

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CLAUDIA MARIA VASCONCELOS LOPES

**Comunidades de prática na escola pública: a produção
discursiva de três docentes envolvidas na construção da
interdisciplinaridade**

RIO DE JANEIRO

2018



CLAUDIA MARIA VASCONCELOS LOPES

Comunidades de prática na escola pública: a produção discursiva de três docentes envolvidas na construção da interdisciplinaridade

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio Janeiro, como requisito para obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Paula Tatianne Carréra Szundy

Rio de Janeiro
Setembro de 2018

Lopes, Claudia Maria Vasconcelos

Comunidades de prática na escola pública: a produção discursiva de três docentes envolvidas na construção da interdisciplinaridade/ Claudia Maria Vasconcelos Lopes – Rio de Janeiro: UFRJ/ Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

xi. 206fl.

Orientador: Paula Tatianne Carréra Szundy.
Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, 2018.

Bibliografia: f. 186-196

Inclui anexos

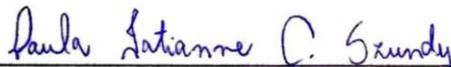
1. Linguística Aplicada. 2. Formação Continuada. 3. Estudo de Casos.
I. Carréra Szundy. Paula Tatianne. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA). Faculdade de Letras. III. Título.

CLAUDIA MARIA VASCONCELOS LOPES

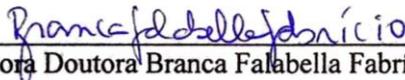
Comunidades de prática na escola pública: a produção discursiva de três docentes envolvidas na construção da interdisciplinaridade

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio Janeiro, como requisito para obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.

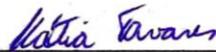
Aprovada em:



Professora Doutora Paula Tatianne Carréra Szundy (UFRJ)
(Orientadora)



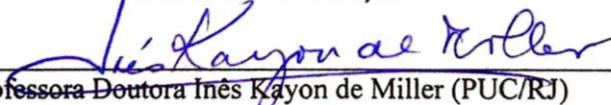
Professora Doutora Branca Falabella Fabricio (UFRJ)



Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRJ)



Professora Doutora Ana Ivenicki (UFRJ)
Faculdade de Educação



Professora Doutora Inês Kayon de Miller (PUC/RJ)
Professora do departamento de Letras

Professora Doutora Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt (UFRJ)
(Suplente)

Professora Doutora Tânia Guedes Magalhães (UFJF)
(Suplente)

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao meu filho João Carlos. Ter você perto de mim foi uma longa caminhada, mas você chegou porque eu acreditei no sonho! Agora 16 anos depois, olho e vejo uma grande pessoa que procura acertar e se (res)significar a cada dia!

Sua sensatez, apesar de sua tenra idade, me conduz e me estimula! Em muitas das minhas ações, projetos que idealizo e construo, tenho sempre você no meu pensamento. Indiretamente, penso no seu futuro, no seu amanhã, nas suas futuras construções, no que você representa para mim, nos seus olhos sonhadores!

Que minhas lutas, exemplos, embates e construções o estimulem a não abrir mão dos seus sonhos, sempre tão presentes em sua vida!

Caminhe com leveza e saboreie os bons momentos. Siga em frente. Tenha em mente que melhores dias virão em caso de adversidades. Escute o seu coração!

Obrigada pelo seu estímulo nas horas em que pensei em largar os fios desta teia, que foi tecida com muitos pontos, nós, (des)construções, resistências, embates e (res)significações.

Cesso por hora, com a música que embala nossos sentimentos, *mas talvez você não entenda... Essa coisa de fazer o mundo acreditar... Que meu amor não será passageiro... te amarei de janeiro a janeiro, até o mundo acabar*¹.

Simplesmente, obrigada, senhor, por manter esse ser de luz ao meu lado. Obrigada senhor por estar sempre ao nosso lado!

¹Excerto da música de Janeiro a Janeiro de Nando Reis

A sua presença não é mais materializada, mas sua lembrança e exemplos ficaram marcados para sempre. Pai, tivemos uma ligação que fez com que eu me tornasse eu mesma. Memórias que não se desbotam.

AGRADECIMENTOS

Sozinha, não seria viável. Não teria tecido uma manhã produtiva e dialógica enquanto pesquisadora e educadora. Falas, enunciações, considerações e ecos de vários cantos se entrelaçaram e se aproximaram para que esta tese chegasse até aqui. Essa tessitura por hora cessa, mas sei que é um acabamento sempre provisório, conforme nos lembra o Círculo de Bakhtin.

Agradeço ao Allan Pedro, por ser amoroso nos momentos de dúvida e me fazer lembrar que a fé em Deus fortalece e uma oração sempre pode amenizar. Você me ensinou muito, sem dúvida. Parceiro fiel de todos os momentos.

Deus também colocou a professora Dr^a Myriam Brito Corrêa Nunes em meu trajeto de vida e percurso acadêmico. Ela estava presente ao meu lado quando eu quis dar os meus primeiros passos na pesquisa na sala de aula em 2005. Obrigada por me inspirar desde a época do Mestrado. É bom ter você sempre perto do meu coração!

Agradeço a minha família, por estar por perto em pensamento, apesar de distante nas ações, mostrando que problemas são sinais de que vamos ter histórias para contar. Vida que segue.

Agradeço a Renata Gomes, pela sua disponibilidade. Uma amizade de pouco tempo, mas uma dedicação e presteza infinita. Ela me auxiliou na tessitura desta tese. Com suas palavras calmas e sábias foi dialogando com minhas construções e incertezas.

Obrigada a professora Dr^a Paula Tatianne Carréra Szundy por ter disponibilidade e ousadia para propor um projeto único de apoio a escola pública. O PLIEP criou espaços de diálogos e viabilizou a minha pesquisa. Agradeço também por ter aceitado meu pedido para ser minha orientadora de doutorado. É sempre bom estar ao lado de pessoas que têm coragem, de pessoas que ousam.

Agradeço a professora Dr^a Kátia Cristina do Amaral Tavares por dois motivos: contribuir em um dos módulos do PLIEP como docente, além de manter a plataforma *moodle* utilizada ao longo do projeto e por aceitar participar da minha banca.

Obrigada pela disponibilidade, interesse, otimismo e motivação na reta final. Você foi muito importante!

Não poderia deixar de expressar meu agradecimento a duas professoras que tiveram grande participação nas provocações durante as qualificações de doutoramento. Professora Dr^a Branca Falabella Fabrício que participou da primeira e segunda qualificação e a professora Dr^a Ana Ivenicki. Além disso, concordaram em continuar a colaborar participando da banca. O meu agradecimento! Orientações pontuais e profícuas!

Quem eu quero agradecer agora não tive contato direto. Eu tive acesso a ela através das muitas produções acadêmicas e contribuições potentes de longa data na academia. Muito obrigada professora Dr^a Inês Kayon de Miller por aceitar dividir comigo o coroamento desta tese, além das incertezas peculiares de uma defesa. É um orgulho dividir o espaço de construção com sua presença experiente na banca.

Os meus agradecimentos aos suplentes da banca, Professora Dr^a Tânia Guedes Magalhães e Professora Dr^a Ana Flavia Lopes Magela Gerhart que aceitaram o desafio de serem convocados de última hora. A distância não foi motivo para que elas deixassem de contribuir. Sem pessoas com essa disponibilidade, muitas defesas não seriam viáveis, dificultando a circulação do conhecimento!

Os momentos de mais tensão foram divididos com Danuse Pereira, amiga de todas as horas e sempre ao meu lado me fortalecendo. O meu agradecimento eterno!

Sem a disponibilidade das docentes participantes do PLIEP, minha pesquisa seria utópica. Obrigado a todos que me auxiliaram no estudo com suas interlocuções, se disponibilizaram e me movem a problematizar.

O PPG Interdisciplinar em Linguística Aplicada foi o palco onde pude encontrar espaço para desenvolver o meu potencial de pesquisadora. Que os envolvidos nessa produção acadêmica não esmoreçam diante das dificuldades que vivenciamos neste momento difícil no país. Obrigada ao Programa por me acolher e o manter bravamente.

Obrigada ao Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e

aos colegas de labuta diária do colegiado de Línguas estrangeiras (COLIE), Aline Dib, Claudia Bichara, Fabrícia Andrade, Flávia Dutra, Glória Quelhas e Kátia Cilene por terem se colocado à disposição por ocasião de minha licença de um ano.

Carlos Leon, neste período de instabilidade você foi importante: sabe por quê? Foi a pitada de humor em minha vida. Rimos juntos, de nós e da vida. Você nem imagina o quanto me ajudou. Obrigada, amigo.

Muitas mulheres de fibra auxiliaram indiretamente na tessitura: Ana Noira, Maria Emília, enfim *mães de saquarema* (nosso grupo de conversa virtual nos momentos de preocupações e alegrias!) tem muito de vocês nesta tese! Nossas famílias se aliam com muito amor! Gratidão!

Foi um processo árduo e trabalhoso, um momento solitário, um movimento de incerteza que tomou conta de mim. Isso, porém, faz parte do processo de pesquisa. O meu muito obrigado a todos, mesmo os que não tiveram os seus nomes materializados aqui.

“o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.”

(Fazenda, 1999, p.17)

RESUMO

LOPES, Claudia Maria Vasconcelos Lopes. Comunidades de prática na escola pública: a produção discursiva de três docentes envolvidas na construção da interdisciplinaridade. Resumo da tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada.

Esta tese tem os seguintes objetivos: a) compreender a minha trajetória e a de duas docentes que frequentaram o projeto de Formação Continuada, intitulado Práticas de linguagem em diferentes áreas do conhecimento na escola pública (PLIEP); b) revisitar o projeto PLIEP a fim de problematizar as dificuldades enfrentadas por mim e pelas duas participantes ao longo do projeto com base no conceito que *comunidades de prática*; c) contemplar a relação entre teoria e prática no que diz respeito às ideologias das professoras acerca das concepções de interdisciplinaridade e a epistemologia que circulou ao longo do projeto. O PLIEP foi idealizado por docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e submetido à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro no programa Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede pública em 2011. Reuniu docentes de três escolas diferentes da esfera pública, para se debruçar sobre as *Práticas de linguagem em diferentes áreas do conhecimento*. O estudo, que se alinha ao paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, faz um recorte no projeto para focar em duas docentes e na minha crise identitária, optando pela metodologia de estudo de caso. O estudo é norteado por uma visão de educação como ato responsável (Szundy, 2014) a partir de concepções de linguagem desenhadas pelo círculo de Bakhtin (1920-24[2012]) e entende a formação continuada no viés epistemológico de comunidades de prática (WENGER, 1998). Os dados são abordados de acordo com a microanálise sociolinguística e o construto teórico-analítico utilizado é a categoria de alinhamento (GOOFMAN, 2002). A análise revela que as docentes enfrentaram dificuldades do ponto de vista da gestão da escola em que trabalham e no momento de tessitura do projeto interdisciplinar demandado pela professora do último módulo não percebem mudanças concretas nas suas práticas pedagógicas após o PLIEP. Compreendem que a academia contempla a teoria, mas parece se afastar da prática. Atribuem este fato ao possível distanciamento dos docentes da academia da sala do ensino básico. Contudo, demonstram satisfação em participar do projeto em momentos tênues e sutis. Diferente das duas docentes, podemos dizer que minhas micro (des)estabilizações ao longo do PLIEP em relação à formação continuada e interdisciplinaridade ocupam agora um espaço de total (re)significação.

Palavras-chaves: Formação Continuada, Comunidade de Prática, interdisciplinaridade, escola pública

ABSTRACT

LOPES, Claudia Maria Vasconcelos Lopes. Communities of practice in public school: the discursive production of three teachers engaged in interdisciplinarity construction. Abstract of the Doctoral Thesis submitted to the Applied Interdisciplinary Graduate Program of the College of Language Arts (Faculdade de Letras), of the Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, as part of the requirements for the awarding of the Doctoral degree in Applied Linguistics.

The objectives of this thesis are as follows: a) to understand my trajectory and that of other two teachers who participated of the Teacher Development (Continuing Education) Project, entitled Language Practices in different Areas of Knowledge in Public School (PLIEP); b) to review the PLIEP project to question the difficulties faced by me and the other two participants during interactions throughout the project based on the premise informed by the concept of *community of practice*; c) to reflect on the relation between theory and practice with respect to the teachers' ideology regarding the concepts of epistemology and interdisciplinarity that were present throughout the project. The PLIEP was idealized by teachers of Universidade Federal do Rio de Janeiro and submitted to Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) in the program for supporting the improved education in public schools called "Apoio à melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública" in 2011. It gathered teachers from three different public schools to elaborate on "Language practices in different areas of knowledge". The study, which is in line with the qualitative-interpretivist paradigm of the research, uses the project (PLIEP) to focus on two teachers and my identity crisis, opting for the case study methodology. The study is guided by a vision of education as a responsible act (Szundy, 2014) based on conceptions of language drawn by the Bakhtin Circle (1920-24 [2012]) and understands the continued education in the epistemological bias of the communities of practice (WENGER, 1998). The data are addressed in accordance to the sociolinguistic microanalysis and the theoretical-analytical construct used is the alignment category (GOOFMAN, 2002). The analysis indicates that teachers faced difficulties related to the management of the school where they worked, and, upon developing the interdisciplinary project required by the last module professor, they did not notice concrete changes in their pedagogical practices after the PLIEP. They understand that the academy contemplates theory, but seems to move away from practice. They attribute this fact to the possible distancing of professors from the elementary school. However, they are pleased to participate in the project in subtle moments. Different from the two teachers, it can be said that my micro (de)stabilizations throughout the PLIEP in relation to my continuous development and interdisciplinarity now occupy a space of total (re)signification.

Key Words: Continued Formation; Community of Practice; Interdisciplinarity; Public school

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO: tecendo a teia, fios embrionários.....	15
<i>O ontem, o hoje: tramas entextualizadas da professora que aprende a ser</i>	<i>26</i>
<i>Apresentação do entrelaçamento dos estudos</i>	<i>31</i>
CAPÍTULO 1: LINGUAGEM, TEIA TÊNUE: O FIO QUE AUXILIA A MEDIÇÃO DISCURSIVA.....	36
1.1 Estudos situados sobre as linguagens: ecos no mundo contemporâneo	39
1.2 Noções Bakhtinianas na trama discursiva: o dialogismo em tela	44
1.3. PLIEP, a teia entrelaçada com a linguagem: descrição do projeto eleito	47
CAPÍTULO 2: COMUNIDADES DE PRÁTICA: SEMENTEIRAS DE APRENDIZAGENS PROFUNDAS	53
2.1 Comunidades de prática e o PLIEP: gerando inteligibilidades	60
2.2 FC e comunidade de prática: possibilidades em diálogo	62
CAPÍTULO 3:A RESISTÊNCIA E A PERMANÊNCIA DA ORDEM DISCIPLINAR.....	73
3.1 O regime disciplinar por Foucault: possíveis diálogos.....	76
3.2 Perspectivas interdisciplinares: ressignificações e construções.....	79
3.3 Sistema de nomeação: (re)visitando práticas contemporâneas emergentes.....	82
CAPÍTULO 4: CAPILARIDADES INTERACIONAIS DA METODOLOGIA: FIOS QUE CONDUZIRAM A TEIA	90
4.1 A escolha: razões do estudo de caso em pauta	95
4.1.1 Participantes do PLIEP: um recorte da vida de cada docente envolvida.....	99
4.2 Fios que sustentam a trama: quais são os dados, como foram gerados?.....	102
4.2.1 Fio um: a palestra, mosaicos de cenas e recortes do processo de <i>aprender muda quem somos</i>	106
4.2.2 Fio dois: a plataforma <i>moodle</i>	112
4.2.3 Fio três: um galo sozinho não tece a teia, o projeto <i>Manual de Sobrevivência</i> ... 113	
4.2.4 Fio quatro: selando o projeto PLIEP, o simpósio <i>Múltiplos Letramentos na Escola Pública</i>	119
4.2.5 Fio cinco: uma linha a mais para costurar e dialogar: as sessões reflexivas	121
4.3 O alinhamento como categoria: fio metodológico	123
CAPÍTULO 5: ENTRE TRAJETÓRIAS, FIOS, TRAMAS, DISCURSOS E IDEOLOGIAS: FOCO NAS INQUIETAÇÕES	126

5.1 Três docentes em cena nos fios da trama: um misto de nostalgia, (des)estabilizações e (res)significações	127
5.2 Fios acadêmicos, fios da prática docente, fios da intuição: barreiras a vencer	154
5.3 Teoria pra lá, prática pra cá: fios nem sempre dialógicos.....	170
5.4 O proposto e o construído: quarto fio da costura.....	176
CONTORNOS, TESSITURAS, ARREMATES, FIOS METAFÓRICOS FINAIS: ACABAMENTO PROVISÓRIO	182
REFERÊNCIAS	186
ANEXO I	197
ANEXO II.....	198
ANEXO III.....	199
ANEXO IV	203
ANEXO V	204
ANEXO VI	205
ANEXO VII.....	206

INTRODUÇÃO: tecendo a teia, fios embrionários

*Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Tecendo a manhã
João Cabral de Melo Neto²

O ano de 2005 foi um marco em minha trajetória profissional, iniciava o mestrado. O meu objeto de estudo, a interdisciplinaridade me desafiava e os encaminhamentos materializados na dissertação apontavam para um maior aprofundamento no diálogo das matérias. Os dados sugeriam que a pesquisa tinha que continuar, pois muitos questionamentos ainda pairavam no meu dia a dia, na minha sala de aula, na minha práxis, nas minhas ideologias³ relacionadas ao objeto de estudo. Estas precisavam ser repensadas, (des)construídas e/ou reconstruídas.

Ao longo do mestrado circulei por uma vasta literatura para fundamentar o meu objeto de pesquisa, foram leituras intensas, densas e que serviram de embasamento para a tessitura de minha dissertação. Ao iniciar a construção do texto final para a defesa do mestrado, convidei vários pesquisadores com os quais travei conhecimento para estabelecer uma interlocução e para dialogar com o meu texto final. Para tornar essa escrita acadêmica leve e menos cansativa, sempre optei e opto até hoje, por utilizar metáforas no meu texto a partir de poesias. Essa prática, incorporei de minha orientadora de mestrado, professora Dr^a

²Leite, 2012. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2080760>. Acesso em 04/04/2015.

³Este estudo afilia-se a definição pioneira para o conceito de ideologias linguísticas proposta por Silverstein (1979, p.193): “ideologias sobre a linguagem, ou ideologias linguísticas, são quaisquer conjuntos de crenças sobre a língua (ou linguagem) articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação de estruturas e uso da língua percebidas”.

Myriam Brito Corrêa Nunes⁴, que também traça este caminho, o qual considero muito criativo e fértil, além de propiciar uma atmosfera de leveza para o leitor.

Entre várias poesias saboreadas de 2005 até hoje, deparei-me com a de João Cabral de Melo Neto, que escolhi para inaugurar esta tese. A escolha se deve ao significado desta poesia para a minha construção identitária. Passo a narrar o motivo de esta singela produção poética ser tão cara a minha trajetória que fora ofertada por uma professora de matemática, que neste estudo darei o nome de Sonia para preservar sua identidade.

Esse fato ocorreu em 2006, na época surpreendeu-me gerando um primeiro questionamento: uma docente de exatas que transita, aprecia e pensa na possibilidade de diálogo do meu objeto de estudo com uma poesia. Para começar, Sonia informou-me que trabalhou com esta poesia em sua sala de aula de matemática com discentes do ensino fundamental para abordar a interseção de conjuntos e mobilizar questões de como o trabalho colaborativo, dialógico, pode produzir não só intercessões como unidade de um dado grupo que almeja alcançar um certo objetivo importante para o coletivo.

Ao me sugerir tal poema, imagino que ela tenha pensado em meu objeto de estudo, que era a interdisciplinaridade. Como o poema fala do entrelaçar dos fios estabeleci a compreensão de que estes representavam metaforicamente os docentes das diversas disciplinas do currículo escolar dialogando. A conclusão que alcancei para o motivo da oferta de Sonia não pode ser afirmada, pois ela não aprofundou o objetivo da provocação, mas me convidou a saborear a produção com atenção. Aposto na possibilidade de Sonia ter almejado provocar a minha reflexão em relação a perspectiva do trabalho colaborativo sem o qual eu possivelmente não conseguiria atingir meus objetivos de criar projetos interdisciplinares. Porém, naquele momento, não poderia ofertar qualquer explicação conclusiva que explicasse a oferta do poema.

Sem dúvida que a ação de Sonia surtiu efeito e causou reflexão no meu processo de entendimento do meu objeto de estudo na época, e posso afirmar que uma (des)estabilização se instaurou em minhas ideologias relacionadas ao meu objeto de estudo.

⁴A professora Myriam Brito Corrêa Nunes possui graduação em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1962), mestrado em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Atualmente aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do#>> acesso em 22/12/2016

Não cabe neste momento explicitar a prática da docente Sonia ao utilizar este poema em sua sala de matemática, mas o fato é que surgiu um segundo questionamento: uma professora de exatas que circula com propriedade e intimidade pela literatura, utilizando-se de poesias na sala de matemática? Sem indagar se sua prática na sala de matemática havia obtido sucesso, flagrei-me em um misto de sentimentos e percebi a sugestão de Sonia como um potente artefato que poderia dialogar com minhas incertezas naquele momento de (re)construção. Percebi-me diante da lógica normativa: professores de exatas não circulam por outras áreas, como a literatura por exemplo, colaborando para consolidar e cristalizar discursos hegemônicos. Como exemplo, podemos citar que, em muitos contextos escolares, percebe-se que trabalhar com língua escrita como instrumento de reorganização, re elaboração e desconhecimento é considerado um papel exclusivo do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, Vieira (2011, p.20) salienta que “esse papel deva ser desempenhado por todos os docentes que estão incluídos no processo de desenvolvimento do aprendiz”, reafirmando a necessidade do trabalho dialógico, que, em certos momentos, é percebido como incipiente. Esta última pesquisadora, com seu discurso, e a professora de matemática que me ofertou o poema, sem dúvida, auxiliaram-me a repensar, diluir e (des)construir a ideia hegemônica que ainda habitava as minhas ideologias: professores de exatas não circulam, talvez, por outras linguagens.

Fiquei intrigada na época, pois esta docente de matemática que me apresentou o poema, disse para eu utilizá-lo em minha dissertação. Esta inquietação representa muito para minha construção até os dias de hoje no doutorado. É um impacto potente em minha pesquisa atual, significa o meu (res)significar a partir da minha relação com os colegas da arena escolar e com a pesquisa de mestrado a que dei continuidade e veio a inaugurar a pesquisa de hoje, do doutorado. É o anunciar da perspectiva colaborativa, onde *um galo sozinho não tece a manhã*. Agora percebo com propriedade que este *galo*, metaforicamente, representa os professores. Neste sentido optei por eleger tal produção poética para dialogar com toda esta tese.

Assim como a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1920-24[2012]) pressupõe, historicizo a seguir a vida do poeta que criou a poesia que inaugura esta introdução. Este movimento de situar sócio-historicamente o poeta e a poesia caminham na direção de explicitar de onde falo, porque falo e do que falo. Além de vivenciar a poesia mais de perto para propiciar o entendimento da apropriação desta na introdução e fornecer um olhar e

diálogo mais apurado do poema com esta tese.

O poeta que escreve *Tecendo a manhã* nasceu em 1920, em Recife (PE). Ele, que inaugurou uma nova forma de fazer poesia no Brasil (LEITE, 2012), mostra a tentativa de desvendar os elementos concretos da realidade⁵, que se apresentam como desafio para sua inteligência. Na verdade, suas descrições ora adquirem valor simbólico, ora denunciam a crítica social que pretende levar a cabo. Posso ler esse poema como uma fala que alerta para a necessidade de uma ação coletiva em nossa sociedade, para se ter maiores chances de alcançar objetivos de ordem mais ampla, colaborativa, dialógica e concreta no futuro.

Tecendo a manhã é um poema que se utiliza da repetição de palavras, cujo efeito é estabelecer a relação entre substantivo e verbo. Merecem destaque: *galo*, *grito*, *toldos*, *manhã* e derivações de *tecer*. Tais metáforas auxiliarão o desenho, esboço, costura, e caminhos a serem trilhados nesta tese. A abordagem metalinguística do poema aproxima o canto do galo *tecendo a manhã* com o canto do poeta sendo tecido, verso a verso, fio a fio. Da mesma forma, esta tese, de capítulo em capítulo, vai tecendo a trama da malha da pesquisa transitando por três dimensões de tempo: passado, presente e futuro, dimensões que possibilitam a compreensão macro do processo de (res)significação caro a esta pesquisa. Duas situações: primeiro, a individual, melhor definindo, a minha trajetória, sobre a qual me debruço para compreender a elasticidade da mudança e gerar frutos que possam agregar valor à minha construção como professora-formadora; segundo, a coletiva, a pesquisadora travando diálogos com as docentes participantes de um projeto de Formação Continuada, doravante FC, entre outras materialidades linguísticas que tiveram como cenário um projeto de FC que será mais bem detalhado e explicitado na seção 1.3.

Nestas oposições, um único canto, um único capítulo não será capaz de trazer a luz e anular a escuridão. Torna-se necessário que o galo/pesquisadora convoque vários e diferentes *galos* para tecer uma teia coletiva que construa o conhecimento. O propósito é fazer com que esses *galos* possam invocar a manhã, numa clara projeção de futuro e, assim, quem sabe, tornar a manhã mais límpida, menos nebulosa, a nossa educação mais

⁵ Este estudo se alinha aos pressupostos de Semprini (1999) no que tange à noção de realidade. Este pesquisador semiótico italiano preconiza que a realidade é uma construção e acrescenta: “A realidade social não tem existência independente das personagens que a criam, das teorias que as descrevem e da linguagem que viabiliza sua descrição e comunicação. Então, toda objetividade é uma objetividade ‘sob uma descrição’, que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade” (SEMPRINI, 1999, p.83).

significativa e a FC aberta à escuta das “verdades” e práticas que os docentes trazem em sua construção da labuta cotidiana nas arenas educacionais. Estes docentes não são uma página em branco, como muitas vezes percebidos por alguns projetos de FC.

O poema inaugural, enfaticamente, destaca com propriedade a tessitura de uma manhã como sendo algo possível diante da colaboração de vários galos, que aos poucos vão, no jogo de gritos, costurando-a. Os galos são dialógicos, como apontam os versos metaforicamente, e essa função social da troca, a interação entre os indivíduos, o entrelaçar, parece ter inspirado a preparação do solo, a criação do PLIEP⁶, o projeto que escolhi para investigar nesta tese, melhor detalhado na seção 1.3.

Além do poema explicitado que impactou minha construção, a professora Dra Branca Falabella Fabrício, ao participar da banca do meu primeiro exame de qualificação de doutorado, sugeriu um alargamento epistemológico que contemplasse mais de perto o meu objeto de pesquisa. Entre várias sugestões, uma foi em especial marcante. Ao travar contato com esta sugestão pontuada pela professora Dra Branca Falabella Fabrício intitulada Pesquisador IN-MUNDO⁷ (GOMES; MERHY 2014) percebi mais um abalo significativo no meu processo de construção do entendimento de que áreas do saber distintas podem/devem dialogar. Explicitando melhor o motivo da indicação e a minha (des)estabilização, a obra acadêmica, é uma materialidade que aborda *estudos da produção do acesso e barreira em saúde mental* (ibidem, p.7) e o processo de construção do conhecimento e pesquisa em outras formas de investigação.

Após a banca de qualificação dei início a leitura do livro Pesquisador IN-MUNDO e considere: a grosso modo, é no mínimo intrigante localizar nesta tese alusões, citações e/ou apostas epistemológicas no escopo da saúde, caso optasse por utilizar algum excerto da obra. Ao longo da leitura questionava-me sobre quais são os objetivos reais de ofertar-me o convite para circular por esta produção acadêmica? Logo nas primeiras leituras, constatei que o livro sugerido pela professora da banca faz dobras e problematizações alinhadas à educação e Linguística Aplicada, doravante LA. Esta área de pesquisa atualmente elege a tendência indisciplinar de pesquisa e alinha-se à perspectiva de que

⁶PLIEP - Práticas de linguagem em diferentes áreas do conhecimento na escola pública.

⁷Termo utilizado por Ricardo Moebus, pesquisador-doutor da Linha de Pesquisa Micropolítica do Trabalho em Saúde da UFRJ, durante discussão sobre metodologia para designar a implicação do pesquisador com o objeto. Em 04/10/2011.

“ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espreado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de língua estrangeira (LE): da sala de aula de língua materna (LM) para as empresas, para as clínicas da saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como indisciplinar (MOITA LOPES, 1998) ou como antidisciplinar e transgressivo”.

(PENNYCOOK, 2001, 2011; MOITA LOPES, 2011, p.19)

Além da obra *Pesquisador IN-MUNDO* dialogar com minhas ideologias, a introdução a ela foi combustível para estimular a leitura da obra na íntegra, pois esta começa enunciando: “Convidamos você a uma viagem! Uma viagem de descobertas a outras formas de produzir conhecimento onde o mundo e a vida estão em conexão com o objeto a ser pesquisado” (ibidem, 1998, p.3). Tal concepção dialoga com o processo que venho experimentando desde 2005, no qual observo uma íntima ligação entre as demandas da contemporaneidade e a proposta interdisciplinar. Estas (des)estabilizações sofridas ao longo deste tempo tem uma íntima relação com a minha vida profissional acadêmica atualmente. São (re)construções ideológicas viabilizadas pelo meu objeto de estudo. Em outras palavras, o ato de pesquisar, o objeto de pesquisa tanto no mestrado como no doutorado contribuíram para as várias (re)significações.

O último capítulo da obra sugerida foi especialmente profícuo para fortalecer a premissa do envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. Os pesquisadores que produziram o capítulo postulam que

“A construção do conhecimento se processa como ativadora e produtora de intervenção na vida e acontece na mistura, neste tingimento do pesquisador com o campo. A vida como algo capital, a vida como produção e expressão de subjetividades” (ibidem, p.155).

Neste processo de construção desde 2005, venho constatando que é cada vez mais comum rastrear tendências interdisciplinares⁸ e indisciplinadas⁹, opções dialógicas valiosas,

⁸Neste estudo opero com a tendência interdisciplinar que se alinha à seguinte perspectiva: “o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como o válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.” (FAZENDA, 1999, p. 17).

⁹A tendência indisciplinar aludida alinha-se à perspectiva de que: “ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espreado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de língua estrangeira (LE): da sala de aula de língua materna (LM) para as empresas, para as clínicas da saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado

na LA, nos diferentes campos do saber, na academia, na vida cotidiana, no mundo. Podemos citar vários pesquisadores que operam na direção da pesquisa interdisciplinar/indisciplinar como Fazenda (1979,1991,2006,2011),Freire e Leffa (2013), Bohn (2013), Moita Lopes (2013), Vian Jr. (2013),Fabrício (2013[2006]), Borba (2016),¹⁰ entre muitos outros. Diante dessa gama de problematizações e de pesquisadores envolvidos com as perspectivas interdisciplinares e indisciplinadas, trago para essa pesquisa minhas próprias questões e inquietações enquanto professora e pesquisadora imersa na esfera educacional contemporânea. Tais questionamentos são: como impactos potentes e significativos do advento intitulado interdisciplinaridade se manifestam nas arenas escolares públicas? De que forma, nós, atores deste palco educacional e imersos neste contexto, estamos circulando pelas ações de cunho dialógico na escola pública? Qual é o *status* do diálogo entre a ruína dos muros das disciplinas, a academia e a escola pública? O que fomenta a troca entre teoria e prática destas duas últimas instâncias engajadas na construção do saber? Anuncio, neste sentido, com estes embates e questionamentos iniciais, as delimitações do meu objeto de estudo: a interdisciplinaridade em ação na escola pública do Brasil. Dado o amplo território brasileiro, faço um recorte em três escolas públicas do Rio de Janeiro que participaram de um projeto de FC, que abordo adiante.

Muito embora haja obstáculos, entre os quais podemos citar a formação inicial dos professores que parece não contemplar a problematização da interdisciplinaridade, além do fato de as disciplinas serem separadas em tempos de aula, dificultando o diálogo dos saberes, já apontados por Lopes (2007), entendo o rompimento das fronteiras das áreas do saber como uma proposta potente e paulatinamente crescente que parece trazer contribuições valiosas para a sociedade. Parece profícuo e sensato seguir esta linha de força, ou seja, travar diálogos com diferentes campos do saber, para possivelmente auxiliar na compreensão de questões que circulam a arena educacional e

à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como indisciplinar (MOITA LOPES, 1998) ou como antidisciplinar e transgressivo. (PENNYCOOK, 2001, 2011; MOITA LOPES, 2011,p.19).¹⁰Borba (2016), para citar um exemplo bem-sucedido, aproximou com habilidade e maestria a LA da Sociologia, Filosofia, Antropologia e Saúde ao nos ofertar “uma compreensão mais alargada e, ao mesmo tempo, mais aprofundada dos inúmeros fenômenos linguísticos, discursivos e semióticos envolvidos no Processo Transsexualizador” (OSTERMANN, 2016). Explicitando melhor o Processo Transsexualizador: Foi um processo instituído pelas Portarias nº 1707 e nº 457 de agosto de 2008 e ampliado pela Portaria nº 2803, de 19 de novembro de 2013, o Processo Transsexualizador realizado pelo SUS garante o atendimento integral de saúde a pessoas trans, incluindo acolhimento e acesso com respeito aos serviços do SUS, desde o uso do nome social, passando pelo acesso a hormonioterapia, até a cirurgia de adequação do corpo biológico à identidade de gênero e social. Disponível em <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/1174-sgep-raiz/lgbt/21885-processo-transsexualizador>. Acesso em 20/07/2017.

ainda parecem nebulosas, como questões de raça¹¹ e gênero, só a título de exemplo. Todavia, os investimentos na pesquisa acadêmica que apostam na empreitada dialógica dentro do espaço escolar público, ainda parecem tímidos em função de uma gama de motivos, entre eles: a complexidade epistemológica do tema interdisciplinaridade, que parece dificultar o trânsito da construção dos saberes; e um suposto enfraquecimento das edificações de práticas dialógicas entre diferentes áreas do saber em função de razões apontadas por Lopes (2007).

Minayo (1994) tangencia a problematização do termo interdisciplinaridade e o classifica como utópico, considerando que a perspectiva apresenta lacunas de ordem epistemológica e, por abarcar inúmeras áreas, tende a servir muitas áreas do conhecimento, correndo, conseqüentemente, o risco de perder o foco de pesquisa ou se manter no campo da teoria apenas. No artigo *Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?*(ibidem, 1994, p.43), a autora afirma que “o termo interdisciplinaridade é confuso e utilizado para se remeter a realidades e propósitos os mais diversos”. Além disso, a pesquisadora pondera que “a reivindicação interdisciplinar ora se apresenta como panaceia epistemológica, invocada para curar todos os males que afetam a consciência científica moderna”(ibidem, p. 43). Essa consideração de Minayo (ibidem) fomenta a contestação da prática interdisciplinar ao mesmo tempo em que desestabiliza aqueles que apostam na interdisciplinaridade como solução aplicável ao contexto educacional. Nesta tese, em particular, enquanto pesquisadora, eu aponto e estudo a minha própria desestabilização, pois aposto na interdisciplinaridade como prática viável na sala de aula como *categoria em ação* (FAZENDA, 1991). Considero, assim como Fazenda (ibidem), que o intrigante é colocar a proposta em ação, ou seja, a minha desestabilização tende mais a ter uma relação com o viés prático, o “como” colocar a interdisciplinaridade em prática. Acredito que é viável a implementação de ideologias como estas nas escolas públicas, considerações que são fruto da minha vivência em sala de aula ao longo da geração de dados, tanto no mestrado como no doutorado. Nestes momentos frutíferos tive a oportunidade de presenciar práticas muito interessantes de docentes da escola pública.

¹¹Canen e Oliveira (2002), para citar um exemplo, ilustram essa articulação dos saberes no viés da interdisciplinaridade em ação ao analisarem os dados de um estudo de caso de cunho etnográfico que acompanhou o cotidiano da prática pedagógica de uma professora de Ciências, em que tópicos tais como “pele” eram tratados não apenas do ponto de vista biológico, mas também a partir de textos de outras áreas que questionavam a discriminação baseada na cor desse órgão do corpo.

Em função de perceber a interdisciplinaridade como uma proposta promissora e potente, localizo abalos na minha construção identitária enquanto pesquisadora e docente em serviço ao revisitar a epistemologia de pesquisadores que problematizam e tecem críticas à perspectiva em tela. Discordo de algumas considerações e ideologias¹² como a de Minayo (ibidem), por exemplo, que entende a interdisciplinaridade como confusa e/ou como uma solução miraculosa. Não percebo a interdisciplinaridade como a única solução para as questões que permeiam a arena escolar, nem a entendo como uma aposta que sozinha tenha potência “para curar todos os males que afetam a consciência científica moderna”(MINAYO, 1994), mas creio que, se estimulada e estudada por uma comunidade e baseada em dados gerados em sala de aula, possa vir a ofertar muitos frutos para a educação.

Ademais, posso dizer, devido à experiência que tenho como docente e através de minhas observações, que uma prática interdisciplinar em exercício não garante que não haja um comportamento antirracista em sala de aula, por exemplo, mas a prática interdisciplinar pode ter potencial para pelo menos aguçar a curiosidade dos discentes em relação ao tema. Posto tudo aquilo que não creio que esteja atrelado à interdisciplinaridade, escrevo aqui que eu visualizo a interdisciplinaridade como um investimento possível que pode ofertar ferramentas potentes que viabilizam uma educação linguística mais significativa para os discentes, inclusive promovendo o respeito às alteridades ao dialogar com outros saberes. Contudo, considero que as provocações teóricas epistemológicas sejam férteis, pois tais complexizações estimulam dois aspectos: a) o desejo de pesquisar a perspectiva interdisciplinar com cautela e profundidade ao observar se os docentes praticam a interdisciplinaridade, ainda que de forma empírica, com base no senso comum e em experiências/práticas já experimentadas na escola; b) a necessidade de localizar no nosso país a construção de programas de FC para docentes em serviço que contemplem ações dialógicas entre áreas dos diferentes saberes.

Quando considero uma FC, idealizo um projeto de formação que permita que os

¹²Como a palavra ideologia é grávida de significado, este estudo adota e afilia-se a definição pioneira para o conceito de ideologias linguísticas proposta por Silverstein (1979, p.193): “ideologias sobre a linguagem, ou ideologias linguísticas, são quaisquer conjuntos de crenças sobre a língua (ou linguagem) articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação de estruturas e uso da língua percebidas”.

professores apresentem suas práticas e tenham oportunidade de discuti-las e ressignificá-las à luz das considerações tecidas pela comunidade, para que docentes em serviço contemplem ações dialógicas entre áreas de diferentes saberes, e que estimulem o protagonismo dos professores.

Para fins de delimitação e recorte, esta pesquisa não estudará as concepções sobre a FC, mas sim as interações dialógicas advindas de um *lócus* real, que é a sala de aula de um curso de FC, além das interações online que foram propostas pelo projeto que detalho mais adiante. Observarei como a escola pública e seus atores já constroem, de certa forma, práticas interdisciplinares, mesmo que de forma empírica e em alguns casos sem fundamentação teórica clara. A utilização do qualificativo *clara* na sentença anterior é fundamental porque é necessário deixar marcado que há sempre um embasamento em ideologias cristalizadas (teoria), mesmo que os professores não tenham consciência sobre tal. Podemos entender que a arena educacional é a esfera mais adequada para tal empreitada que oferta um campo fértil para pesquisas deste âmbito. É na escola que a vida cotidiana acontece e a mesma pode ofertar dados, *performances* e observações que podem contribuir para aquilatar e fomentar pesquisas no escopo e fórum acadêmico. Para além da importância do espaço escolar, soma-se ainda o fato de que a FC pode aproximar teoria e prática, academia e docentes.

A fim de analisar as interações dialógicas a respeito da interdisciplinaridade, em um projeto de FC, é preciso voltar à problematização do termo interdisciplinaridade. Através de uma busca rápida na internet é possível localizar inúmeras pesquisas que dão ênfase à epistemologia. Já as pesquisas que abordam a prática, a interdisciplinaridade como *categoria em ação* (FAZENDA, 1991) parecem representar um quantitativo mais tímido. Em outras palavras, este cenário aponta para um provável descompasso e desequilíbrio entre o número de pesquisas que abordam a epistemologia e as práticas dialógicas, principalmente as que têm como pano de fundo a escola pública. É possível que esta carência de pesquisas que apontem para a interdisciplinaridade em ação possa estar enfraquecendo a área de estudo e, conseqüentemente, a mesma pode passar a não ser acolhida como uma opção viável por um número mais significativo de profissionais da área. Muitas vezes, a interdisciplinaridade pode estar sendo compreendida como um caminho pouco produtivo, visto que a teoria muitas vezes aborda a proposta como uma *utopia* (MINAYO, 1994). Portanto, firmo o compromisso neste estudo de fomentar este

quantitativo de pesquisas que olham o diálogo dos saberes na arena educacional em ação, na prática dialógica pedagógica de cada dia.

Diante do exposto acima, que fortalece a premissa de que a epistemologia interdisciplinar parece ser o foco mais presente nas indagações das pesquisas acadêmicas, justifico meu desejo por pesquisar, a partir da prática de docentes em serviço, o diálogo com quem atua efetivamente na arena educacional. Entendo que, imbricada nesta construção de saberes com profissionais das diferentes áreas e refletindo coletivamente sobre as práticas pedagógicas construídas por eles, posso ajudar a gerar inteligibilidade e, assim, contribuir para o possível fomento da edificação de uma epistemologia interdisciplinar menos utópica. A proposta do diálogo dos saberes, para aprofundar o questionamento, seria uma tentativa de inaugurar o que Fabrício (2014, p. 148) chama de *pletora de conversações simultâneas*, ou seja, áreas que dialoguem entre si, que propiciem interfaces dialógicas construindo fóruns de discussão e troca. Remeto à metáfora da árvore utilizada por Santos (2003, p.66): “o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”. Neste sentido se há o estímulo de alargar o diálogo há a possibilidade de o conhecimento ser mais amplo e acolher um maior número de pessoas que possam agregar valor ao que está sendo discutido.

O projeto de FC que é o cenário para as interações dialógicas que serão aqui estudadas foi nomeado *Práticas de linguagem em diferentes áreas do conhecimento na escola pública*, doravante PLIEP. O projeto PLIEP é um projeto de FC que pode ser comparado à metáfora da árvore citada acima. Ele foi plantado, alastrou suas raízes e contempla *novas e variadas interfaces*, envolvendo a academia e quem o coloca em prática, a escola. Essa empreitada, fruto da parceria entre universidade e escola pública contou com o apoio financeiro da FAPERJ¹³, que investiu no diálogo das diferentes esferas da linguagem. Foi neste contexto intitulado PLIEP que minha pesquisa encontrou espaço e minhas indagações se identificaram com os objetivos postos pelo projeto. Além de ele ofertar a oportunidade de contemplar os meus objetivos embrionários, a configuração do PLIEP pode auxiliar a promover um fluxo da prática para a episteme, como já aludido. Localizei nesta FC a possibilidade de tangenciar as

¹³ FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.faperj.br>. Acesso em 11/04/2015.

minhas duas inquietações ao mesmo tempo. Além de ofertar a oportunidade de contemplar o meu desejo já explicitado acima, promover um fluxo da prática para a episteme. Por hora, optei por explicitar brevemente o PLIEP, porém, o mesmo será mais bem detalhado na seção 1.3. Tal caminho foi eleito, pois as concepções de BAKHTIN (1920-24 [2012]) irão circular mais fluidamente e dialogar com os objetivos que o PLIEP almeja alcançar.

Ainda no intuito de justificar as razões que me levaram a trilhar esse caminho de pesquisa, eu apresento um breve relato sobre o meu papel enquanto pesquisadora, e assim, eu retomo o fio inicial da minha construção identitária. Tal construção atende aos pressupostos concebidos pela filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin que pressupõe que a partir da compreensão social do sujeito em determinado contexto podemos compreender as apostas de pesquisa. É essa premissa do Círculo de Bakhtin que permeia esta pesquisa; elejo, portanto, a concepção de que “não existe pesquisador neutro: ele é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam pesquisas”(IVENICKI,CANEN, p. 2, 2016). Desse modo, o meu ontem e hoje, enquanto professora e pesquisadora, conduziram meu interesse para o estudo da interdisciplinaridade.

O ontem, o hoje: tramas entextualizadas da professora que aprende a ser

Haja hoje para tanto ontem

Paulo Leminski¹⁴

Na arte dos tecelões, há o fio embrionário que descortina o nada, que inaugura a teia. Apesar de incipiente, é o começo da construção, da trama. Ousado e otimista, o tecelão avança em busca de novos fios, que, ao se renderem à costura, vão trazendo a arte, ora pronta, mas muitas vezes inacabada na perspectiva de artistas que almejam se superar e ressignificar. Não seria possível questionar o hoje se o primeiro fio não existisse; portanto, o interesse no/pelo começo é nobre e frutífero, pois prevê certo tipo de conectividade com o resultado, com o presente e, conseqüentemente, com o futuro. Quando revisitado, o passado abre nossas lentes analíticas e faz dobras com o que pode

¹⁴Escritor, poeta, crítico literário, tradutor e professor brasileiro. Nasceu em Curitiba em 1944 e morreu em 1989.

vir a ser e produzir sentido no aqui e no agora. Nessa ótica, os laços emocionais e relacionais vão sendo construídos, influenciando de forma decisiva a construção de nossa individualidade e nosso caminhar na vida, como preconiza o curitibano Paulo Leminski na epígrafe. Neste viés, é necessário, buscar minha construção embrionária: o ontem, fatos que precederam o doutorado.

O mestrado virou cenário na minha vida profissional em 2005, após dezoito anos de trabalho em um curso de inglês que preconizava apenas o ensino de idioma sem diálogo com outras disciplinas, sem possibilidade de troca com outras áreas do conhecimento. Ouso admitir que, na época que iniciei o mestrado, eu era uma professora que pouco olhava para minha prática docente e tinha como referencial o que Celani (2010b, p. 64) chama de “a imposição de modelos provenientes de tendências do momento, existentes no arcabouço teórico favorecido pelo formador”. De certa forma, interpretava tais modelos como os únicos válidos e, portanto, que deveriam ser seguidos. Embora, em vários momentos, tenham me ocorrido profundas incertezas, que me faziam refletir se era possível e se haveria espaço para problematizar questões sociais em minha sala de aula, a proposta pedagógica do contexto onde atuava como professora era do ensino da língua pela língua. Na época, eu pensava empiricamente nos danos da segregação entre linguagem e vida social (SZUNDY, 2014), ou seja, desejava não só falar de estruturas gramaticais em sala de aula, almejava abordar temas caros à sociedade daquela época, convidar os discentes à proferirem suas ideologias e abrir espaços para costuras com as demandas da vida daqueles discentes e, conseqüentemente, abrir espaço para um aluno mais crítico. Intuitivamente, já comungava das concepções “universalizantes sobre a linguagem que, ao apartar a língua da vida, acaba por fazer dessa língua morta” (ibidem, p.18). Explicito que compreendia a língua como morta a medida que não havia espaço nos planejamentos das aulas para os alunos fazerem uso da língua como artefato que dialogasse com as necessidades e demandas destes alunos. O ideal seria focar a língua a serviço do que o usuário deseja expressar, tornando a língua mais significativa e em sintonia com a vida cotidiana, com os problemas diários enfrentados por estes discentes.

Essas eram minhas indagações e inquietações um pouco antes de iniciar o mestrado. Entre outras tantas, tentava vencer a barreira imposta pelo método e pelas bases teóricas próprias do contexto, que era um curso de línguas. Não havia muito

espaço para o planejamento de uma aula de forma autônoma e desenhada de acordo com as necessidades de meus discentes, uma vez que havia uma padronização de aulas e tinha quase sempre um formador em minha sala de aula observando o modelo imposto e, assim, eu concluía que estava subentendido que este era inquestionável. Esses embates gritavam por uma investigação, mas a necessidade financeira de trabalhar mais roubou o tempo necessário para me dedicar aos estudos e adiou o caminho acadêmico, que agora percebo como profícuo, construtivo, insubstituível e interminável.

No ano de 2005, dada a possibilidade de trabalhar com uma carga horária de aulas menor, optei por estudar e aprofundar meu conhecimento, dando início ao mestrado. Além disso, a decisão foi pautada pela demanda do lugar onde passei a trabalhar: uma escola particular cuja proposta pedagógica era pautada na interdisciplinaridade. Eram/são muitas as questões, principalmente de ordem prática. Como elaborar e operacionalizar um projeto interdisciplinar em uma realidade disciplinar?

*Episódios desafiantes enfrentados por uma professora de leitura ao preparar-se para mergulhar na interdisciplinaridade*¹⁵ foi o título do fio inicial tecido que começou em 2005 e terminou em 2007. Naquela época era o começo para satisfazer “o estado de constante movimento dos processos de significação” (FABRÍCIO, 2014, p.145) em que me encontrava. Precisava entender melhor os significados locais, os *novos significados em circulação* no meu cotidiano escolar em uma escola particular de um bairro de classe média do Rio de Janeiro, mais especificamente na Ilha do Governador.

Enfrentei desafios, preparei-me, fiquei imersa em um processo de tornar-se. Este processo era a construção de uma professora que passou uma boa parte de seus anos trabalhando só com professores de inglês e ensinando língua, estruturas gramaticais e passava naquela época a trabalhar em um contexto que tem como proposta pedagógica a interdisciplinaridade. Esta perspectiva se colocava como um imenso desafio, pois antes só dialogava com professores de inglês e a exigência daquele momento era o diálogo com outras matérias. O tornar-se anuncia, sem dúvida a demonstração de uma crise identitária que se instalou e permanece até a atualidade, já que entendo o pesquisador

¹⁵ Dissertação de mestrado defendida em 2007 no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a orientação da Prof^a Dr^a Myriam Brito Corrêa Nunes. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=92999. Acesso em 01/05/2015.

em constante (re)construção.

Foram muitas limitações para dar conta do possível significado complexo e cambiante do objeto de estudo do mestrado. O contexto de pesquisa se dizia interdisciplinar, porém disponibilizava um sistema de fronteiras, disciplinar, cartesiano. Como conseguir participar das práticas docentes interdisciplinares, sem ao menos entender o significado do que seria vencer a barreira da disciplina? Quais eram minhas ideologias até aquele momento? Como trilhar o caminho dialógico? Como mestranda, buscava na minha pesquisa uma compreensão da proposta pedagógica de meu contexto numa perspectiva mais macro, institucional. Havia um claro descompasso, deslocamento e vácuo entre o que esperavam de mim e o que eu podia oferecer.

O título da dissertação dizia que eu me preparava para mergulhar na interdisciplinaridade. Será que atingi tal objetivo? Não há respostas definitivas e/ou lacradas no escopo de pesquisas, como esta, que se inscreve no campo da LA, principalmente quando estas pesquisas tangenciam uma (des)estabilização identitária e ideológica. Eram muitas questões em pauta, para terem respostas imediatas. Não obtive respostas estanques e estáticas sobre a interdisciplinaridade na minha dissertação, sobretudo devido a (des)estabilização identitária e ideológica que enfrentava o *status quo*, disciplinar da escola. Contudo, pude compreender que é possível ressignificar o conhecimento com a pesquisa na sala de aula, e nesse sentido, o curso de mestrado me ofereceu pistas de um caminho a ser seguido. Tais pistas construíram inteligibilidade e iluminaram rumos mais macros que facilitaram a micro interação no contexto de pesquisa da época, dando mais sentido às práticas interdisciplinares. Contudo, ainda assim, existiam várias questões sem respostas, abrindo lacunas para um encaminhamento que poderia inaugurar novas pesquisas pautadas nas ações dialógicas na sala de aula, no diálogo dos diferentes campos do saber. Seria a interdisciplinaridade um termo adequado para nomear práticas dialógicas que buscam romper a fronteira da disciplina? Esta era uma das inquietações.

O escopo limitado da dissertação não possibilitou mergulhar em uma gama epistemológica mais densa. Dessa forma, optei por focar certos embates que perpassavam contundentemente a materialidade dos dados gerados no mestrado. Assim, outros episódios fundantes foram me conduzindo ao desejo/necessidade de dar continuidade à pesquisa, que se concretizou quando me tornei doutoranda, em 2013.

O fio primário, os abalos iniciais, se costuraram e trouxeram o hoje sintetizado na epígrafe desta seção. Encontro-me, agora, em outra crise identitária que foi provocada por desestabilizações ao longo do projeto de FC que elegi para pesquisar. Excertos materializados, anotados em meus diários de pesquisa produziram questionamentos. Constatei em vários momentos que me percebia engajada no processo de formação de docentes tendendo para o paradigma do treinamento. Entendia que professores que participavam de FCs estavam sempre em dificuldade, assujeitados, como se não tivessem condições de agenciamento dentro de sua sala de aula ou de compreensão sobre como uma FC iria impactar suas práticas. Observei diante dos dados gerados ao longo do projeto de FC que aquelas pessoas, os docentes das três escolas, não haviam trilhado o mesmo caminho que trilhei quando comecei a transitar pelos pressupostos da interdisciplinaridade, até porque cada profissional traça sua trajetória, escreve sua história de vida, que é individual.

Equivocadamente elegi a premissa de que elas precisavam preencher lacunas deixadas em aberto na formação inicial de professores, principalmente no que tange ao diálogo das diferentes linguagens do currículo, ou de que não tiveram a oportunidade de participar de uma FC em serviço proporcionada pelo governo. Diante dos discursos que circularam ao longo do projeto percebi que os docentes que participaram do projeto não tinham uma formação sólida, essa era uma ideologia subjetiva e empírica minha. Tal fato convidava a pesquisar melhor e aprofundar esta questão, o que não foi viável no mestrado, já que estava aprendendo a ser em 2005. O meu processo de aprendizagem atual parece apontar para uma dinâmica interminável que alimenta meu *status* de (re)significação identitária enquanto profissional que está imersa em um projeto de FC. É primordial sinalizar que durante o projeto concentrei-me na teoria que preconiza a interdisciplinaridade e ao refletir sobre minhas ideologias sinto que talvez eu tenha esquecido de levar em consideração o que esses docentes já traziam em suas práticas, experiências e construções legítimas de saber. Questiono até que ponto tanto outros formadores tenham cometido o mesmo equívoco em cursos de FC. Hoje imprimo uma vigilância em relação às minhas ações que estão sendo (re)edificadas e (re)construídas no meu processo de aprender a ser.

A (des)estabilização das verdades aludidas em relação as minhas ideologias relacionadas à FC vêm sendo aos poucos desconstruída. Tal fato foi estimulado pela

oportunidade de localizar, ao longo da pesquisa de doutorado, práticas dialógicas bem pertinentes, profícuas e criativas.

Apresentação do entrelaçamento dos estudos

A tarefa analítica desta pesquisa recorre aos estudos de caso de cunho etnográfico, *que são voltados à análise de um caso, tais como uma unidade, uma escola, um aluno* (IVENICKI, CANEN, p.11, 2016). Autores como André (2001) e Yin (2008) apontam para a busca de perceber significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, que no caso desta pesquisa são docentes-participantes do PLIEP. O objetivo seria “analisar fatos e sujeitos que participaram do dia a dia” (IVENICKI, CANEN, p. 11, 2016) do PLIEP, “percebendo continuidades e resistências”(ibidem, 2016) e tal caminho será viável a partir de diferentes materialidades linguísticas. Um conjunto de eventos interligados, vivenciados no PLIEP serão tomados como enunciados concretos para tecer, desenhar, detalhar, explicitar e dialogar com a epistemologia que fundamenta esta pesquisa. Ao longo dos capítulos, mais pontualmente no capítulo 5, os seguintes recortes serão utilizados para sustentar a percepção dos discursos que tiveram como arena a FC intitulada PLIEP, as discrimino a seguir: a tessitura do PLIEP, representado na figura do projeto inicial submetido à FAPERJ; as postagens dos professores-participantes do PLIEP na plataforma *moodle online* do projeto ao longo da FC; minhas anotações no diário de pesquisa ao longo dos módulos; gravações da palestra proferida por mim para os participantes do PLIEP no módulo dois; um projeto interdisciplinar construído por três docentes de Geografia, Artes e Português, fruto do módulo seis *Planejamento de projetos interdisciplinares* (ANEXO I) do PLIEP; sessões reflexivas com as docentes de Português e Geografia após o encerramento do projeto; e minhas anotações das percepções durante o evento que selou o projeto PLIEP intitulado *Multiletramentos na escola*. Todas as materialidades citadas serão alocadas para um detalhamento minucioso ao longo do capítulo 5.

Diante do exposto e para propiciar uma leitura compreensível, sistematizada e dialógica, anuncio que a presente pesquisa é orientada pelos seguintes objetivos:

- ✓ Compreender a minha trajetória e a de duas docentes que frequentaram o projeto de FC intitulado PLIEP;
- ✓ Revisitar o projeto PLIEP a fim de problematizar as dificuldades enfrentadas

por mim e pelas duas participantes escolhidas;

- ✓ Contemplar a relação entre teoria e prática no que diz respeito às ideologias das professoras acerca das concepções de interdisciplinaridade que circularam ao longo do projeto PLIEP.

Buscando contemplar esses objetivos, pretendo responder às seguintes perguntas:

- ✓ Como três docentes construíram sentido na participação no projeto PLIEP?
- ✓ Como as docentes participantes interpretaram as dificuldades enfrentadas durante o projeto?
- ✓ De que forma as ideologias sobre as concepções de interdisciplinaridade que circularam no PLIEP dialogam (ou não) com a prática docente?
- ✓ Até que ponto o projeto PLIEP cumpriu com os objetivos a que se propôs na nossa percepção?

Os desdobramentos de cada fio, as rotas dos capítulos e os detalhamentos da trama vão ser a costura do passado e do hoje. Para tanto, explico a seguir os fios da trama, o tecer de capítulo a capítulo. Ilustro, então, a forma como vou organizar as apostas epistemológicas que fundamentarão a perspectiva teórico-analítica adotada na pesquisa, que almeja construir conhecimento e apresentar um estudo que cumpra os requisitos de uma tese de doutoramento: contribuir de forma fecunda com a escola pública trazendo questionamentos inéditos para mim e férteis. A trama se organizará em cinco capítulos, que passo a desfiar a seguir.

A introdução deste estudo materializa a minha surpresa ao receber um poema de uma professora de matemática e perceber que a mesma transitava com propriedade por outras linguagens. A minha atitude na época demonstrava certa insegurança peculiar de quem prefere delimitar territórios ideológicos, arenas de luta que definem o que cada um tem que fazer e principalmente a questão de que docentes de exatas não circulam pelas linguagens. Este fato reafirma o discurso hegemônico de que questões relacionadas aos usos situados das linguagens estejam fora do âmbito das ciências exatas. Esta minha ideologia que venho (des)construindo desde o mestrado, pode ser localizada em alguns cenários educacionais.

A questão da linguagem é cara a este estudo e por este motivo opto por

problematizar ideologias que permeiam a linguagem, que ganham visibilidade no capítulo 1, intitulado *Linguagem, teia tênue: o fio que auxilia a mediação discursiva*.

Com o intuito de examinar ideologias e noções linguísticas que podem lançar luz a este estudo, que se debruça nos usos situados da linguagem, divido o capítulo 1 em três subseções. Na primeira (1.1), antes de abordar noções do dialogismo na perspectiva bakhtiniana, inicio um panorama da vertente bakhtiniana de linguagem e os ecos desta na contemporaneidade. Na seção 1.2, pontuo o dialogismo e as construções que podem emergir desta epistemologia e contribuir para a compreensão do meu objeto de estudo. Essa seção prepara o caminho para o desdobramento do projeto PLIEP. Na seção 1.3 intitulada *PLIEP, a teia entrelaçada*, abordo os módulos do projeto que escolhi para pesquisar, e forneço alguns detalhes do local de pesquisa que estão intimamente ligados à noção de contexto¹⁶. Detalhes capilares vão materializar os pressupostos e organização do PLIEP com o objetivo de situar dados, performances, discurso verbal e não verbal co-construídos ao longo dos sucessivos encontros interativos na FC. Em um viés capilar, (re)visito os módulos que fizeram parte da malha intitulada PLIEP.

Com o título *Comunidades de prática: sementeiras de aprendizagens*, o capítulo 2 problematiza o conceito de comunidades de prática preconizado por Wenger (1998) em que jaz a premissa que *aprender muda quem somos* e para comprovar esta ideologia estabeleço um diálogo entre os pressupostos da comunidade de prática e o PLIEP. Esta opção se justifica porque este projeto de FC fomentou a minha construção identitária e esta oportunidade de construção propiciou inúmeros questionamentos relacionados à FC e, assim, compreendi esta comunidade de prática como um contexto que me transformou à medida que fui aprendendo com o outro ao longo do projeto. A seção 2.2 encerra este capítulo com o título *Formação Continuada compreendida como uma comunidade de prática: uma breve visita* com o objetivo de pontuar a necessidade da construção de um espaço de FC que eleja e abarque a escuta de quem vivencia o dia a dia na sala de aula. Essa empreitada é elaborada a partir de uma perspectiva bakhtiniana, e baseada nesta ideologia historicizo a tradição da FC no

¹⁶Blommaert (2005, p.251), no glossário incluído ao final de seu livro, define contexto como “uma totalidade de condições nas quais o discurso está sendo produzido, circula e é interpretado”. De acordo com minha leitura de Blommaert, cada contexto é único e não preexiste à fala. “Assim, se quisermos entender a maneira pela qual as pessoas fazem sentido socialmente, precisamos entender os contextos nos quais tais práticas de fazer sentido se desenvolvem”(ibidem, 2014, p.48). Enfatizo que “a noção de ‘contexto’ abriga uma vasta gama de fenômenos simultâneos” (FABRÍCIO, 2014, p.148), atividades mais amplas situadas no mundo social.

Brasil. Discuto o sistema vigente e a perspectiva do paradigma de treinamento na FC, sublinho o que realmente está sendo levado em consideração quando o assunto é formação de professores. Dando continuidade a discussão sobre saberes construídos dentro de um espaço de FC, examino outras possibilidades de construções docentes. Ou seja, a reflexão com (res)significação da prática no cotidiano escolar que pode tornar-se potente se trabalhada de maneira colaborativa.

Em seguida, inauguro o capítulo 3, onde abordo a resistência e a permanência da ordem disciplinar. Além disso, historicizo e discorro na primeira seção – intitulada *O regime disciplinar por Foucault e o sistema disciplinar na escola: possíveis diálogos* a formação das disciplinas em uma visão foucaultiana sobre as ideologias presas aos limites das construções e edificações das disciplinas. Sublinhando o desejo de controlar o campo do saber, na seção 3.2 abordo o que eu entendo por interdisciplinaridade e o desejo de desafiar a ordem disciplinar. Na seção 3.3, discuto o sistema de nomeação contemplando as implicações do sentido do vocábulo em tese: a interdisciplinaridade.

O capítulo 4 é subdividido em três seções e a penúltima em cinco subseções. O capítulo se encarrega de alinhar os fios metodológicos no sentido de pontuar a epistemologia dos instrumentos e geração de dados em diálogo com as ferramentas que serão convidadas para a interpretação da materialidade linguística. A seção 4.1 aborda a epistemologia que envolve *o estudo de casos*, que é a metodologia que optei para sistematizar este estudo. Na seção seguinte (4.2) anuncio como os dados foram gerados e em seguida os explico mais detalhadamente. Por esta razão optei por subdividir a seção 4.2 em cinco subseções. A primeira (4.2.1) aborda o projeto construído pelas docentes participantes do PLIEP intitulado *Manual de Sobrevivência*, na próxima subseção (4.2.2) lanço um olhar apurado para os sujeitos que construíram *O Manual de Sobrevivência*. Logo em seguida (seção 4.2.3), abordo a palestra que ministrei no PLIEP, reforçando a premissa de que *aprender muda quem somos*, que pode dialogar com os pressupostos já aludidos no capítulo 2. Na seção 4.2.4 tangencio numa visada Goffmaniana¹⁷ o simpósio intitulado *Multiletramentos na escola* (ANEXO IV).

¹⁷Erving Goffman foi um cientista social, antropólogo, sociólogo e escritor canadense nascido em 11 de Junho de 1922 na Filadélfia. Sua contribuição mais conhecida para a teoria social é o seu estudo sobre interação simbólica. Suas principais áreas de estudo incluíram a sociologia da vida cotidiana, a interação social, a construção social do eu, organização social da experiência, e elementos particulares da vida social, tais como instituições totais e estigmas. Este estudo recorre ao pensamento goffmaniano no que concerne a abordagem sociológica da vida cotidiana, em geral, e os aspectos da apresentação do Eu “na vida de todos os dias”.

A última seção (4.3) tem como objetivo dar foco a uma categoria advinda da sócio linguística interacional: o alinhamento projetado nas interações. Este auxiliará na leitura dos dados que são ferramentas principais que irão auxiliar na resposta às perguntas de pesquisa.

Após a visita a todos os dados gerados no capítulo anterior, passo a leitura dos mesmos que será colocada sob escrutínio no capítulo 5, cujo título é *Entre trajetórias, fios, tramas, discursos e ideologias: foco nas inquietações*. Fracionado em três seções, esse capítulo se ocupa da interpretação dos dados a fim de responder aos questionamentos de pesquisa e contemplar os objetivos deste estudo. A seção 5.1 “Três docentes em cena nos fios da trama: (des)estabilizações e (res)significações em tela” responde ao primeiro questionamento, enquanto as seções 5.2 e 5.3 respondem a segunda e terceira perguntas da pesquisa, respectivamente. Finalizando o capítulo a seção 5.4 responde ao quarto questionamento.

Baseada nas palavras de Amorim (2002, p.11) que preconiza que toda pesquisa só tem seu começo depois do fim, encerro temporariamente este estudo e concordo que “Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser”(ibidem,2002,p.11). Neste sentido os encaminhamentos, último fio deste estudo, vão apontar para possíveis caminhos, que possam tentar dar conta das demandas dos nossos discentes imersos nesta contemporaneidade fugaz. Para ser mais pontual vou apontar para possíveis trilhas que possam gerar gritos de galos dialógicos, entre escolhas, cito em especial os *transaberes* preconizados por Job (2013). Este aborda a construção do saber sob uma perspectiva mais fluída e menos fracionada, dividida em caixas de saberes isolados.

Fios explicitados, é tempo de aprofundar a epistemologia que contempla este estudo. Tessitura que continua, por hora sem ritmo mais plácido, dando foco ao objeto que perpassa todas as áreas do conhecimento, as disciplinas e as esferas que cuidam de prezar e estimular o diálogo: a linguagem. Inauguro a seguir o capítulo 1.

CAPÍTULO 1: LINGUAGEM, TEIA TÊNUE: O FIO QUE AUXILIA A MEDIAÇÃO DISCURSIVA

A linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a vida, em nossos atos, e acompanha-nos até a hora da morte. Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser (FIORIN, 2008, p.29).

Jan Blommaert (2005) tem se destacado por seus estudos etnográficos sobre a desigualdade na sociedade e, em particular, se dedica a pensar sobre como a linguagem pode produzir tal efeito. Suas pesquisas apregoam que a linguagem é de extremo valor e opera de maneiras diferentes em contextos diversos e fatias diversas da sociedade. Para compreender tal premissa, devemos, conforme enfatiza o autor, contextualizar os usos situados da linguagem, estabelecer a relação entre o seu uso e os objetivos particulares de cada usuário, as condições em que a linguagem opera tanto para produzir *performances* potentes, como para construir muros que separam e segregam, dificultando o trânsito das ideologias e conhecimento dentro de uma sociedade. O autor afirma que os eventos de comunicação são influenciados pela estrutura do sistema do mundo e as pessoas não são totalmente livres quando se comunicam, são limitadas pelas estruturas e leque do repertório, limitações e vizinhanças que, em determinados momentos, constroem fronteiras entre as diferentes fatias da sociedade. Neste sentido, o sócio linguista belga deixa o convite enfático para que os problemas de linguagem sejam estudados à luz da antropologia, que pode ser entendida como fundamental para compreender a dinâmica da sociedade, suas resistências, fronteiras, imposições e desigualdades.

É possível que o foco nos estudos da linguagem possa produzir ecos profícuos nas arenas educacionais, facilitando o entendimento mais preciso e menos cambiante da implementação de projetos dialógicos entre as diferentes esferas da linguagem, ou seja, interdisciplinares. Sendo assim, fiei-me nestas premissas e provocações iniciais deste

estudioso, que balizam o objeto deste estudo: a linguagem.

Tal como Bloomaert (2005), a epígrafe de Fiorin (2008) que inaugura este capítulo coloca em destaque a importância da linguagem na vida humana, postulando que, sem ela, não se pode falar do que é nem do que se poderia ser. Os pressupostos que emergirão neste capítulo dialogam com esta epistemologia, no sentido de contemplar e coadunar com a mesma ideologia, sugerindo, porém, uma indagação mais pontual. Em outras palavras: realizando um deslocamento do que é a linguagem propriamente dita para dar mais foco ao significado e valor desta para o usuário, destacando a prática social, a linguagem em sociedade, o usuário em ação. Ao analisar a linguagem na sociedade, o foco deveria ser nos significados da linguagem para o seu usuário e o que esta pode ofertar aos indivíduos, viabilizando as demandas cotidianas destes usuários.

A partir das sugestivas afirmações materializadas até este momento em diálogo com a epígrafe, é truísmo asseverar que a linguagem é questão fundante e cara a este estudo, que se dedica a pesquisar o PLIEP, projeto que tem como cenário um lócus de construção de conhecimento em diferentes linguagens, referindo-se à possibilidade de diálogo entre as diversas linguagens/matérias/disciplinas do currículo escolar em três escolas da esfera pública.

Da mesma forma, apesar de redundante, é importante afirmar que a linguagem perpassa as ações humanas do nascimento até a morte, e sua importância é confirmada pelo volume expressivo de pesquisas dedicadas ao tema não só na LA, como em outras áreas do conhecimento. Todavia, proponho outro movimento: o deslocamento da problematização do que é linguagem propriamente dita e qual seu papel na sociedade para focar nos significados da linguagem para seu usuário. Esta proposta significativa e pontual pode estimular a atuação do indivíduo para os usos situados da linguagem, fomentando a utilização dos diferentes recursos discursivos de ordem política ou de utilização no cotidiano dos usuários. Tais recursos podem ofertar a possibilidade do indivíduo operar em contextos e/ou demandas sociais diversas e possivelmente tais empreitadas discursivas podem minimizar situações dos que estão à margem, por exemplo. Refiro-me a linguagem como potente ferramenta que pode dar visibilidade às pessoas segregadas que diariamente deparam-se com barreiras impostas pela sociedade. Não me refiro à ideia da linguagem como ferramenta de mediação *per se*, pois neste sentido diminui o potencial da linguagem no processo de (tran)formação de

significados. Dada a epistemologia da qual faço parte, é mais coerente e sensato pensar na linguagem como ferramenta para (des/re)construção de significados. Portanto a problematização da utilização da linguagem como ferramenta de mediação é pouco se comparada às inúmeras possibilidades que a linguagem pode ofertar ao ser humano. Além disso, a linguagem com foco no usuário pode oferecer um poderoso aparato teórico-analítico para pensarmos como o contexto da ação sócio discursiva é possibilitado, mantido, constrangido, desafiado ou transformado tanto por fenômenos mais amplos, quanto por detalhes ínfimos da ação intersubjetiva.

Tais empreitadas, que elegem a linguagem como fonte discursiva potente, agregam capital epistemológico simbólico a este estudo e ferramentas para olhar o discurso em ação que possibilitarão responder as perguntas desta pesquisa. Caso os dados gerados não sejam suficientes e/ou conclusivos para sustentar na íntegra uma atitude responsiva às perguntas materializadas, as considerações finais e indagações acerca da epistemologia da linguagem aqui tratadas servirão de base para encaminhamentos a serem construídos, produzidos, conduzidos e futuramente aprofundados dando conta do fluxo epistemológico-acadêmico, visto que é nesta perspectiva que me entendo, localizo e me inscrevo como pesquisadora na minha área de interesse, em constante (res)significação.

Como aludido, Blommaert (2005) pontua que quando se analisa a linguagem em sociedade, o foco deveria ser nos significados e valores da linguagem para seus usuários e nos eventos de comunicação que são influenciados pela estrutura de sistemas de mundo. Estes são caracterizados por estruturas desiguais que ecoam nos recursos linguísticos. Tais evidências discursivas de abafamento social via linguagem serão recursos utilizados em alguns eventos rastreados nos excertos dos dados gerados ao longo do projeto PLIEP, por exemplo.

Esta materialidade discursiva observada, proveniente de usuários da linguagem no contexto de pesquisa, é um fato concreto que justifica o interesse em evidenciar neste capítulo o questionamento da teia chamada linguagem com foco no interlocutor em ação, como prática social. A linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista, além de possibilitar a construção de sentidos entre os atores sociais. Neste viés, finalizo esta seção pontuando os pressupostos de Fazenda (2006), reafirmando a importância da linguagem para esta pesquisa que estimula o

diálogo imerso no mundo social e contemporâneo. Anuncio, assim, o aprofundamento da visão dialógica que a linguagem pode nos proporcionar na perspectiva bakhtiniana.

A linguagem não é apenas um instrumento, um meio, mas uma revelação do ser íntimo e do lado psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes. Essa relação homem-mundo, determinada pela linguagem, é tão fundamental que se a linguagem for desordenada, o universo corre o risco de se achar em desequilíbrio(FAZENDA, 2006, p. 54).

Segue o fio dos estudos da linguagem, que agora procuro costurar e aprofundar com base nos pressupostos bakhtinianos, cerne epistemológico desta pesquisa.

1.1 Estudos situados sobre as linguagens: ecos no mundo contemporâneo

Segundo o pensador russo cujo pensamento é foco desta seção, a linguagem real é materializada pela comunicação verbal por meio da enunciação concreta. Essa materialização da enunciação é possível, pois ocorre e se configura entre sujeitos reais e sócio historicamente situados. Assim sendo, a enunciação proferida é permeada por visões de mundo que acabam por construir o significado das palavras enunciadas; neste sentido o “discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”(BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2003, p. 274). Neste sentido, o valor deste discurso enunciado é carregado de uma construção sócio histórica e para ser mais bem compreendido, é mister olhar o contexto no qual os sujeitos dessa pesquisa estão imersos. Este movimento pode gerar inteligibilidade e produzir conhecimento acerca dos discursos que estarão sob escrutínio mais adiante neste estudo.

Como o contexto sócio histórico pode delinear alguns entendimentos e construções de discursos produzidos por indivíduos, como eu, inúmeros pesquisadores no escopo da LA vêm, ao longo das últimas décadas, debruçando-se sobre o tema da linguagem situada numa modernidade recente¹⁸, que é cambiante, fugaz e movediça. Neste sentido, as pesquisas buscam sublinhar a tônica de que a significação de dado discurso ou de determinada palavra está atrelada ao que se vivencia em dada “comunidade das quais

¹⁸A denominação *modernidade recente* é usada em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade (que para muitos começa com os grandes descobrimentos do século XVI e com o desenvolvimento do capitalismo e a construção do Ocidente (MOITA LOPES, 2013, p.18).

aprendemos a participar”(FABRÍCIO, 2011, p.57). Como os significados são socialmente construídos, Fabrício (2011) assevera que:

Por essa razão, a linguagem deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais. A ideia – central na concepção wittgensteiniana da linguagem – de que “o significado de uma palavra é o uso na linguagem” está atrelada à noção de que falar uma língua é uma prática social ou uma forma de vida. Ela diz respeito à compreensão da linguagem vista como jogos de linguagem no interior dos quais o significado se constitui por processos intersubjetivos de negociação, orientados por regras de emprego dos termos e expressões linguísticas. O jogo da verdade, tão presente nas áreas de produção de conhecimento científico, seria um deles (FABRÍCIO, 2011, p.57).

Os estudos comprometidos com esse viés operam com uma agenda política explícita, que pontua os possíveis atravessamentos das relações de poder e produção de sentido. Acima de tudo, ao colocar a linguagem sob análise, “estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”(ibidem, p.48). É uma tentativa de olhar a linguagem em ação, em um “território multifacetado na qual convivem múltiplas vozes”(ibidem, p.49), múltiplas demandas suscitadas por um mundo globalizado¹⁹. É “através dela, que as pessoas se engajam coletivamente na construção do universo social, com base em negociações, reformulações e embates, por exemplo” (DIB, 2014, p.41). Tal fato é viável, pois, seres humanos são agentes, ao invés de organismos passivos ou intelectos descorporificados que processam informações”(SARBIN; KITSUSE, 1994, p.2).

Esse mundo cambiante estimula a pensar uma LA em outras bases, a refletir sobre quem somos e/ou podemos ser no mundo social no viés da linguagem, ou seja, o que esta potente ferramenta pode ofertar aos seus usuários para a construção de uma vida mais plena e empoderada sob o ponto de vista político. Essa perspectiva estimula pensar sobre como contribuir para o entendimento das relações entre linguagem, sociedade e usuário e, por outro lado, sobre a “visão de linguagem propiciadora de tal diretriz, caracterizada pelo abandono da ideia de linguagem como representação em favor da compreensão de linguagem como ação intersubjetiva”(PINTO; FABRÍCIO, 2013, p.12), que pode produzir

¹⁹Há uma diversidade conceitual buscando caracterizar o momento contemporâneo, que pode ser verificada nas tentativas diferenciadas de construção de conhecimento sobre os processos e reconfigurações em andamento: capitalismo tardio(JAMERSON,1991), modernidade recente(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), modernidade reflexiva (GIDDENS et alii, 1997),modernidade líquida (BAUMAN, 2000), pós-fordismo (KALANTZIS; COPE, 2000), capitalismo acelerado (GEE, 2000),Império (HARDT; NEGRI, 2001), hipermodernidade (matéria sobre o filósofo Gilles Lipovetsky).

efeito na produção de sentidos de seus interlocutores, inseridos nas diversas esferas comunicativas, em contextos tanto locais como globais. Os discursos potentes de minorias²⁰, em várias ocasiões, não valorizados pela grande massa social²¹ são os que estão, por assim dizer, mais abafados, silenciados e que, através da linguagem, podem agir micro politicamente na sociedade e no/pelo mundo.

Para um melhor entendimento, retomo ao termo *minoridade* e explico que o mesmo se refere àquele que não tem direito à fala, opõe-se à ideia de *maioridade*, que é quando a pessoa pode ser escutada e exercer a cidadania. A existência desta *minoridade* ainda se faz presente em nossa sociedade e muitos estudiosos debruçam-se sobre estudos que podem estimular a diminuição desta fatia ainda desprivilegiada que vive em nossa sociedade. Estudos buscam pontuar os possíveis motivos para a manutenção destes grupos em nossa sociedade, e, se os mesmos fossem empoderados, poderiam ser estimulados a construir pontes e a vencer as barreiras dos muros edificadas em nossa sociedade contemporânea. São tentativas de pesquisas que movem a problematização da manutenção destas minorias que podem auxiliar no avanço de uma sociedade mais justa e estimular a compaixão perante o sofrimento humano (DIB, 2014). A linguagem pode ser uma forte aliada para as pessoas que são segregadas, por exemplo. É um fato concreto em nossa sociedade hierarquizada que parece tender a separar pessoas em grupos onde alguns têm sua voz abafada e com isso parecem sofrer com tal condição. Neste sentido, pode ser que a linguagem passe a representar uma ferramenta de luta pelo direito de certos grupos alcançarem o poder de fala e tomarem decisões que ecoem na sociedade, levando ao fortalecimento e

²⁰Este estudo opera com a ideia de minoria alinhada às críticas de Semprini (1999) em relação ao conceito tradicional de *minoridade*. Segundo o pesquisador, é uma visão limitadora de *minoridade* considerar apenas as características étnicas, religiosas ou linguísticas de determinado grupo. Ele eleva como fundante o papel da cultura e da realidade de cada comunidade/sociedade, sugerindo a criação de opções variadas para grupos muitas vezes com direitos reduzidos/negados/apagados exercerem suas identidades.

²¹Este estudo entende que *Falamos em sociedades de massa geralmente quando nos referimos a um tipo de organização social bastante específico e recente. Podemos descrevê-la como uma sociedade em que a grande maioria da população está envolvida na produção, na distribuição e no consumo de bens e serviços, além de seguirem um modelo de comportamento generalizado, participando do meio político, e da vida cultural por meio do uso dos meios de comunicação de massa. O termo sociedade de massa é usado justamente para descrever a nova ordem social que vivemos, que se formou no início do século XX após a Primeira Guerra Mundial. A nova forma de ordem social desperta no indivíduo um enorme sentimento de apego ao próprio contexto social como um todo. Essa nova sociedade é uma sociedade de massa precisamente pelo fato de que a grande massa social tornou-se integrada à sociedade.* Disponível em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/sociedade-massa.htm>. Acesso em 15/10/2017.

(res)significação de sua identidade²², ou seja, a linguagem pode abrir espaços para os que vivem à margem da sociedade e servir como um potente aparato de negociação e luta política (ibidem, 2014).

Com isso, a lente deste estudo não pode deixar de aprofundar o valor da linguagem em um contexto como o que vivemos atualmente: um mundo acelerado e fugaz, sociedades hipersemiotizadas, mudanças aceleradas que, em alguns casos, parecem segregar as pessoas, como aludido por Moita Lopes (2013, p. 19) para quem “o campo aplicado de estudos da linguagem enfrenta cada vez mais desafios para ser responsivo a tais mudanças”. Com isso, mais do que olhar a linguagem *per se*, como ferramenta potente de lutas na/para a sociedade, é importante e profícuo abordar de que forma o diálogo entre diferentes linguagens pode contribuir para um mundo mais inclusivo e menos fatiado entre maiorias e minorias, conforme explicitado, sendo esta uma preocupação central deste estudo.

Presenciamos preocupações cruciais de uma gama expressiva de pesquisadores (LOPES, 2007, VIEIRA, 2011, MOITA LOPES, 2013, BOHN, 2013, NEVES, 2013, FABRÍCIO, 2014, para citar alguns) que buscam olhar a ação da linguagem nos diversos contextos escolares, dando um caráter de maior importância à questão posta como desafiadora por vários estudiosos. Eles materializam a fotografia da escola na modernidade recente e problematizam seus desafios e demandas dos protagonistas principais: os discentes e, em algumas destas pesquisas, outros atores da arena: os docentes.

Este estudo não pode fugir à ideia de pensar na lógica da linguagem em uso, pois optei por pesquisar o PLIEP, que é uma FC que aborda o diálogo das práticas de letramento²³ entre as diferentes linguagens, compreendendo os usos da linguagem como artefatos que auxiliam nas arenas onde há embates de significados sempre em construção. Em outras palavras, é a linguagem em uso que vai possibilitar o diálogo

²²Esta pesquisa coaduna com o entendimento de identidade segundo Moita Lopes (2003, p.20) – ‘identidade é um construto de natureza social – portanto, político –, isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza. Da mesma forma, me afasto de uma perspectiva essencialista, a qual apregoa que as identidades são inerentes às pessoas, e de uma perspectiva biologizante, a qual tenta encontrar no corpo marcas que definam as identidades sociais’ (DIB, 2014, p.43).

²³Este estudo entende letramento segundo Street (2014, p. 31): letramento “implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita”. É, portanto, urgente verificar a dinâmica hegemônica da política econômica que subjaz a atuação dos que se intitulam detentores das práticas letradas. Em várias situações, eles são compreendidos sob o viés do empoderamento e trazem verdades e significados situados na sua cultura.

entre as diferentes esferas do conhecimento, seja nas humanas ou nas exatas. No entanto, parece ser a ideologia hegemônica de muros e vizinhanças sem diálogo disciplinar que figura no cenário educacional em alguns contextos escolares. Localizam-se arenas fragmentadas em matérias constituintes do currículo, separadas por barreiras conceituais, perpetuando uma lógica sorrateira que, de certa forma, molda e dificulta o *pensar fora da caixa*²⁴.

Abro espaço nesta etapa com o intuito de explicar a alusão a tal metáfora. Vivemos tempos onde o currículo educacional é organizado em disciplinas, fato que será mais bem elaborado e problematizado no capítulo 3, porém por hora me detenho a explicitar a razão da relação do meu objeto de estudo com a expressão utilizada acima. Quando lanço mão da expressão *pensar fora da caixa*, estou fazendo alusão a ousadia dos que arriscam diálogos possíveis entre diferentes áreas do conhecimento em suas práticas. *Pensar fora da caixa* é pensar fora desta organização disciplinar que domina o sistema educacional. A expressão *Pensar fora da caixa* pode ser ilustrada com a seguinte história: o rei da Frígia morreu sem deixar herdeiros e, ao ser consultado, o oráculo anunciou que o assessor chegaria à cidade num carro de boi. A profecia foi cumprida por um camponês, de nome Górdio, que foi coroado. Para não se esquecer de seu passado humilde, ele colocou a carroça, com a qual ganhou a coroa, no templo de Zeus, amarrou-a com um enorme nó a uma coluna, impossível de desatar. Górdio reinou por muito tempo, e, quando morreu, seu filho Midas assumiu o trono, mas não deixou herdeiros. Por ocasião de sua morte, o oráculo foi ouvido novamente e declarou que quem desatasse o nó de Górdio dominaria todo o mundo. Apenas em 334 AC, após quinhentos anos da morte de Midas, Alexandre, o grande, ouviu essa lenda ao passar por Frígia. Intrigado, observou o feito de Górdio e depois de muito analisar, desembainhou sua espada e cortou o nó, ou seja, resolveu um problema complexo de maneira simples e eficaz. Essa simplicidade e eficácia pode se referir à tentativa de diálogo que pode ser construído dentro das arenas escolares, como já pode ser observado em certos palcos educacionais. Docentes driblando e procurando superar o sistema cartesiano vigente, onde impera a divisão milimétrica de tempos de aula, as grades escolares e a possível hegemonia de determinadas áreas do saber.

²⁴A expressão *pensar fora da caixa* é utilizada no capítulo 7 do livro *Multiculturalismo* (Semprini, 1999[1997]), cujo título é *O nó górdio*. A expressão *nó górdio* vem de uma lenda que envolve o rei da Frígia (Ásia Menor) e Alexandre, o Grande. É comumente usada como metáfora de um problema insolúvel (desatando um nó impossível) resolvido facilmente por ardil astuto ou por *pensar fora da caixa*.

Neste discernimento teórico, pode-se afirmar que é na linguagem que “inventamos e fazemos dizer e agir os padrões de inteligibilidade e não inteligibilidade de nossa experiência social” no cotidiano (PINTO; FABRICIO, 2013, p. 13). É na linguagem que docentes podem tentar e ousam *pensar fora da caixa*, muitos já o fazem. Dito de outro modo, a linguagem compreendida como ferramenta de separação, segregação e divisão, pode sustentar posições fronteiriças no comportamento humano e enraizar a manutenção de atos de exclusão nos contextos sociais. Entretanto, se pensarmos que esta mesma linguagem pode ser capaz de construir espaços de socialização, diálogo, inclusão, (des)construção de paradigmas binários, que categorizam pessoas, é possível vislumbrar uma profícua contribuição para a construção de um cenário onde minorias não sejam mais hostilizadas. Greenblatt e Gunn (1992, p.6) contribuem para essa reflexão problematizando o que pode ser percebido quando se opera com a noção de fronteira:

O que está para além da fronteira existente é um inimigo – cujas forças são temidas, cujo território é considerado com um olhar hostil. Tal olhar pode ter dentro de si mesmo desejo, inveja, a vontade de se apropriar, ou, alternativamente, a vontade de erradicar, destruir, invejar, reconstruir em um padrão melhor ...a fronteira é o ponto além do qual eles falam línguas, comem alimentos e adoram deuses que simplesmente não são os nossos.

Estes contornos hegemônicos fronteiriços, que acometem pessoas que vivenciam os limites disciplinares, vão de encontro ao conceito basilar e de destaque nos estudos de Bakhtin (1953[2003]): o dialogismo, que passo a abordar na próxima seção.

1.2 Noções Bakhtinianas na trama discursiva: o dialogismo em tela

Mikhail Bakhtin (1895-1975), assim como os pesquisadores e pensadores mencionados na subseção anterior, entende a linguagem como sendo uma ferramenta essencial na/para a vida humana. O filósofo russo busca na linguagem *a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais* (FREITAS, 2002, p.157). Acredita que a linguagem constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores. A obra do Círculo de Bakhtin²⁵ é composta de alguns pilares sobre os quais a

²⁵Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais. Como lembram Brait e Campos: a questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889- 1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894- 1937) às dúvidas em torno da

concepção de linguagem em tela se ergue: o enunciado concreto, a interação verbal, o signo ideológico e o dialogismo. Esta última concepção consagra-se como aporte para o bom entendimento da epistemologia da teoria de base marxista fundada pelo Círculo. Saliento, portanto, a importância da concepção de dialogismo para este estudo.

O filósofo e pensador russo argumenta que toda enunciação prevê pelo menos duas vozes centrais: a do eu e a do outro. Acrescenta que “toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como pelo fato de que é direcionada a alguém. É produto da interação entre o falante e o ouvinte” (BAKHTIN,[1953] 2003 p.113). Neste sentido, a presença e importância do outro, com o qual estamos em interação (verbal ou não verbal////////) atribui sentido, forma e contorno às nossas ações, realizadas num dado momento ou situação. Toda palavra escrita ou falada encontra-se em diálogo com outras vozes que perpassam o viés da atividade discursiva diária e pode produzir, operar mudanças em contextos diversos. Ou ainda, para continuar na mesma linha epistemológica, “essas vozes, por sua vez, estão em troca com o outro imediato de nossa interação, em nível micro, e com os contextos históricos, sociais, culturais e institucionais mais amplos que nos formaram e que atuam sobre a ação discursiva” (DIB, 2014, p.47). Assim, o significado “é um construto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseco à linguagem” (BAKHTIN,VOLÓCHINOV, [1929] 1981/2003, p.96). É através da interação que o significado se materializa e o princípio do diálogo é sem dúvida um assunto caro a este estudo.

Dialogismo, como o próprio nome já explicita, é o princípio do diálogo, do sentido social, de colaboração e co-construção, *não com diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali* (FARACO, 2009, p. 61). Durante a interação, o dialogismo caracteriza-se como a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão; assim um enunciado ou palavra nasce como resposta a outro enunciado anterior e espera, por sua vez, uma resposta.

A partir destas concepções de dialogismo, percebo a linguagem enquanto “prática

autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhitianos (BRAIT; CAMPOS, 2009, p.17).

que, se instaurando e se materializando no contato com o(s) outro(s), nunca é realizada individualmente, na privacidade de consciências isoladas” (PINTO; FABRICIO, 2013, p.12), o que fortalece a perspectiva dialógica e porque não dizer, interdisciplinar que este estudo elege. Além de contemplar a linguagem na perspectiva do diálogo, percebo que a mesma viabiliza a produção de significado, além *de fenômeno público, exterior, palpável e observável* (ibidem). Em outras palavras, a linguagem norteia as interações sociais entrelaçadas com a sociedade e da mesma forma pode ocorrer em inúmeras arenas. Neste estudo dedico uma atenção especial às interações que se dão dentro da arena educacional. Sem dúvida, o coletivo escolar pode construir sentidos múltiplos, sociais e inclusivos se as práticas de letramento eleitas estimularem e explorarem não só as diversas possibilidades de uso da linguagem interligadas ao contexto do discente, mas atenderem pontualmente às demandas cotidianas destes atores principais do palco educacional, com práticas que propiciem o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Este norte foi o mote principal dos objetivos postos pelo projeto PLIEP que será mais bem detalhado adiante.

Desta forma, cumpre discutir mais detalhadamente e valorizar tendências apontadas em pesquisas que concebem a *atribuição de sentidos um papel central no mundo social* (ibidem). Os pesquisadores focam, em especial, nas escolhas discursivas contextualizadas e na interação do sujeito no mundo social. Estas pesquisas podem gerar inteligibilidade e trazer uma compreensão mais nítida das escolhas discursivas contextualizadas, a interação do sujeito no mundo social e auxiliar neste estudo em tela. Podem viabilizar e auxiliar na leitura dos meus dados. Essas contribuições são de imenso valor para a arena escolar, movem pesquisas, como esta por exemplo e outras.

A premissa de *atribuição de sentidos* aludida acima auxilia na compreensão dos discursos construídos pelas docentes ao longo da FC que pesquiso, pois os significados que elas atribuem a determinada epistemologia construída no PLIEP vão reverberar ou não na produção do projeto interdisciplinar solicitado ao findar do curso, ou na vida profissional de cada uma destas docentes.

A *atribuição de sentidos* pode também ser percebida nos dados gerados nas sessões reflexivas, por exemplo. Para citar uma possibilidade, posso lançar mão das opções lexicais utilizadas pelas docentes pesquisadas ao enunciar dado discurso e

buscar atribuir o sentido de uma determinada opção lexical. Entretanto, há de ser ter cuidado para não fomentar a ideia de uma linguagem apenas como objeto de estudo isolado, *per se*, ou seja, com um fim nele mesmo, como *objeto autônomo* (FABRÍCIO, 2011, p.48). Não será a escolha lexical enunciada pelos sujeitos de pesquisa isoladamente, que irá produzir uma total compreensão dos dados; esta representa apenas um foco possível no processo de interpretação.

O olhar criterioso para a materialidade linguística pode apontar para possíveis respostas aos meus questionamentos. É importante ressaltar que embora esse olhar para a materialidade seja importante e fundamental, não é o único de que lançarei mão para leitura dos meus dados. Destaco que em função deste estudo se alinhar à perspectiva bakhtiniana, busco estabelecer inter diálogos entre o micro e macro contexto, o verbal e não verbal. Afinal, os enunciados sempre refratam outros enunciados que lhe são exteriores. Além disso, destaco que nesta perspectiva que elejo os limites do verbal são sempre insuficientes; portanto, lanço mão de outras formas de gerar inteligibilidade acerca dos usos situados da linguagem em foco.

Isto posto, é mister fechar o escopo e estabelecer um diálogo mais intenso com o projeto PLIEP, o explicitando mais detalhadamente, bem como lançar um olhar mais minucioso que contemple a vida das docentes que elegi para costurar entendimentos sobre o projeto.

1.3. PLIEP, a teia entrelaçada com a linguagem: descrição do projeto eleito

Coordenado pelas professoras Dra Paula Tatianne Carréra Szundy e Dra Ana Paula MarquesBeato-Canato na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o PLIEP se inscreveu nos pressupostos dialógicos de Bakhtin (1920-24 [2010])e teve também a influência de outros textos do Círculo (Voloshinov 1929 [1981] Bakhtin 1953 [2011]). O projeto almejou aproximar a escola pública da academia. Sua realização só foi possível face ao fomento de um projeto submetido à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) no programa Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro, em 2011.

O PLIEP preconiza “a concepção de linguagem como constitutiva dos processos

de construção e transformação do conhecimento científico não somente nas ciências sociais, mas também nas biológicas e exatas"²⁶(Projeto PLIEP).

Assim como no poema do início desta tese, o projeto mostra um entrelaçar de fios na tentativa de construir um tecido, aponta para o mesmo norte, o viés colaborativo e dialógico. Não só uma tentativa de aproximar a escola da academia, mas também alinhar a ideia de que a linguagem perpassa todas as áreas do conhecimento, que podem/devem dialogar para uma construção mais efetiva do saber. Além do primeiro objetivo, que é pensar nas práticas de linguagem que perpassam todos os processos de construção do conhecimento nas diferentes áreas, o projeto conta com mais três objetivos. Elejo, entretanto, como fundamental o que se aproxima mais do meu objeto de estudo, ou seja, o objetivo que busca ressaltar a *natureza interdisciplinar das ações humanas* como possível ferramenta que fomenta a construção de projetos que desmontem barreiras disciplinares. Entre os quatro objetivos elencados no projeto, este, em evidência, é o pilar que fundamenta a minha opção em selecionar o PLIEP como contexto de pesquisa.

A proposta de ser uma *rede colaborativa de pesquisa* (SZUNDY, 2014), além de mobilizar concepções caras à minha construção, explicam amplamente o desejo de pesquisar e gerar dados no âmbito deste projeto cuja tônica é o desejo de estabelecer e estimular a natureza dialógica, híbrida do projeto que contempla:

“o crescimento de estudos nas áreas de ensino-aprendizagem e formação de educadores em que professores, alunos, pesquisadores, coordenadores, etc. engajam-se no processo de negociação de significados da pesquisa, tornando-se co-construtores no processo de geração de conhecimento.”
(PROJETO PLIEP)

Este *processo de geração de conhecimento* envolveu vários professores-pesquisadores e espaços de construção do conhecimento diferenciados, incluindo 20 professores e coordenadoras de diferentes áreas de três escolas públicas, duas na Ilha do Governador e uma escola Municipal no bairro de Bonsucesso, sendo duas de ensino fundamental, uma de ensino médio, ambas da esfera pública. Representando o eixo

²⁶ Esse excerto é do projeto escrito para contemplar uma das exigências do edital da FAPERJ n. 16/2011, programa de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro – 2011, cuja proponente é Paula Tatianne Carréra Szundy (outubro de 2011). Disponível em "<http://www.faperj.br/?id=1727.3.4>" <http://www.faperj.br/?id=1727.3.4>. Acesso em 21/05/2015.

acadêmico, o projeto contou com docentes do quadro efetivo do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ.

As diversas vozes inseridas no PLIEP, nesse processo de negociação de significados da pesquisa, podem ser visualizadas no projeto submetido na FAPERJ²⁷. Nesta construção acadêmica resumida de vinte páginas é possível visualizar uma tabela que consta o nome das instituições que participaram do projeto, os participantes, o número estimado de colaboradores e seus respectivos papéis no projeto. Tal tabela almeja propor uma visão ampla do projeto, porém como o enfoque principal deste estudo será a escola Municipal Rodrigo Otávio Filho, onde trabalham as docentes que são colaboradores de pesquisa e inseridas no PLIEP, entextualizo²⁸ parte da tabela do projeto para dar destaque apenas a esta escola, conforme pode ser observado no quadro 1.

INSTITUIÇÃO	PARTICIPANTES	NÚMEROS ESTIMADOS	PAPÉIS NO PROJETO
ESCOLA MUNICIPAL RODRIGO OTÁVIO FILHO	Professores de todas as disciplinas	10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação nos módulos semipresenciais ✓ Realização de pesquisa na própria sala de aula ✓ Desenvolvimento de um projeto interdisciplinar ✓ Apresentação dos resultados do projeto

Quadro 1: Natureza da participação por instituição (PLIEP, p.12).

Para um entendimento capilar da dinâmica do projeto PLIEP e para localizar o *locus exato* da minha pesquisa, passo a dar ênfase à *Participação nos módulos presenciais e semipresenciais*. Os módulos presenciais, no total de seis, foram

²⁷ Esse excerto é do projeto escrito para contemplar uma das exigências do edital da FAPERJ n. 16/2011, programa de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro – 2011, cuja proponente é Paula Tatianne Carréra Szundy (outubro de 2011). Disponível em "<http://www.faperj.br/?id=1727.3.4>" <http://www.faperj.br/?id=1727.3.4>. Acesso em 21/05/2015.

²⁸ A entextualização é parte do que Silverstein e Urban chamam de *história natural do discurso*. Peças *originais* do discurso – eventos únicos, situados cultural, histórica e socialmente – são retiradas de seus contextos originais e transmitidos, através de citação ou eco, da escrita, da inserção em outro discurso, do uso como exemplo (ou como *dados* na análise científica). Essa descontextualização e recontextualização acrescentam um novo contexto metadiscursivo ao texto; ao invés do seu contexto-de-produção original, o texto é acompanhado de um complexo metadiscursivo sugerindo todos os tipos de coisas sobre o texto (BLOMMAERT, 2005, p.47).

ministrados por um ou mais dos sete docentes do PIPGLA²⁹ e contemplavam 15 horas, sendo nove horas de atividades presenciais, que ganharam vida nas salas e laboratórios da faculdade de Letras da UFRJ na parte da tarde ao longo de um ano, e seis horas de atividades à distância, realizadas na Plataforma Moodle. Foram encontros com debates, leitura de artigos acadêmicos relacionados à área de pesquisa do professor responsável pelo módulo; os pressupostos abordados nos diferentes módulos se tangenciavam de alguma forma. Em meio às problematizações, ao longo dos módulos, questões emergentes e de grande demanda ao cotidiano escolar eram trazidas para este fórum. Os docentes da UFRJ responsáveis pelos módulos interessam-se pelos usos situados da linguagem nas diversas esferas sociais, tendo como objetos de estudos temas relacionados à linha de pesquisa que à época se intitulava *Discurso e Práticas Sociais*³⁰ (ANEXO I).

Práticas de Linguagem nas Diferentes Áreas da Esfera Científica		
MÓDULOS	1. Identidades e letramento no processo de ensino-aprendizagem	CARGA HORÁRIA: 15 HORAS – 9 HORAS PRESENCIAIS E 6 HORAS NA PLATAFORMA MOODLE
	2. Práticas de linguagem nas diferentes áreas	
	3. Práticas de leitura e escrita e interdisciplinaridade	
	4. Novas tecnologias da comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem	
	5. Planejamento, produção e avaliação de materiais didáticos	
	6. Planejamento de projetos interdisciplinares	

Quadro 2: Divisão dos módulos do PLIEP (projeto PLIEP, p.14).

A professora Dra Paula Szundy, proponente do projeto, negociou com a 11^a CRE³¹ e as diretorias das escolas para que liberassem de suas atividades habituais os docentes que participariam dos módulos presenciais, os quais passo a chamar de docentes-participantes. Para facilitar e nutrir a participação de todos os docentes-participantes, que possivelmente não conseguiriam participar dos módulos presenciais, a carga horária de cada módulo foi complementada em seis horas com um componente *online* na Plataforma *moodle*, no qual

²⁹ PIPGLA – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada que tem seu espaço dentro da faculdade de Letras, departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ, da qual faço parte como discente de doutoramento.

³⁰ É importante ressaltar que atualmente as linhas de pesquisa do PIPGLA mudaram. Atualmente são elas: (1) Discurso e letramentos; (2) Discurso e práticas sociais; (3) Discurso e transculturalidade.

³¹ CRE – Coordenadoria Regional de Educação – disponível em: "<http://portais.rioeduca.rio.gov.br/11>" <http://portais.rioeduca.rio.gov.br/11>. Último acesso em 21/09/2016.

foram ofertados oportunidades de fóruns semipresenciais e à distância na Faculdade de Letras da UFRJ. Desta forma, cursando os módulos presenciais ou não, os professores participantes foram estimulados a participar de discussões, a postar considerações e a se manterem informados no ambiente virtual.

Para tanto, o projeto contou com a assessoria técnico-pedagógica de 15 monitores do núcleo de pesquisa *Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNet)*³², coordenado pela professora Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares, que proveu a infraestrutura técnica e pedagógica necessária para oferecer todo o suporte midiático. Foi neste ambiente que as seis horas de cada encontro semipresencial tiveram espaço, para facilitar a participação efetiva dos docentes, já que teriam que se deslocar para a UFRJ ao longo do ano para assistir aos módulos presenciais. Além dos módulos presenciais e semipresenciais, os docentes da escola Municipal Rodrigo Otávio e das outras duas instituições públicas realizaram pesquisa na própria sala de aula para fomentar as discussões ao longo dos seis módulos.

É importante dar destaque a dois módulos especificamente. O segundo e último módulo, intitulados, *Práticas de linguagem nas diferentes áreas* e *Planejamento de projetos interdisciplinares*, respectivamente. O segundo ministrado pelas professoras Dra Ana Paula Beato e Dra Paula Szundy ofertou-me a oportunidade de poder colaborar mais de perto com o projeto PLIEP, pois fui convidada para ministrar uma palestra em um dos encontros do módulo dois. Este evento me proporcionou muitas oportunidades como fazer anotações no meu diário de pesquisa, além de gravar a palestra para futuramente ter a oportunidade de revisitar essa construção. Além da filmagem, coloquei alguns gravadores em pontos estratégicos do auditório, com o objetivo de captar a materialidade dos discursos que foram tomando forma ao longo da palestra. Foi meu primeiro contato físico em um espaço concreto e um tempo predefinido com a FC em tela. Esta experiência sublinha o significado que o espaço/tempo pode(m) significar para cada indivíduo e enquanto pesquisadora foi sem dúvida um momento de (des)estabilização que aprofundarei mais adiante quando tangenciar os abalos na minha identidade que podem levar à compreensão de que *aprender muda quem somos*.

³²LingNet (Linguagem, Educação e Tecnologia) – um projeto dentro da UFRJ, que pode ser acessado em "<http://lingnet.pro.br/site/>" <http://lingnet.pro.br/site/>. Último acesso em 22/09/2015.

O módulo seis e último do PLIEP, foi ministrado pela professora Dra Christine Siqueira Nicolaides. Neste se fomentou os questionamentos da epistemologia que contempla a autonomia, bem como crenças e formação de professores e alunos de L2 a partir da teoria sociocultural e da pedagogia crítica. Ao final deste módulo os professores foram desafiados a construir um projeto interdisciplinar e postar a construção na plataforma *moodle*. Entre as inúmeras construções de projetos interdisciplinares materializadas e postadas pelos docentes-participantes, elegi um projeto. Tal opção se justifica pelo fato de eu ter acompanhado as professoras envolvidas no projeto interdisciplinar intitulado *Manual de Sobrevivência* que será detalhado mais adiante. As trocas foram intensas ao longo de todo o projeto, nas postagens na plataforma *moodle*, nas participações nos módulos e nas duas sessões reflexivas que mantive com as docentes-participantes autoras do *Manual de Sobrevivência*. Ao longo das sessões reflexivas almejei criar uma arena de problematização que estimulasse a reflexão sobre o que foi e seria edificado ao longo do projeto PLIEP. Em outras palavras, objetivava entender melhor as dificuldades enfrentadas, especialmente as barreiras que dificultaram a construção do *Manual de Sobrevivência*, além das enunciações ideológicas das docentes envolvidas.

As trocas mencionadas acima foram um diferencial que pautou o trabalho colaborativo no PLIEP e a plataforma *moodle* foi uma ferramenta robusta para vencer a dificuldade que alguns docentes enfrentaram quando não podiam participar dos módulos presenciais. Foi através desta ferramenta que os participantes se informavam e eram estimulados a participar de debates propostos ao longo do projeto, os quais orbitavam em torno de um objetivo comum: o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Estas interações discursivas, presenciais ou virtuais, remetem às noções de comunidade, mais precisamente às comunidades de prática que segundo postula Wenger (1988, p.4) “são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente”.

O PLIEP se alinha tanto a esta noção colaborativa de comunidades de prática quanto ao dialogismo postulado por Bakhtin (BAKHTIN,1953[2003]). Abordei o dialogismo e assim a costura desta trama continua, dando agora destaque às comunidades de prática. Segue o próximo capítulo com o detalhamento do conceito teórico deste potente dispositivo chamado comunidades de prática.

CAPÍTULO 2: COMUNIDADES DE PRÁTICA: SEMENTEIRAS DE APRENDIZAGENS PROFUNDAS³³

It is the collective construction of a local practice that, among other things, makes it possible to meet the demands of the institution³⁴(WENGER,1998,p.46)

Fazem parte não só da vida como da evolução humana, problemas, dificuldades, dúvidas, apreensões, desejo de mudar, crises identitárias, ou desejos mais ambiciosos como o desejo de aprimorar um projeto em que um grupo está engajado, e percebe que há espaço para (res)significações. Estas questões emanam emoções de diversas proporções nos seres humanos, tanto positivas como negativas, entre outros sentimentos que o ser humano vivencia. O foco neste momento é dar prioridade a um sentimento em especial: a questão de olhar para um impasse/problema/demanda ou uma necessidade que surge em dada comunidade. Não é algo raro ou pouco comum, são inúmeras necessidades/questões/problemas/desestabilizações/desejos que se materializam em nosso dia a dia, independente de nossa vontade ou planejamento. Não é privilégio de um grupo específico, são questões que surgem tanto na engenharia, como na medicina, na sociologia, na astrologia, na antropologia, na física, em suma, nas exatas, nas humanas, em todos os campos de saber, sem distinção e isentos de hegemonia.

Fechando mais a lente, pois o escopo de indagações é robusto, desejo neste estudo abordar inquietações humanas mais pontuais, como a inquietação a nível profissional quando o assunto é trabalhar em equipe. Uma questão que emperra a fluidez de um departamento de uma empresa com problemas de gestão, por exemplo. Como o gestor pode ser capaz de encontrar soluções de forma solitária? Esta pessoa deve considerar o paradigma colaborativo onde pessoas se reúnem para tentar equacionar uma questão? Caso a opção seja uma empreitada de colaboração, será apenas para solucionar algo pontual ou manter a ambição de atingir outras soluções que possam agregar valor para a sociedade e manter cada indivíduo constantemente responsável por suas atitudes em um dado contexto? Neste sentido os que colaboram podem ter um senso de pertencimento que vai moldar não apenas o que fazem, mas quem são e como interpretam o que fazem(WENGER,1998).

Certo é que muitas vezes pessoas tendem a encontrar dificuldades para equacionar

³³ Termo utilizado por Moser (2010) para definir Comunidades de prática.

³⁴ É a construção coletiva de uma prática local que, entre outras coisas, torna possível atender às demandas da instituição (Tradução minha).

determinada questão na solidão do seu local de trabalho ou na hora que está cogitando a possibilidade de construir e implementar uma prática na sua sala de aula. É possível que esta pessoa chegue à solução, tenha uma ideia viável, mas talvez isso ocupe uma grande parte de seu tempo, além de haver um provável desgaste. Este sentimento de abatimento pode ser fruto de um trabalho solitário que, se repensado em outras bases considerando parcerias com outros colegas, poderia servir de estímulo para projetos e práticas dialógicas potentes. O fato é que talvez o problema não seja a dificuldade em si, mas como esta dificuldade do trabalho individual possa ser diluída ou minimizadas e pensada no viés coletivo, de produções em duplas ou em grupos e assim considerar as possíveis e diferentes formas que a variedade de vozes pode ofertar. Esta problematização busca sugerir o fortalecimento da perspectiva bakhtiniana, em que o diálogo é a premissa básica. Além disso, objetivo sugerir a criação de arenas de trocas e conflitos para a construção de práticas problematizadas por um coletivo que tenha objetivos em comum. Alerta que esta ponderação se afasta do discurso neo liberalista da superação, sucesso ou auto ajuda; pelo contrário, almejo mobilizar as ideologias em que trocas podem ofertar a uma dada comunidade objetivos que atendam às demandas educacionais dos discentes. Diante da questão posta, do dilema que gera questionamento e dúvidas entre resolver um problema sozinho ou em equipe, do como resolver, surge uma noção, um grupo de pessoas que se reúnem para solucionar coletivamente uma questão para atender dificuldades enfrentadas em uma determinada área e/ou grupo. Essa noção é chamada de comunidade de prática. A epígrafe que inaugura este capítulo pontua a construção coletiva que viabiliza atender às demandas de uma dada instituição e ilustra inicialmente e com sucesso o que desejo abordar neste capítulo.

As comunidades de prática são conhecidas desde os tempos de Roma (MOSER,2010) e da mesma forma na Idade Média. Atualmente, tornaram-se objeto mais amplo de estudo e interesse em inúmeras esferas da sociedade e diversos campos do saber. O aumento no interesse por este tema será mais bem abordado adiante. Antes disso explicito que

Comunidades de prática são formadas por pessoas que se engajam de maneira partilhada e diligente, num processo de aprendizagem coletiva num domínio de atividades humanas: uma tribo que aprende a sobreviver, um grupo de artistas que procuram novas formas de expressão, um grupo de engenheiros que trabalham sobre problemas similares, um grupinho de alunos definindo sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, um aglomerado de gerentes de primeira hora ajudando-se

uns aos outros nos seus objetivos. Em síntese: comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham uma paixão relacionada a algo que eles fazem ou aprendem como fazer melhor neste campo e que interagem regularmente. Observe que esta definição permite, mas não assume, intencionalidade: o aprendizado pode ser o motivo pela qual a comunidade se junta ou um resultado incidental das interações dos membros. Nem tudo chamado comunidade é uma comunidade de prática. Um bairro, por exemplo, muitas vezes é chamado de comunidade, mas geralmente não é uma comunidade de prática. Disponível em <http://www.ewenger.com.theory>. Último acesso em 14/01/2016³⁵

Comunidades de prática não necessariamente se configuram e se constroem para resolver um problema. Pode ser para aprimorar algo que já se faz com dedicação e *paixão*. O autor da citação inicial, em seu livro *Communities of Practice: Learning, Meaning, and identity* (WENGER,1998) detalha as questões que envolvem a noção de comunidade de prática. Segundo o pesquisador, para uma melhor compreensão é necessário abordar o conceito de prática de um ponto de vista filosófico, e não apenas entender comunidades de prática reduzidas a fins instrumentais (WENGER,1998), mecânicos ou teóricos. A prática postulada por Wenger (ibidem) contempla a construção do conhecimento, mas sob uma perspectiva peculiar, ou seja, envolvem os benefícios dos seres humanos estarem juntos dialogicamente, vivendo e/ou buscando um desempenho significativo. Entendo por significativo, ações dialogicamente construídas e que trazem benefício não só para a sociedade como para os envolvidos na prática, um significado que se retroalimenta, ou seja, envolve sociedade e os indivíduos que se complementam. Ações que possam ser socialmente responsivas e engajadas nos significados construídos. Ele postula que

A ideia básica é que o conhecimento humano é fundamentalmente um ato social. Esta observação simples é profundamente um ato social. Esta observação simples tem profundas implicações para a forma como pensamos e tentamos apoiar a aprendizagem (<http://www.ewenger.com>) último acesso 11/11/2016. Tradução minha³⁶.

³⁵Tradução minha desta citação original: “Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope. In a nutshell: Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly. Note that this definition allows for, but does not assume, intentionality: learning can be the reason the community comes together or an incidental outcome of member’s interactions. Not everything called a community is a community of practice. A neighborhood for instance, is often called a community, but is usually not a community of practice”. Disponível em <http://www.ewenger.com.theory>. Último acesso em 14/01/2016.

³⁶The basic idea is that human knowing is fundamentally a social act. This simple observation has profoundly a social act. This simple observation has profound implications for the way we think of and attempt to support learning(<http://www.ewenger.com>) último acesso em 11/11/2016.

O conceito de prática denota executar algo porém não com um fim em si mesmo, que apenas concentra forças na ação. O que realmente está em jogo é a relação desta ação com o contexto histórico e social de determinada comunidade, para que a ação coletiva, a prática em grupo construa sentido e agregue valor e significado para todos. Segundo o autor (*ibidem*) prática é sempre prática social, e perpassa inúmeros fatores. Dentre eles incluem-se a necessidade de aprender a negociar, a repartir angústias, medos, dúvidas, a celebrar quando se é bem sucedido, enfim, permanecer colaborativamente ativo na mediação social de certa comunidade que deseja driblar uma dificuldade enfrentada, ou construir algo novo, em novas bases ou ideologias. Não é uma aprendizagem simples, é uma aprendizagem social, em que os membros estão engajados e interessados no aprendizado, além de comprometidos em aprender juntos, como postula Wenger (1998, p. 45) é uma aprendizagem *compartilhada*:

Ao longo do tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem ao mesmo tempo a busca de nossos empreendimentos e levando em conta as relações sociais. Estas práticas são, portanto a propriedade de uma espécie de comunidade criada ao longo do tempo por uma sustentada busca de um empreendimento compartilhado. Portanto, tem sentido denominar esses tipos de comunidades de comunidades de prática (LAVE e WENGER,1998, p.45.)

O aprendizado construído no viés da teoria social segundo Wenger (*ibidem*) possui quatro aspectos a serem pontuados para uma melhor compreensão:

(a) prática: a maneira pela qual os recursos sociais e históricos são utilizados pelos indivíduos para implementar ações e que tem o poder de perpetuar o engajamento de todos na criação de atividades, mantendo a chama da ação acesa. Podemos dizer que este engajamento emerge do processo de negociação entre os pares de uma dada comunidade. Esta construção coletiva, compartilhada, põe em andamento um processo que faz com que cada indivíduo possa ficar responsável pelos significados que constrói. O diálogo viabiliza este resultado e faz com que cada membro se sinta parte de uma comunidade que divide sucesso ou possíveis ressignificações do que não deu certo, diferentemente de uma máquina que apenas processa comandos ou segue planilhas numéricas e pode ser deletada a qualquer instante;

(b) comunidade: o engajamento de todos para o bem social onde cada membro é reconhecido como competente para executar uma ação e tomado por um senso de pertencimento, ou seja, pela sensação de que é parte das ações construídas;

(c) identidade: o aprendizado pode ofertar formas de mudar quem somos e pode gerar a capacidade de fornecer artefatos/ferramentas para a construção de histórias pessoais dentro da comunidade e assim cada membro cria uma identidade própria, em alguns casos há uma (res)significação de ideologias desta pessoa, que aprende fazendo com o outro;

(d) significado: a capacidade de vivenciar nossas habilidades individualmente e coletivamente, vivenciando a vida cotidiana e o mundo sob um prisma significativo, que agrega valor para todos.

Ainda sobre o conceito de prática(item (a) acima), é importante ressaltar que não implica dicotomia entre prática e teoria; podendo a comunidade de prática ser definida como um contexto ou local onde se desenvolve, se negocia e se compartilha o modo de viver (n)o mundo. Rocha (2001, p.3) completa sugerindo que “viver, conforme essa conceituação, é um processo contínuo de negociação de significados”. Segundo suas palavras, “até mesmo quando comunidades se especializam em produzir teorias também é uma prática”. É importante deixar claro que as ideias que circulam na comunidade de prática não são necessariamente coesas ou hegemônicas, abrigam diferenças, pontos de vista distintos. É possível que este detalhe construa um contexto onde o questionamento é visto como algo frutífero e não como algo negativo, como pode ocorrer em alguns casos de equipes que não abrem espaço para o pensamento diferente daquele que lidera o grupo, por exemplo. No entanto, é importante ressaltar que a ideia de líder não é a ideologia que jaz na comunidade de prática. Neste modelo não há a premissa da liderança e sim a valorização do que cada um pode fazer, sabe fazer ou almeja se construir na perspectiva do coletivo, do diálogo. O princípio dialógico é primordial para auxiliar na negociação de ideologias diferentes no grupo e neste momento a linguagem ocupa um papel central, que pode auxiliar na mediação ou em outras situações como o (re)pensar de um determinado sentido construído socialmente, mas que na prática parece não mais funcionar para o bem estar e sucesso do grupo. A linguagem pode também auxiliar na mediação das decisões e do consenso que o grupo almeja alcançar para atingir o sucesso ou dividir o que não foi tão bem sucedido. Neste último caso, a linguagem pode viabilizar a retomada de ação, buscando reiniciar o processo, verificar e identificar quais os fatores que podem ser melhorados ou refeitos para que o objetivo seja alcançado pelo grupo em questão, o que pressupõe ações que sempre contemplem o cunho colaborativo, ou seja, a reflexão como (res)significação da prática no cotidiano escolar que pode tornar-se potente se

trabalhada de maneira colaborativa, conforme ilustra a próxima narrativa que vivenciei na época do mestrado. Narrativas como estas foram estimulando pequenos abalos e que me impulsionaram até o hoje, minha pesquisa de doutorado.

A história que passo a narrar ganhou vida em 2005 e tem como cenário um projeto intitulado Expo-escola, no contexto de pesquisa do meu mestrado. Este projeto Expo-escola ocorre bienalmente na escola onde gerei meus dados do mestrado em 2005 e sua dinâmica é peculiar no sentido de almejar cumprir com as metas pedagógicas da escola que se intitula interdisciplinar. A sua dinâmica bem própria da perspectiva dialógica envolve vários projetos interdisciplinares desenvolvidos ao longo do semestre e os mesmos são expostos em um único dia, o da culminância. Há um tema gerador e no ano de 2005 era a África. Este tema é subdividido em outros subtemas e distribuídos pelos grupos que vão participar do evento e o mesmo não é mandatório para os discentes, porém todos os docentes são envolvidos com a tarefa de orientar os grupos a desenvolverem os seus subtemas. Todos os anos as professoras da escola do meu contexto de pesquisa de Mestrado têm como tarefa orientar um grupo de alunos que pesquisarão o subtema que não necessariamente está diretamente relacionado com a matéria que o orientador leciona, no meu caso inglês.

Recém-contratada como docente desta escola da esfera particular, recebi a tarefa de orientar um grupo de cinco alunos que teriam que pesquisar a colonização inglesa. Tal empreitada me surpreendeu e me desesperei, pois estava habituada a me concentrar no ensino da língua, da gramática da língua inglesa. Nunca imaginaria que teria que orientar alunos em uma pesquisa sobre um tema que não domino. Este fato sublinhou e deixou claro que eu partilhava da premissa de que o professor precisa deter o conhecimento e não era viável participar de uma prática sem ter a segurança de saber fornecer todas às respostas para os alunos. Logo pensei que não era professora de história e me sentia despreparada para orientar um grupo de alunos sobre a colonização inglesa na África. A proposta era mandatória e, assim, tive que enfrentar o desafio e fui observando aos poucos que era possível, pois me permiti aprender com os alunos, dentro da comunidade, que hoje, posso entender como uma comunidade de prática, no viés aludido nos parágrafos anteriores. Ao aceitar o fato que aprendemos na pesquisa e com o outro, neste caso os discentes, o meu papel foi ficando claro para mim e fazendo mais sentido. Não podia ofertar conhecimento sobre a colonização da África, mas foi

possível organizar a pesquisa junto com os discentes, face à minha experiência em pesquisa. O fato é que concluí minha tarefa com o auxílio dos alunos com sucesso, e passei a desconsiderar a prática naturalizada de que o professor transmite o conhecimento ao aluno. Na realidade desconsiderei a possibilidade de que a pesquisa seria feita pelo aluno, o meu papel seria apenas de orientar escolhas ou auxiliar na busca pela construção do saber.

O projeto se materializou em um dia de sábado. As arenas educacionais foram dominadas pelos alunos, que emanavam uma participação que nunca vivenciei. A escola estava viva, discentes engajados explicavam seus projetos sem a interferência dos professores. Aluno ajudando professor? Alunos engajados e protagonistas conduzindo a orquestra escolar? Tanto estes fatos narrados quanto a epistemologia problematizada até agora minimamente apregoam a possibilidade de se pensar em uma educação sem delimitações rígidas entre os campos de saber, uma educação que conduza à reflexão, práticas de letramento que estimulem “pensar problemas que estão situados na fronteira das disciplinas”, como apregoa Fiorin:

“o desenvolvimento da ciência, impulsionado por essa episteme do que foi chamado a pós-modernidade, leva os pesquisadores a começar a pensar problemas que estão situados na fronteira das disciplinas e que, durante muito tempo, foram deixados de lado.” (FIORIN, 2008, p.36).

Esta pequena narrativa, agregada ao que venho construindo ao longo destes anos, desde 2005, fortalecem cada vez mais a ideologia de que trabalhar com a premissa de comunidades de prática na escola pode ser uma opção bem promissora.

Embora as comunidades de prática possam ter infinitas afiliações, esta pesquisa irá se concentrar em noções e pressupostos epistemológicos de comunidades de prática que possam contribuir para a FC, para a educação, para o cenário escolar, para a sala de aula, para a vida docente, para a minha construção. Não que as comunidades de práticas tenham uma noção diferente para estes contextos mencionados, mas para deixar claro o recorte que desejo fazer em função do objeto de estudo desta pesquisa.

Retomando a questão enunciada no início do capítulo que menciona o aumento no interesse em aprofundar as pesquisas acerca de pressupostos relacionados à comunidades de prática e/ou entender melhor o que vem a ser essa premissa, Moser (2010) explicita que ocorre um aumento na importância do conhecimento, do

aprendizado na sociedade e a mesma busca soluções para um melhor desempenho das pessoas, seja dentro de uma empresa ou escola. O aumento do conhecimento, que pode ser em rede, representa, conseqüentemente, um ingrediente fundamental para se ter sucesso nas empreitadas sejam quais elas forem. Nesta linha de raciocínio, para uma empresa ser bem sucedida ela precisa investir no aumento do conhecimento e aprendizado colaborativo para ser produtiva e ter sucesso. Neste estudo o pesquisador (ibidem, 2010) aborda as comunidades de prática como um possível modelo a ser utilizado na FC e considera como sendo um formato eficaz para a construção de aprendizado com docentes em serviço. Porém, é preciso destacar que esta aproximação que Moser (2010) estabelece entre empresa e escola se afasta da premissa bakhtiniana preconizada neste estudo. Deixo claro, portanto, que busco me afastar de modelos e teorias econômicas. Percebo, no entanto, uma contribuição nas concepções deste pesquisador que vai além desta comparação neo liberalista. O fato é que o ponto mais importante e de destaque nos estudos de Moser (ibidem), é o desencadeamento do conhecimento em rede. Esta premissa pode contribuir muito para a escola e conseqüentemente sustentar as minhas suspeitas de que as comunidades de prática podem ser um possível modelo a ser utilizado na FC e construção entre os docentes em serviço. Além disso, as comunidades de prática, proposta por Moser (ibidem) podem propiciar um aprendizado colaborativo. Neste sentido, não seria o PLIEP um ensaio de comunidades de prática?

Busco na próxima sessão estabelecer possíveis conexões entre o PLIEP e o dispositivo comunidades de prática.

2.1 Comunidades de prática e o PLIEP: gerando inteligibilidades

Tanto o PLIEP como as comunidades de prática já foram abordadas nesta produção acadêmica e chega o momento de explanar a relação entre os dois e o quanto os pressupostos propostos por Wenger (1998) podem contribuir para um alargamento do entendimento deste possível diálogo entre a noção de comunidade de prática e o PLIEP. Portanto, nesta seção o objetivo é costurar e construir o diálogo do PLIEP com a epistemologia das comunidades de prática. O que afinal move o meu entendimento da

premissa de que o PLIEP é uma comunidade de prática³⁷? Fica o questionamento principal que desejo abordar e expor agora.

A noção cunhada por Wenger (1998) pressupõe a ideologia de que uma comunidade contempla a ideia de diversidade. Em outras palavras, o livro *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (WENGER, 1998) começa o primeiro capítulo relatando a rotina de uma empresa e descreve uma sessão de treinamento de seus funcionários. Após algum tempo, a empresa faz uma pausa para averiguar a ação/produção de cada indivíduo que fez parte do treinamento. É constatado que, ao longo da operacionalização do treinamento, o aproveitamento e a produção de cada componente da sessão é completamente diferenciada. É nesta constatação que jaz a premissa da diversidade em andamento em uma dada comunidade. Essa ideia potente constata que: a comunidade aprende, aprende na prática e de formas diferenciadas.

O PLIEP buscou pautar seus objetivos nesta premissa. De fato são quatro objetivos principais e um deles tem como premissa reunir pesquisadores, professores e estudantes de pós-graduação da UFRJ (mestrado e doutorado), graduação (iniciação científica) e do ensino básico (pré-iniciação científica) de três escolas públicas, além dos docentes destas instituições de educação básica pública para debruçar-se sobre uma questão comum a todos: o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento na escola pública. Este objetivo, se comparado aos outros três listados no projeto PLIEP, é sem dúvida uma das razões principais de o PLIEP poder ser considerado uma comunidade de prática nesta pesquisa.

O PLIEP foi idealizado por docentes da Faculdade de Letras da UFRJ que submeteram este projeto à FAPERJ no programa Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro. A existência deste programa fomentado pela FAPERJ, que é um órgão público, configura o reconhecimento político das entidades públicas da necessidade de investimento na educação pública. Este fato, aliado ao desejo dos docentes da UFRJ de participar desta rede colaborativa, contempla a noção principal de comunidades de prática que é se reunir para resolver uma questão que preocupa seus membros ou aprimorar um projeto

³⁷Ponto que enquanto pesquisadora cogito e reflito sobre a relação entre o PLIEP e COMUNIDADES DE PRÁTICA, pois, em nenhum momento, a concepção de comunidades de prática foi convocada no projeto PLIEP. Tal relação foi fruto das provocações feitas pela professora Branca Fallabela Fabrício que sugeriu Wenger (1998) no meu segundo exame de qualificação. Interpretei esta (des)estabilização posta pela banca, como uma literatura expressiva e que poderia dialogar com o meu objeto de estudo e gerar inteligibilidades. A partir destas problematizações creio que se o projeto PLIEP fosse (re)visitado poderia considerar esta possibilidade da criação de arenas de comunidades de prática.

existente, por exemplo. A submissão e aceitação do projeto selou a criação de um *locus* propício e fecundo. O PLIEP é a conexão e conversa entre as diferentes esferas acadêmicas que se debruçam para pensar sobre um tema: o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Esse tema de interesse comum corrobora a premissa de comunidades de prática onde pessoas se reúnem em prol de um ação coletiva e de construção e/ou (re)construção de conhecimento.

Além disso, as comunidades de prática postulam o aprendizado construído no viés da teoria social e por isso abarcam quatro aspectos aludidos a saber: (a) prática (b) comunidade (c) identidade e (d) significado. Dos quatro aspectos, quero destacar a questão de identidades. Esta é, em especial, marcante e fundante para a minha construção enquanto pesquisadora e docente na sala de aula. Isso porque esse terceiro item pontua que o trabalho que abarque ideologias da comunidade de prática oferta e sempre ofertará oportunidades múltiplas de (des)aprendizagens. Neste sentido a construção dialógica nesta esfera proposta pode ser um fator de motivação capaz de fornecer construções e meios de (re)construir quem somos ou (re)significar nossas práticas, o que fez com que me identificasse com este terceiro aspecto em especial.

Este terceiro aspecto, o da identidade me auxiliou na construção de minha histórias, (re)construção que experimentei ao longo do projeto PLIEP, para a (re)construção de histórias pessoais. O projeto ofertou oportunidades de trocas e entendimentos de fatos que eu não tinha. A minha ideologia de FC, por exemplo, tendia para o paradigma do treinamento, em que o formador traz verdades hegemônicas e não considera a construção dos docentes em serviço.

Diante do meu questionamento de como uma FC se configura, opto por fazer uma breve visita às questões que circundam FCs no Brasil. Será um caminho que pode propiciar conteúdo para melhor concatenar e situar a minha pesquisa e/ou o PLIEP nessa arena de estudos no âmbito da LA.

2.2 FC e comunidade de prática: possibilidades em diálogo

Eu devo responder com minha vida por aquilo que vivi e compreendi na arte, para que tudo o que eu vivi e compreendi não pareça sem ação na vida. Isso supõe

um ato responsável³⁸, como se diz em russo: Postupok³⁹.

(Beth Brait, 2012, p. 162)

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1995, p. 23)

A formação continuada é um tema frequente nas agendas dos cenários que problematizam a educação brasileira. Há um número expressivo de pesquisadores envolvidos nessa problematização que concordam que as pesquisas e eventos concretos focados na formação do docente em serviço ainda são tímidos, na medida em que as lacunas, ou seja, falências na formação pré-serviço pública e privada parecem robustas⁴⁰.

Diante do exposto acima, é fato que a FC no Brasil clama por uma gama maior de investimento público, além do fomento a pesquisas nesta área. Brait (2012), autora da epígrafe que inaugura esta seção, nos provoca, de forma sutil, a agir com responsabilidade diante da vida com ações responsivas. Sendo assim, enquanto professora e pesquisadora sinto-me convidada a acolher esta demanda social e, portanto, sinto-me na obrigação de problematizar este cenário que aponta para um baixo quantitativo de FCs no Brasil. Diante desse cenário, esta seção terá como objetivo propiciar uma breve visita e panorama da FC no Brasil. O meu intuito é contribuir socialmente e responsivamente, estimulando a criação de redes colaborativas de construção de conhecimento com o aumento nas pesquisas que se ocupem do tema caro à nossa educação e sociedade. Não que FC seja o meu objeto de estudo, mas considero tal abordagem breve pertinente para que esta pesquisa seja capaz de esboçar um diálogo entre FC e Comunidades de Prática.

Reitero que as participantes da pesquisa os meus sujeitos de pesquisa são oriundos de um projeto de FC idealizada por docentes na Universidade Federal do Rio de Janeiro

³⁸Ato responsável é uma expressão no texto de Bakhtin. “Ela indica um conceito central da reflexão bakhtiniana. Responsável no sentido também de responsivo” (Ibidem, p.10).

³⁹*Postupok* é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsivamente, a partir do lugar que ocupa, sem álbi e sem exceção” (BAKHTIN, 1920-24[2012]p. 10).

⁴⁰CANEN, A.; XAVIER (2005); CELANI (2010b); LOPES, 2007; MILLER (2013); SZUNDY (2013); VIEIRA, 2011

(UFRJ). Sem dúvida que esta construção além de ser uma iniciativa que almeja aproximar escola-academia acaba por alargar o número iniciativas em prol de uma FC mais profícua. Estas empreitadas podem colaborar para a criação de espaços mais amplos de questionamentos que se ocupem das demandas discentes prementes. Ações dessa natureza podem contribuir para a construção de docentes ainda mais engajados no desenho de um sistema educacional menos excludente e mais reflexivo. É justamente por este motivo que almejo visitar algumas ideologias de pesquisadores que vem se ocupando em pesquisar o tema FC. Há vários fatores segundo os que pesquisam a área atualmente que precisam ser levados em consideração quando uma FC é idealizada. Dentre outras questões, esses pesquisadores abordam os possíveis motivos que dificultam o engajamento de docentes em serviço em projetos de FC.

Celani (2010b, p.62), por exemplo, afirma que, no âmbito oficial, muito pouco acontece de forma sistêmica e coordenada. “O que vem acontecendo no país, em termos de educação contínua, está especialmente vinculado a grupos de pesquisa ligados a programas de pós-graduação”, completa. São iniciativas salutares e contínuas que parecem fortalecer e aquilatar a iniciativa de se pensar na formação continuada dos docentes nos dias de hoje de forma mais reflexiva, significativa, efetiva e concreta, almejando evitar a perspectiva do treinamento. A empreitada de repensar a ideologia que perpassa a FC é, no entanto, uma tarefa árdua e que requer vigia. Posso afirmar que enquanto colaboradora do projeto PLIEP flagrei momentos na minha prática que tendiam para o paradigma do treinamento que parece ser arraigado em nosso cotidiano. Fica claro que para serem repensados é preciso que projetos de FC existam; caso contrário, não há como gerar inteligibilidade para algo que não se implementa. Há de se ter ousadia e implícita a ideologia das comunidades de prática. Este parece um caminho salutar para que as pesquisas nesta área fiquem mais robustas. Continuo a pontuar o que vem sendo implementado no escopo da FC no Brasil.

Há divulgação e propagação de congressos, simpósios e mesas redondas, além de grupos de estudo na academia se formando em diferentes áreas do conhecimento que abarcam a questão. No âmbito da LA, por exemplo, há a preocupação com o tema, e a mesma se concretiza com a criação de um grupo⁴¹ da Associação Nacional de Pós-

⁴¹ Um grupo de pesquisa vinculado ao GT de Linguística Aplicada, o subgrupo de Formação de Professores se tornou um grupo de pesquisa em 2012, intitulado *Formação de Educadores na perspectiva da Linguística Aplicada*. Disponível em <http://anpoll.org.br/portal/>. Acesso em 21/04/2015.

Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)⁴², que se ocupa em especial da formação de professores de línguas entre outras iniciativas da comunidade científica tanto no domínio público⁴³ quanto no privado⁴⁴. Em outras palavras, há algumas iniciativas sendo tomadas em prol da FC no Brasil, mas a questão é talvez mais profunda. Como a FC deve ser pensada quando construída?

No início desta seção, apresento a enunciação materializada que sintetiza o pensamento freiriano em relação à construção docente. Pensamento que postula que “a formação permanente dos educadores se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1995, p.39), ou seja, o diálogo se dará em torno da prática dos docentes. “Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador” (ibidem).

A compreensão freiriana a respeito da formação permanente de educadores convida os formadores a considerarem e trabalharem com base nas práticas que esses atores constroem/construíram/construirão no seu espaço escolar. Segundo esse pensador, um dos mais notáveis na história da pedagogia brasileira, a formação perpassa preponderantemente a reflexão sobre a prática, conforme aludido por Canen e Xavier (2005). Essa premissa é reforçada pela epígrafe desta seção e alinha-se ao pensamento de Celani (2010b, p.63), ao pontuar que formadores acabam “tendo muitas certezas quando planejam alguma coisa [...] mas, e o que é mais sério, no caso de programas de educação contínua, vamos lidar com um contexto em que talvez não façam parte de nossas experiências prévias ou que já estão ultrapassados”.

Portanto, é importante que os docentes, atores fundamentais da arena educacional,

⁴²Disponível em <http://anpoll.org.br/portal/>. Acesso em 29/08/2014.

⁴³Como exemplo, pode-se citar a existência da Pós-Graduação *latu sensu* em Línguas Adicionais no CEFET/RJ com sua primeira turma em 2011. Esta recebe professores oriundos do município e do estado do Rio de Janeiro. Sou docente participante do programa, já orientei três monografias, sendo a última de uma docente do estado que pesquisa o *jornal digital na sala de espanhol: diálogos com outras disciplinas*. Disponível em http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=49&Itemid=23. Acesso em 21/03/2015.

⁴⁴Como primeiro exemplo, pode-se citar o programa *A Formação Contínua do Professor de Inglês da Escola Pública: um Contexto para a (Des)construção da Prática*, uma parceria entre o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e a Associação Cultural Inglesa São Paulo, que financia o programa de formação. Como segundo exemplo, figura o trabalho voluntário de educação continuada desenvolvido desde 1994 pelos membros do Grupo da Prática Exploratória (PE) na PUC do Rio de Janeiro.

sejam ouvidos para assumirem um protagonismo docente efetivo, e estimulados à reflexão quanto à compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e inacabado. Nesse sentido, “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inclusão assumida”(FREIRE, 2007, p.65).

Celani afilia-se ao pensamento freiriano e traz para a discussão a questão de se focar o trabalho de FC na realidade que os docentes vivenciam cotidianamente. Ademais, nos aponta um possível caminho que pode auxiliar na reflexão relacionada à formação inicial e continuada de professores quando postula:

Como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010b, p.63).

Convém ressaltar que este estudo preconiza a reflexão não como um fim nela mesma, mas como crítica. Para tanto, é necessário explicitar que significados perpassam essa premissa. Para se alcançar este objetivo, é necessário problematizar a temática à luz dos pressupostos caros a este estudo, embora aprofundar a intrincada questão da reflexão crítica extrapole o escopo desta pesquisa. Contudo, considero pertinente fazer algumas ponderações sobre a questão neste ponto para, pelo menos, situar o leitor em um tema ainda recorrente nos estudos acerca da (trans)formação da prática docente no viés da reflexão crítica que tanto se almeja na formação continuada e que está imbricada nas concepções dos pensadores e/ou pesquisadores até agora citados.

A reflexão não é, por definição, crítica, como apregoa Brookfield. Segundo este pesquisador, a reflexão se torna crítica quando tem dois propósitos distintos. “O primeiro envolve entender como considerações de poder perpassam, moldam e distorcem os processos e as interações educacionais. O segundo é questionar certezas” (BROOKFIELD, 1995, p.8). Szundy explicita e aquilata a premissa de Brookfield ao sugerir que:

Para que esses dois propósitos venham a ser alcançados no diálogo entre professores e pesquisador, tornando-o de fato um espaço para a reflexão crítica em relação à prática dos participantes, é fundamental que as ideologias retratadas e refratadas nos enunciados do professor e do pesquisador sejam identificadas e que as suas relações com o contexto social, histórico e cultural mais amplo sejam analisadas e discutidas (SZUNDY, 2013, p.61).

É sob essa perspectiva preconizada por Szundy que entendo o conceito de *reflexão crítica* do professor em serviço. Ao propor uma sessão reflexiva com as participantes da minha pesquisa, almejei criar arenas de problematização, de (des)estabilização e propiciar um clima de (re)significação, sem eliminar ou desconsiderar o que as docentes já trazem em sua construção. Para tal, procurei pautar-me na premissa do respeito ao que elas já criaram e busquei olhar seus enunciados, no sentido de tentar entender as escolhas realizadas.

Creio que escutar, valorizar e prestigiar o que as docentes já trazem consigo são ações que podem incitá-las a permanecer no caminho da construção de projetos significativos e dialógicos, pontuando o quanto foi significativa a construção da empreitada que propiciou a conversa entre diferentes linguagens. Além disso, convém problematizar os ajustes, pois como todo projeto, os interdisciplinares não fogem a regra, há arestas que clamam por (re)significação, sempre em sintonia com as demandas cotidianas dos principais atores da arena educacional: os discentes.

Neste viés temos que almejar para nossa educação o esfacelamento, o (des)fragmentar dos limites da disciplina, do sistema de fronteiras e a FC pode ser um começo para tal empreitada. Desejamos uma FC mais ética que estimule a *transformação disciplinar*, como sugere Halberstam:

Este não é um momento ruim para experimentar a transformação disciplinar em prol do projeto de gerar novas formas de conhecimento, já que os campos que foram construídos há cerca de cem anos para responder às nossas economias de mercado e à demanda por especializações estreitas, conforme Foucault os descreveu, estão agora perdendo relevância e fracassando na tarefa de serem responsivos a projetos relativos ao conhecimento do mundo real ou aos interesses dos estudantes (HALBERSTAM, 2011, p.7).

Não cabe neste momento elencar todas as visões de Halberstam (2011), mas o fato é que a citação acima está em sintonia com as bases preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2012)⁴⁵. Tanto a citação quanto as Diretrizes preconizam a mobilização de questões fundantes e atendem *aos interesses dos estudantes* e demandas da contemporaneidade. Nesse compasso, a

⁴⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Atualmente existem diretrizes gerais para a Educação Básica. Cada etapa e modalidade dela (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também apresentam diretrizes curriculares próprias. A mais recente é a do Ensino Médio. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso 21/03/2016.

transformação disciplinar é profícua. No mesmo viés, Oliveira e Szundy (2014) contribuem para o avanço nas (des)estabilizações quando convidam a refletir bakhtinianamente sobre os significados de educar como ato responsável, conforme convida a epígrafe desta seção. Para tal, revisitam a problemática da formação de professores na contemporaneidade em relação aos saberes docentes e sua responsabilidade ética, buscando diálogo com as concepções do Círculo de Bakhtin. Liberali (2010, p.72) assevera que a FC na visão bakhtiniana preconiza “sujeitos formadores de outros sujeitos, comprometidos com a melhoria da vida e com o desenvolvimento de postura de independência e responsabilidade social”, contribuindo para a solidificação dos pressupostos até aqui preconizados.

Proponho uma FC como espaço onde o professor possa partir do embrião, dos saberes que habitam seu interior, da sua construção do saber, de suas inquietações e diálogo com seus pares. No caso do PLIEP, que é uma FC que propõem o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, é salutar que a construção deste projeto tenha levado em consideração a questão dos pressupostos que fundamentam esse diálogo, ou seja, a epistemologia da interdisciplinaridade. Lopes (2007) assevera que todos os professores, sem distinção, tiveram uma formação disciplinar. Tal fator influencia nas ideologias que permeiam às práticas em sala de aula, mas não impedem que um determinado professor siga o caminho interdisciplinar. Entretanto, é totalmente esperada uma possível desestabilização de docentes que são convidados a embarcar nesta premissa dialógica; eu vivenciei tal experiência. Assim como materializado na introdução deste estudo, aponte toda a minha trajetória e dificuldade ao ter que me relacionar com os pressupostos da interdisciplinaridade. São várias razões que levam professores a demonstrar estranheza. Alguns estudos (LOPES,2007; FAZENDA,1979, 1991) abordam aspectos relacionados à permanência do sistema disciplinar, além de apontar os motivos e dificuldades enfrentadas pelos docentes que desejam seguir o caminho interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) de línguas estrangeiras postulam práticas interdisciplinares, mas o termo parece nebuloso e vago. Em uma rápida pesquisa na internet, pode-se observar que as ementas das disciplinas oferecidas nas faculdades de formação de professores, tanto na esfera da Educação como nas Faculdades de Letras, não se dedicam ao tema; quando muito, encontra-se um

número nada expressivo de matérias eletivas que contemplam de alguma forma as práticas interdisciplinares. Além disso, há poucas escolas no país operando com uma proposta pedagógica que contemple o diálogo disciplinar.

Nesse cenário, parece se tornar inadiável a criação de espaços para a formação continuada de docentes que levem em consideração que “há aspectos ainda totalmente desconhecidos por nós que nos preocupamos com a formação, particularmente a formação contínua”(CELANI, 2010b, p.66). Celani ressalta que “salvo em raras exceções, o professor não quer resistir à inovação deliberadamente. Há um número grande de razões que o levam a isso” (ibidem), ou seja, a fala docente solicita escuta para explicitar suas dificuldades, impedimentos e/ou limitações de se trabalhar dialogando com outras linguagens. São inúmeras as barreiras para que uma FC nesse viés tenha mais espaço, acolhimento e compreensão entre professores: vão desde a imposição do sistema curricular até o sistema de notas, muitas vezes bimestrais ou trimestrais. Fator preponderante é o desejo de limitar o espaço, enquadrar a construção de conhecimento e colocá-la dentro das fronteiras⁴⁶ para que o controle da gestão escolar seja mais efetivo como ilustra a citação de Domingues (2012, p.12).

Então, o terreno do ensino é pouco ou nada favorável a experiências extra disciplinares e à livre cooperação dos campos do conhecimento. Como disse a americana que ganhou em 2010 o prêmio Nobel de Medicina: “O mundo tem problemas; as universidades, departamentos” – e eu acrescentaria: “Já os departamentos têm disciplinas e as disciplinas, os especialistas, verdadeiros guardas da cancela”, e aí as coisas ficam difíceis, muito difíceis.

Aliado a este pensamento, Moita Lopes (2013) assevera que ainda é comum haver cabeças disciplinares na academia; porém, a LA põe na ponta das discussões mais inovadoras o caminho dialógico. Segundo o mesmo autor, essa trilha pode responder às demandas epistemológicas atuais.

O mesmo pensamento ecoa nos discursos de outros pesquisadores que operam

⁴⁶ Pesquisa que coaduna com a epistemologia que circula nos conceitos bakhtinianos e entende fronteira no mesmo viés de Brait (2012, p.154) quando postula: “A fronteira se relaciona, também, com a exotopia: o olhar para quem vem de fora. Mas... fronteira significa muitas coisas: o que divide e limita. O problema está em quem limita e por que limita. Ou, como Bakhtin diria, a fronteira repele o centro, está nas margens, e das margens pode corroer o edifício de homogeneização criado pelo universalismo centralista, que, como força centrífuga, ou como o olho do furacão, tenta absorver tudo, engolir, para criar uma falsa ilusão de igualdade homogênea”.

nessa lógica, como Freire e Leffa (2013); Bohn (2013) e Vian Jr (2013). Tal paradigma aponta para a criação de uma FC que contemple a discussão mais ampla no sentido de buscar caminhos que tornem essas práticas mais palpáveis de forma que elas consigam encontrar espaços concretos e mais sedimentados na arena educacional e, conseqüentemente, aquilatar suas contribuições no escopo de práticas de letramento que contemplem o diálogo das disciplinas e/ou dos seres humanos.

A escolha desse caminho dialógico projeta um fio condutor para o entendimento dos fenômenos aludidos. A argumentação é em favor de um laço que é prioritariamente o convite a uma prática dialógica, ou melhor, uma FC colaborativa que propicie a troca entre as diferentes linguagens. Seria bom que a mesma contemplasse o desejo de eliminar fronteiras disciplinares, ou pelo menos buscar minimizá-las. É contundente a posição epistemológica bakhtiniana quando preconiza que eliminar fronteiras pode “corroer o edifício de homogeneização” (BRAIT, 2012) que insiste em “absorver tudo, engolir, para criar uma falsa ilusão de igualdade homogênea”(ibidem, p.154).

Neste caso, a busca pelo rompimento das limitações próprias de sistemas de fronteiras pode ser extremamente profícua. Os dispositivos de fronteira podem impedir trocas e há a possibilidade de formar indivíduos que encontram dificuldade em construir uma visão diferenciada entre o aqui e o lá. Esta concepção de territórios fixos parece influenciar nossa percepção de tudo, nas disciplinas, nas identidades, no cotidiano, na vida. Em outras palavras, é possível que indivíduos acostumados a cruzar fronteiras tenham mais possibilidades de escapar da ótica binária, que hierarquiza pessoas, territórios, departamentos, áreas, disciplinas, ideologias, vida. A perspectiva interdisciplinar pode contribuir para construção de visões mais híbridas, mais fluidas, o que por si só acaba quebrando essa separação entre as diferentes linguagens, áreas, barreiras que permanecem entre os diferentes campos do saber, das disciplinas. Tal proposição pode construir frutos profícuos, propiciar o engajamento dos discentes em ações mais éticas, inclusivas e menos binárias.

É possível que este pensamento possibilite ou viabilize a inauguração de um futuro menos precário, excludente e mais bem-sucedido para todos de forma mais equânime na educação brasileira. Embora não haja como afirmar que tais possibilidades se tornem realidade caso a interdisciplinaridade seja eleita como um dos caminhos possíveis em processos de construção de conhecimento, esta questão merece ser mais

problematizada e (re)pensada.

Convoquei até esta fase do estudo a problematização da FC no Brasil e proponho um possível diálogo da FC com a epistemologia das comunidades de prática tendo em mente o meu objeto de estudo macro que é o PLIEP. Este projeto, que propõem o diálogo da escola com a academia, me motivou a fazer um micro recorte dentro dele para olhar a construção de duas docentes e a minha, fato que na minha perspectiva envolve tanto a questão da FC como os desdobramentos que o trabalho em comunidades pode ofertar. Esta possibilidade de inter-relações que proponho é motivada pelos pressupostos que informaram a construção do projeto PLIEP, ou seja, busco contemplar a minha ação na vida como convida a epígrafe que inaugura a seção de forma responsável e responsiva. Ao propor esta inter-relação estou sendo responsável/responsiva ao cenário macro em que estou imersa, que é a educação brasileira. Tanto na condição de professora, pesquisadora ou formadora, é potente estar atenta aos espaços de educação de que faço parte, buscando (res)significação para o que eu ainda não compreendo e materializando minhas (in)certezas para que estas possam encontrar interlocuções dentro de uma dada comunidade, que neste estudo, é o PLIEP. É fundamental o engajamento de cada um de nós, fios desta costura, cujo tecido que está sendo alinhavado é a educação brasileira. A ideia é pensarmos em possibilidades que contribuam para encontrar caminhos que fortaleçam a ideia de uma FC em rede, colaborativa. Este caminho poderia ser informado pelos pressupostos das comunidades de prática.

É necessário reafirmar que o projeto PLIEP não menciona em nenhum momento construtos epistemológicos das comunidades de prática. Esta inter-relação proposta é produto dos seguintes fatores, a saber: a) a provocação inicial de um dos membros da banca no segundo exame de qualificação que sugeriu uma visita aos pressupostos das comunidades de prática no sentido de fundamentar o valor da perspectiva dialógica, onde juntos somos mais fortes para se construir uma espécie de rede de trocas, onde aprender pode mudar quem somos; b) a opção por aprofundar na literatura que abarcava a sugestão de pesquisar as comunidades de prática. O que Moser (2010) chama de sementeiras de aprendizagens profundas pode fazer todo sentido para o meu processo de (res)significação dentro deste projeto de FC chamado PLIEP. É a possibilidade e o benefício de estar junto dialogicamente, vivendo e/ou buscando construções que façam

mais sentido para nossa educação.

Dando continuidade ao fio condutor deste estudo, a cena seguinte se ocupará de aprofundar a questão da resistência e a permanência da ordem disciplinar. A costura continua sendo alinhavada para gerar inteligibilidades com o objetivo de auxiliar na ampliação das contribuições sobre o tema na atualidade e como parte epistemológica da tessitura deste estudo, já que o PLIEP, cenário principal deste estudo, contempla a interdisciplinaridade.

CAPÍTULO 3: A RESISTÊNCIA E A PERMANÊNCIA DA ORDEM DISCIPLINAR

Historicizar (BAKHTIN, 1953[2003]) é uma opção epistemológica potente capaz de auxiliar o pesquisador a situar determinado participante sujeito ou objeto de estudo sócio-historicamente. É um caminho que agrega sentido e valor aos participantes sujeitos e objetos de estudo, possibilitando fazer um recorte em um passado distante para viabilizar a oferta de um entendimento significativo dos ecos do passado nos acontecimentos que configuram o hoje.

Em sintonia com a perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, este estudo elege como mote principal historicizar⁴⁷ para compreender melhor o que acontece hoje na contemporaneidade. Focar a lente na trajetória e elencar os fatos que ganharam vida no meu cotidiano de professora-pesquisadora, diante dos desafios que enfrentei quando desafiada pela interdisciplinaridade. Mais que isso, porém, este capítulo deseja dar um colorido em tons vibrantes aos rumos que o conhecimento científico tomou até chegar a *resistência e permanência da ordem disciplinar*.

Portanto, este capítulo terá como objetivo norteador abordar a trajetória que o conhecimento tomou para se tornar compartimentos estanques, muitas vezes cartesiano. A princípio a lente se ajustará neste foco histórico que almeja olhar nuances e recortes de como a trajetória do conhecimento se materializou até os dias de hoje. Logo em seguida, na primeira seção (3.1) deste capítulo, abordo o regime disciplinar discutido por Foucault que vai contribuir para o entendimento da seção seguinte intitulada *Perspectivas interdisciplinares: ressignificações e construções*. Nesta seção (3.2) será problematizado o que eu entendo por interdisciplinaridade. Anuncio os desafios que provocam o sistema disciplinar e para finalizar o capítulo abordo brevemente na seção 3.3 outras práticas contemporâneas emergentes. Desejo discutir possibilidades que surgiram para dar conta do fluxo de mudanças constantes e aceleradas na contemporaneidade, no mundo, na nossa sociedade, na sala de aula. Entre várias possibilidades, farei um recorte dos pressupostos da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, além de tangenciar brevemente a

⁴⁷Além dos pressupostos de Bakhtin (1920-24), este estudo coaduna com Fabrício (2011, apud FOUCAULT, 1979) quando postula que “historicizar é um modo de conhecer que implica o exercício de escutar a história, demorada e meticulosamente, para compreender o processo de construção de nossas ideias e conceitos “essencializados” ao longo dos inúmeros acasos e contingências de nossa experiência; e de buscar na reconstrução de uma formação histórica em movimento a teia epistemológica na qual estamos entrelaçados”.

indisciplinaridade.

Fica o convite para uma viagem, ao fio anterior, aquele que vem do passado, que veio antes até se cogitar a possibilidade de se abraçar a perspectiva da cisão das áreas do conhecimento, o regime disciplinar.

Vários pesquisadores (FAZENDA, 2006a, AARÃO, 2003; GALLO, 2004; MORIN, 2004, LOPES, 2007) cujo objeto de estudo é a interdisciplinaridade optaram por trilhar os caminhos bakhtinianos que preconizam a historização dos acontecimentos. Coaduno com o mesmo objetivo destes pesquisadores: situar o objeto de estudo sócio-historicamente para gerar inteligibilidades sobre ele.

Antes de abordar a interdisciplinaridade propriamente dita, seria produtivo buscar entender como o regime disciplinar emergiu. Compreender este sistema que vigora até os dias de hoje parece ser primordial para os pesquisadores e para mim enquanto professora-pesquisadora. É fundamental traçar um panorama da evolução do conhecimento e quais caminhos foram desenhados para entender com mais nitidez a atualidade, o sistema disciplinar, a resistência ou permanência dele. É a partir da compreensão desta evolução que podemos entender até onde chegamos e quem sabe a partir deste discernimento abrir uma possibilidade de nos tornarmos entusiastas em reconhecer outras formas de construção do conhecimento.

A ideia é considerar a possibilidade de vivenciar uma proposta diferente do sistema disciplinar vigente, ou quem sabe fazer uma releitura desse sistema. Entretanto, parece não ser possível ambicionar ou considerar uma nova proposta educacional sem entender profundamente a perspectiva que estamos questionando e problematizando, neste caso, o regime disciplinar. Neste sentido, apresento neste momento um recorte sobre a trajetória da evolução do conhecimento científico. Esta opção epistemológica, além de cumprir com os objetivos aludidos até agora, colaborará para uma costura dos fios mais fundamentada, auxiliando, dessa forma, na tessitura da trama do capítulo 5, dedicado à análise dos dados. Eis uma breve tessitura da história do conhecimento científico.

Uma das características inerente ao ser humano desde as sociedades antigas era “o seu esforço para compreender o mundo desde o que está mais próximo até onde sua

imaginação o possa levar”(Aarão, 2003, p. 10) e “as respostas então construídas estavam inseridas naquele contexto social e eram necessariamente globalizantes”(Gallo, 2004, p.21).Além disso, na antiguidade os conhecimentos, segundo Lopes (2007), misturavam religiosidade, engenhosidade e praticidade, ou seja, não estavam separados em campos do saber. Leonardo Da Vinci e Michelangelo, entre outros nomes de nossa história, dominavam o conhecimento em campos do saber distintos com maestria. Transitavam com propriedade entre a engenharia, arquitetura, astronomia, pintura, arte, biologia, teologia, literatura, etc. Eles surpreendem algumas pessoas na contemporaneidade quando estas consideram que esses humanistas transitavam por inúmeras áreas sem o desejo ou necessidade de se especializar em uma única área do saber. Possivelmente nem cogitavam tal separação. Entretanto, com o caminhar da história humana, civilizações passaram a dominar novos conhecimentos de acordo com as demandas sociais e do mundo.

A astronomia, por exemplo, despertou a curiosidade humana. A ambição e necessidade levaram o ser humano a buscar entendimento de vários questionamentos que inquietavam as civilizações, a saber: conhecer melhor os astros, descrever os seus movimentos, a possível influência dos planetas na vida humana etc. O volume de descobertas foi aumentando gradativamente e com o crescente acúmulo do saber, a especialização passou a ser uma solução para organizar melhor os campos do saber. A especialização logo se tornou mais radical e, assim, surgiu a necessidade da cisão das áreas de conhecimento que chegou para dar conta da gama de informações que cada área do conhecimento científico abrangia. Job (2013), em suas lúcidas ponderações, afirma que “os saberes se separaram em sua passagem do Egito para a Grécia, cuja separação se intensificou na Idade Média e Iluminismo” (JOB, 2013,ibidem p.75).

Atualmente, tal fato pode ser exemplificado na medicina pela figura do “especialista”. Há muitos anos atrás a figura do médico era o do “clínico geral”, que procurava entender as doenças do paciente como um processo *somático global* (Gallo, 2004, p. 22).Enfim, a especialização foi aumentando vertiginosamente e a escola não ficou fora deste movimento.

Esta história tem a ver com um processo social que fez sua entrada na escola, levando-a a situação em que hoje se encontra. Trata-se de uma fragmentação do conhecimento, que recebeu, na ciência e na escola, o nome de *divisão disciplinar* (Gallo

2006). Segundo Morin (2004, p. 65) uma disciplina pode ser definida como “uma categoria organizadora do conhecimento científico: ela institui a divisão e a especialização do trabalho, e responde à diversidade dos domínios que recobrem as ciências”. Este último autor mostra que uma disciplina tende naturalmente à autonomia por ter suas fronteiras delimitadas pela linguagem que a constitui, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar. De fato, a educação sempre esteve permeada de mecanismos de controle, como ocorre com o sistema de avaliação do discente por meio de aferições quantitativas, instrumentos que permitem separar, quantificar, *qualificar, classificar e punir* (Foucault 2005, p.154). A instituição escola sustenta essa perspectiva à medida que perpetua práticas de controle na sala de aula, que intensifica o aparelho burocrático escolar e reúne a *cerimônia do poder* (ibidem, p. 154) como pode ser constatado abaixo:

Nos exames vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. (ibidem,p.154)

No coração dos processos da disciplina tudo é organizado e está dentro de caixas para que o controle fique possível e prático. Este controle se materializa de várias formas: discentes são separados em salas, em séries, instituições não abrem mão do livro didático, do diário de classe, das notas, dos sistemas bimestrais que fracionam o ano, enfim, instrumentos que favorecem o sistema disciplinar e colaboram para esse sistema fragmentado. Esta organização parece ser percebida, por alguns pesquisadores, como alienante. Isso ocorre porque o controle parece *manifestar a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam* (ibidem,p. 154).

O produto resultante da fragmentação do saber parece apontar para alguns aspectos inquietantes e conturbadores que precisam ser mais bem problematizados. Desta forma, na próxima seção intensifico e aprofundo a epistemologia que trata da relação do regime disciplinar com a questão do poder na perspectiva de Foucault.

3.1 O regime disciplinar por Foucault: possíveis diálogos

“Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas, as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é

até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (Foucault 2005, p.124).

O título e a epígrafe que inauguram esta seção são um convite a problematizar a ordem disciplinar que para Foucault (ibidem) *se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação*, reafirmando a sua premissa de *dividir para controlar melhor* (ibidem). Exponente filósofo nascido em junho de 1926, Foucault (2005) preconiza que estes *processos disciplinares* eram parte dos cenários nos conventos, nos exércitos, nas oficinas, nos hospitais e nas escolas. A arquitetura existente nestes cenários propiciava a separação minuciosa de indivíduos. Tal organização espacial permitia isolá-los, localizá-los e estabelecer uma distribuição de acordo com o interesse institucional.

O historiador de ideias francês postula que o “espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir”(ibidem, p.123) e esta separação organiza um espaço analítico onde indivíduos possam ser vigiados e controlados para obter uma melhor produção que reverta para o bem estar da instituição que organiza e para que a mesma seja bem sucedida e não corra o risco de entrar em falência.

A manutenção das disciplinas favorece certas ideologias hegemônicas e propicia controle e dominação dos assujeitados que, do ponto de vista econômico, servirão ao país. Indivíduos são utilizados com *elegância* e de forma sutil pelo sistema disciplinar diferentemente da escravidão, que se *apropriava dos corpos*. Porém, o efeito de estar *assujeitado* é quase o mesmo em ambas as situações segundo Foucault apregoa na citação que abre esta seção. Isso porque a educação disciplinar corrobora para alimentar o sistema de produção em que todos são organizados em departamentos e seguem rotinas pré-estabelecidas, em que o direito de opinar parece ficar abafado ou sabotado.

O princípio apregoadado por Foucault de *aptidão aumentada versus dominação acentuada* (FOUCAULT, 2005, p. 119)perpetua gerações sob o controle do estado, em que indivíduos estão à serviço do aparelho governamental; e estar nesta situação confere um *status* desconfortável que parece impedir o direito dos sujeitos de agir

livremente.

Também neste sentido, certos grupos segregados, que vinham sendo contemplados com políticas afirmativas⁴⁸, podem correr o risco de ficar fadados a uma relação de *sujeição estrita* como preconiza Foucault abaixo. O governo atual parece apostar em uma política de desmonte que aponta para o possível extermínio das políticas afirmativas. Caso isso ocorra, vários indivíduos podem passar a não ter acesso a educação e ficarão fadados a *exploração econômica* da sociedade.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (ibidem, p.119).

Muito embora as políticas públicas não sejam o objeto de estudo desta pesquisa, trago esta questão para a problematização, pois a produção de *corpos submissos* parece estar presente em vários cenários. A ideia que subjaz a premissa de produzir *corpos dóceis* parece fortalecer a economia do país e trazer lucro para os que detêm o poder, questão que parece abranger muito mais do que podemos considerar indo além do regime disciplinar na escola. Após considerar a presença deste desejo de dominação acentuada latente no governo, retomo as questões que me inquietam no sistema disciplinar na escola.

O sistema educacional vigente sustenta a *cerimônia do poder* e privilegia a existência de disciplinas isoladas, apenas justapostas uma a outra, cada qual controlada por seu especialista, que detém o poder de seu saber. Isso ocorre à medida que

⁴⁸Este estudo entende a ação afirmativa como “um projeto que busque atender a Constituição Brasileira. Desde 1988, esta, assim como outras constituições de democracias consolidadas pelo mundo, tem como princípio a igualdade. Este é alicerce para todos os direitos humanos. Não há que se falar em democracia sem se ter como fundamento o princípio da igualdade. Isto posto, seria importante criar um órgão que fiscalizava e reprimia discriminações no âmbito do mercado de trabalho. Através daquele ato, ficou estabelecido que era proibida a discriminação do candidato a vaga de trabalho ou funcionário por fatores como cor, raça, credo ou nacionalidade. A implantação dessas medidas de políticas públicas tinha como objetivo a ampliação do mercado de trabalho para os grupos marginalizados socialmente, fazendo com que tivessem iguais condições em relação a outros segmentos da sociedade na competição por vagas”. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-como-efetiva%C3%A7%C3%A3o-do-princ%C3%ADpio-da-igualdade>. Acesso em 26/11/2016.

perpetuamos a fragmentação dos saberes, propostas disciplinares alienantes, certos tipos de letramentos que não contemplam o diálogo das linguagens ou elegem visões ou ideologias binárias, intensificando o aparelho burocrático escolar. Por que não ousar a quebra dos paradigmas? Evitar a lógica da disciplina? Qual caminho trilhar?

Estes questionamentos e reflexões em relação a questão da interdisciplinaridade são parte de minha trajetória acadêmica desde 2005, quando comecei o mestrado. São inquietações que fazem parte da minha trajetória de pesquisadora e professora e acredito que estas questões ainda me ocuparão por um longo tempo, visto que são muitos fatores a serem levados em consideração no processo de (des)fragmentação das fronteiras das disciplinas na educação brasileira. Ressalto que o fator preponderante e decisivo na escolha do objeto de pesquisa deste estudo foi a perspectiva interdisciplinar dialógica que o projeto PLIEP contempla estimulando e problematizando a construção de práticas que mobilizassem o diálogo das diferentes áreas do conhecimento. Diante dos pressupostos que informam o projeto considere que este contexto macro chamado PLIEP poderia ser um ambiente propício para ser pesquisado.

Neste sentido, busco na próxima seção me ocupar de considerar a perspectiva interdisciplinar que pode ser um caminho possível que fuja à lógica disciplinar pontuada até o presente momento.

3.2 Perspectivas interdisciplinares: ressignificações e construções

“o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como o válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.”

(Fazenda, 1999, p.17)

Antes de considerar o *pensar interdisciplinar* na perspectiva de Fazenda como preconiza a epígrafe que inaugura esta seção e as razões que me conduzem a contemplar esta perspectiva dialógica, opto por explicitar brevemente a Interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é uma palavra do século XX, que surge na Europa, em meados da década de 1960 após o movimento de especialização e compartimentalização descrito na seção 3.1. A especialização parece não ser mais suficiente para responder, e acatar as demandas e questões que a realidade nos mostra (FAZENDA, 2006).

Fazenda (ibidem p. 17) apregoa que o movimento interdisciplinar pode ser fracionado para fins didáticos em três décadas: 1970, 1980 e 1990. Porém, o eco das discussões sobre interdisciplinaridade chegaram ao Brasil ao final da década de 1960 com sérias distorções, “próprias daqueles que se aventuraram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as consequências do mesmo”(Fazenda 2006a, p. 23). Desta maneira, em um primeiro momento, que foi a década de 1970, os pesquisadores se preocupavam com a definição do termo interdisciplinaridade, que foi traduzido, e a preocupação incidia fundamentalmente na explicitação terminológica. O termo causava não só dificuldades na pronúncia como também no entendimento do conceito em si. O esforço empreendido nesta época revelou que “os pressupostos de uma epistemologia convencional não conduziram ao avanço da compreensão das implicações teóricas da interdisciplinaridade”(FAZENDA, 2006, p.27). Portanto, na década de 1980 tornou-se um movimento que procurava explicitar o teórico a partir do prático. Foi uma tentativa de explicitar um método para a interdisciplinaridade e para dar conta de alguns equívocos surgidos a partir das dicotomias enunciadas na década de 1970. Já os anos 90 representaram *o ápice na proliferação de práticas intuitivas* (LOPES,2007, p. 49). Nesta década partiu-se para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade com o propósito de elucidar posicionamentos.

Isso posto, resgato o início deste capítulo e a seção anterior que buscaram apontar os incômodos e mazelas do regime disciplinar para confrontar com a proposta em pauta. Toda a epistemologia aludida parece não estar em sintonia com a epistemologia de Fiorin, que pontua a destruição das fronteiras como um fenômeno contemporâneo:

As grandes entidades transnacionais, como a União Europeia e MERCOSUL, derrubaram as fronteiras econômicas, permitindo a livre circulação de bens e de capitais; a queda do muro de Berlim deitou abaixo uma linha semântica divisória entre duas visões de mundo, a famosa cortina de ferro; o espaço Shengen demoliu alfândegas e controles entre os estados nacionais. (FIORIN, 2008, p.36)

Fiorin ressalta que “estamos num tempo do elogio das margens, do descentramento, da alteridade, da heterogeneidade, do dialogismo, vivemos num

tempo de mestiçagens e de imigrações, recusa da pureza” (ibidem). Enquanto pesquisadora aposto nesta epistemologia preconizada por Fiorin e percebo que o regime disciplinar pode ser repensando ou (res)significado. Isso porque entendo que a “instituição disciplinar conduz, ao mesmo tempo ao risco de hiper-especialização e de ‘coisificação’ do objeto estudado” (MORIN, 2004, p.67). Parece, portanto, conduzir a um estreitamento e limitação do que se pode aprender e ser na arena educacional. Além deste fator, o regime disciplinar traz em si *germe do domínio, pois há uma íntima relação de saber e de poder* (LOPES, 2007, p.42).

Dominar o saber perpassa a ideia de controle, de, como assevera Gallo (2004, p. 24), *dividir para governar*. O regime disciplinar parece não somente permitir um melhor controle do aprendizado, mas também demonstrar ao aluno a sua posição social dentro da organização escolar. Pode ser um meio de sinalizar a hierarquia em que o professor detém o saber e os estudantes não compartilham de igual poder, objetivos ou papéis. Nessa concepção de escola *o aprendizado só pode acontecer sob domínio*(GALLO, 2004, p. 24), o que privilegia a existência de disciplinas isoladas apenas justapostas uma à outra, cada qual sendo controlada por seu especialista, que detém o poder de seu saber.

Aproveito esta reflexão para dialogar com a narrativa que materializei na introdução deste estudo, mais precisamente na seção *Apresentação do entrelaçamento dos estudos*. Flagrei-me diante da possibilidade de ter que orientar alunos sem que dominasse a matéria, que no caso, era a colonização inglesa na África. A (des)estabilização desafiou minha ideologia de que o professor precisa deter todo o conhecimento da forma como Gallo (ibidem) problematiza acima.

A interdisciplinaridade parece apontar para um dos caminhos possíveis que possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. Aos assustados, alerto que esse empreendimento interdisciplinar jamais se dedica ao extermínio de qualquer disciplina particular. Além do mais é importante alertar que há inúmeras dificuldades para quem deseja abraçar a perspectiva interdisciplinar.

Lopes (2007) problematiza aspectos fundamentais a serem considerados quando se aborda a interdisciplinaridade. Segundo ela, o primeiro é o modismo que o vocabulário desencadeou. Depois, “passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação,

aprioristicamente, sem atentar para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização”(FAZENDA 2006, p.24). Portanto, a perspectiva deve ser considerada com cautela e clama por mais pesquisas. Caso contrário, pode correr o risco de ser uma empreitada utópica como considera Minayo (2004).

Passo a considerar na próxima seção outras empreitadas contemporâneas emergentes que mudam o prefixo, mas mantêm o mesmo radical: disciplinaridade.

3.3 Sistema de nomeação: (re)visitando práticas contemporâneas emergentes

Na atualidade, parece haver uma tendência a se incentivar um tipo de compreensão por tudo o que já está nomeado. O que já está pronto, organizado, disciplinado, dentro de campos limitados. Entretanto, seria profluo flagrar, na produção atual, na elaboração de documentos pré figurativos ou em FCs que ainda parecem contemplar uma FC no paradigma da instrumentalização dos professores, um espaço para o ainda não dito, o não acessado, o não problematizado. Refiro-me a algo inédito, que possa emergir da construção docente de forma espontânea e que possa prestigiar o que já tem sido cena na sala de aula.

Falo da ausência de discussões nas instâncias citadas que envolvam significados que perpassam os fenômenos que emergiram no cotidiano contemporâneo da arena educacional. Refiro-me à falta de diluição de significação em relação aos elementos constitutivos dos inúmeros sistemas de nomeação que começaram a surgir no final da década de 60 e permanecem até hoje: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Muitos termos invadiram a sala de aula em formas materializadas no papel, na burocracia dos documentos pré-figurativos. É possível que tenha tido pouco espaço para o diálogo entre os responsáveis pela construção dos documentos e os atores que implementam o documento na arena educacional. Pode ser que se os docentes tivessem tido a oportunidade de compreender ou colaborar com o documento governamental e

oficial, poderiam colaborar com o real sentido deste movimento dentro de suas práxis⁴⁹.

Esta incompreensão, instabilidade e (des)estabilização frente ao significado do novo, levou alguns docentes a esboçarem certa resistência às novas tendências e até mesmo a uma repulsa por parte de grande fatia dos atores que circulam na arena educacional. Tal fato é entextualizado no capítulo dois desta pesquisa quando narro a minha perplexidade no momento que fui convocada a orientar alunos sobre a colonização inglesa na África sem dominar o assunto. Foi sem dúvida um momento de (des)estabilização para mim e que provavelmente ocorre com outros milhares de docentes.

Ciente, então, da imprecisão que tomou conta do ambiente escolar, destaco que a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade urgem por uma compreensão mais aguçada, esclarecedora, uma definição refinada, mais plástica. Além desta plasticidade nos significados, seria adequado que a prática fosse contemplada, evitando que estas novas tendências sejam taxadas como utópicas, em especial a interdisciplinaridade (cf introdução). Seria necessário e produtivo olhar para a episteme das propostas em tela não só com extrema atenção como também com ambição de ouvir os que implementam os construtos e podem, melhor do que qualquer indivíduo, perceber o que é viável em cada esfera escolar.

Duas questões podem ser extraídas do que foi exposto acima: [1] a inabilidade dos órgãos educacionais governamentais e de certas FCs para se relacionar com a constituição de um corpo de conhecimento recente e o surgimento de novos referenciais voltados a integrar conhecimentos que foram impostos de cima para baixo; [2] a urgência de uma reflexão mais profunda e pontual em relação às tendências aludidas que carecem de uma melhor explicação, definição e a abordagem de questões de cunho mais prático.

Parto destas duas questões e divido a abordagem epistemológica em dois momentos breves. Primeiro abordo a produção de sentido que precisa ser regida sob o

⁴⁹Este estudo alinha-se às ideias de Karl Marx no que tange o conceito de práxis. O termo *práxis* se popularizou e passou a ser usado também fora da esfera filosófica e das teorias de esquerda. O filósofo e revolucionário socialista alemão preconiza que “práxis é uma das características que diferenciam o homem dos demais animais, pois é através dela que o homem promove as transformações no mundo a sua volta e por consequência transforma a si mesmo”. Disponível em <https://www.significadosbr.com.br/praxis>. Acesso em 30/05/2015.

princípio do questionamento, de forma mais colaborativa e crítica em FCs idealizadas no escopo de nossa educação. Em um segundo momento, dialogo com as imposições dos documentos pré figurativos, revisitando os fenômenos aludidos e proponho algumas definições na mesma linha de raciocínio de Domingues (2012, p.14): “propor algumas definições provisórias e, como tais, sujeitas a revisões, coisa que eu considero normal, por não acreditar que o mundo caiba numa frase ou num contexto”.

O viés de imperfeição e instabilidade das definições com que opero no escopo deste estudo justifica-se também pela esfera a que me afilio que é a LA. Esta é “pela própria natureza do tipo de investigação autorreflexiva” (MOITA LOPES, 2011, p.26) e mestiça, encontrando-se em uma (res)significação ininterrupta.

Primeiro momento: aposto em uma produção de sentido na qual o docente tenha a chance de ser ativo, protagonista e reflexivo na construção de significados. Acima de tudo, este docente teria que ter a oportunidade de acesso a todo processo histórico que levou à escolha de determinada proposta pedagógica. As propostas pedagógicas da escola pública invadem sua sala de aula todos os dias via documentos pré figurativos ou demandas das autoridades que comandam a gestão da educação pública.

Não é factível ou produtivo para esses docentes receber um documento alinhavado que aborda epistemologias, muitas vezes nunca transitadas ou desconhecidas. Teriam que ter direito a questionar e, oportunamente, contribuir com o que trazem em sua bagagem profissional. Docentes em serviço sempre têm muito a coadjuvar. Entretanto, o que observamos é uma corrente hegemônica que constrói a ideia de que o professor não traz nenhum tipo de construção profissional. Nesses casos, opta-se por uma FC muitas vezes centrada no paradigma da instrumentalização que levará o significado aos que não sabem ou “o embate costuma surgir no relacionamento com os gestores de instituições privadas e públicas, que ainda esperam resultados claros e diretos, como se a formação consistisse no aprendizado rápido de técnicas”(Miller, 2013, p.105).

Diante destas colocações, fatalmente o professor sentirá o peso da descrença e o sentimento de que não é capaz de produzir algo. Este fato provocará o distanciamento do docente da FC preconizada, quando na realidade poderia ser muito diferente essa dinâmica. É ainda mais preocupante, pois não há um manual pronto para ditar regras nem receitas de sucesso garantido(ibidem, p.106), muito menos resultados imediatos.

Além do exposto, é alarmante localizar algumas correntes que ainda insistem em afirmar que o professor simplesmente se recusa a contemplar novas tendências na sua prática. Assim, muitos estudos apontam que o professor não lança mão das apostas inovadoras que circulam de forma deliberada na contemporaneidade (cf Celani, 2010b). Há motivos concretos já aludidos anteriormente. Miller (2013, p.100) percebe “um caminhar da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional”. Diante desse cenário que emerge na esfera acadêmica, pode-se perceber um fortalecimento retroalimentando alguns programas de FC, como o PLIEP, por exemplo. Porém, é importante manter o questionamento vivo, efetivo e robusto para que o futuro seja menos limitador.

Segundo momento: conclui-se que, em muitos casos, o desinteresse pelas propostas que vêm sendo problematizadas; é um fato que se justifica pela latente falta de definição clara e falta da participação dos docentes na elaboração dos documentos que norteiam nossa educação. A começar pelo sistema de nomeação, podemos afirmar que a falta de definição do nome da proposta emperra o trânsito do saber e impede a vivência de propostas mais potentes. Certamente, as mesmas agregam valores à arena educacional. Fomentam o rompimento com limitações próprias de sistemas de fronteiras que possivelmente parecem impedir trocas. Além disso, é possível que o sistema disciplinar possa formar tipos de indivíduos que encontram dificuldade em construir uma visão diferenciada, ou seja, que parecem não conseguir elaborar, de forma satisfatória, uma visão ética do eu e do outro e entre o aqui e o lá. Esta concepção de territórios fixos parece influenciar nossa percepção de tudo, em disciplinas, identidades, cotidiano, vida. Em outras palavras, indivíduos acostumados a cruzar fronteiras podem ter mais possibilidade de escapar da ótica binária, que hierarquiza pessoas, territórios, departamentos, áreas, disciplinas, ideologias, vida, porém não há garantias para este fato. Só a pesquisa é capaz de esclarecer esta possibilidade e avançar para fortalecer esta teoria.

A fratura dos muros da disciplina pode construir seres que estão mais bem preparados para circular nas práticas de letramento típicas da contemporaneidade: mais híbridas e mais fluidas, elas frequentemente quebram a separação entre as áreas, as barreiras que permanecem entre as disciplinas.

À luz da epistemologia que pontuo, convém, então, definir multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, “noções que têm ao centro a disciplina e

que só fazem sentido se referidas a ela, está em jogo um fenômeno típico da modernidade tardia: a tentativa de aproximar os campos disciplinares e promover onde for possível a sua fusão”(DOMINGUES, 2012, p.14-15).

Começo pela **multidisciplinaridade**, que ganha vida e espaço quando um tema é abordado por diversas disciplinas sem uma relação direta entre elas. “Consiste na justaposição das disciplinas e sua natureza é essencialmente aditiva, não integrativa” (ibidem, 2012, p.15). Se o objeto de estudo for o Cristo Redentor, por exemplo, a Geografia trabalhará a localização; as Ciências tratarão da vegetação local; as Artes mostrarão por quem a escultura foi feita e por que está ali. Os conteúdos são trabalhados em limites estabelecidos pelo interesse da disciplina, como eram as feiras de Ciências tão populares em escolas brasileiras no passado. A escola engajava-se na escolha de um tema e este era trabalhado separadamente, por cada disciplina, sem que o diálogo efetivo entre diferentes saberes fosse estabelecido. Alerto que este estudo não se dedica a avaliar esta produção, portanto não a aprofundarei, mas a entendo como práticas legítimas e que engajavam a participação discente.

Já a **interdisciplinaridade**, objeto seminal e central neste estudo, já detalhada nas seções anteriores deste capítulo, acontece quando, de modo interativo, dois ou mais campos de saber relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento.

Ao falar da localização do Cristo, o professor de Geografia poderia utilizar um texto poético indicado pela professora de Literatura, assim como o de Ciências analisaria junto com o professor de Geografia e História a trajetória de ocupação da cidade para entender os impactos ambientais no entorno da estátua. Essa empreitada envolve diálogo, troca, trabalho em comunidades de prática (cf capítulo 2). Por meio da interdisciplinaridade, professores envolvidos precisam de tempo fora de sala de aula para olhar para seus respectivos conteúdos e aproximar os saberes de forma a complementá-los sob um sistema de cooperação. A perspectiva de Gusdorf (1995) entende da mesma forma, sendo o trabalho em equipe essencial, bem diferente de um grupo de professores que realiza um monólogo coletivo.

Complementando a definição da proposta, a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico⁵⁰ (OCDE) pontua que a interdisciplinaridade “visa a mútua integração de conceitos, terminologias, métodos e dados em conjuntos mais vastos, repercutindo na organização do ensino e pesquisa”. Algumas barreiras devem ser superadas, e a linguagem (cf capítulo 1) é uma delas. Neste sentido, Japiassú postula:

“é preciso transpor o primeiro grande obstáculo a um empreendimento realmente comum: o da linguagem. Nenhum trabalho interdisciplinar poderá ser feito enquanto não for superado o “babelismo” linguístico.” (JAPIASSÚ, 1976, p.128)

Outro grande obstáculo a ser transposto é a questão da postura interdisciplinar, que vai além dos pressupostos até aqui problematizados. Em outras palavras, seria uma postura docente e discente aberta para tudo e para todos, “aberta aos seus saberes e aos seus não saberes”(NOGUEIRA, 2010, p.120). Esta é a questão mais delicada da proposta: estar aberto ao aprender com o outro como destaque na citação de Fazenda (2011), proposição que encontra eco nos pressupostos do dialogismo de Bakhtin:

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o **diálogo** com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do **diálogo** com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa **relação com o outro** e com o mundo’, (ibidem, p.17, grifos meus).

Entretanto, é válido pontuar que a palavra interdisciplinaridade remete, ao longo dos anos, a alguns tipos de equívocos sobre o que vem a significar o termo, visto que, ao depositar no sujeito possibilidades de construções de sentido, a palavra revela-se paradoxal. As expectativas de aproximação podem também carregar possibilidades de afastamento, pois o docente fica confuso ao se deparar com um objeto cujo significado encontra-se em construção, em aberto, ou incompreensível. O termo em tela tem no radical, no seu centro, a palavra *disciplina*, o que acaba provocando equívoco e prejudicando uma integração de fato.

Por isso, é perfeitamente compreensível a pergunta de uma professora participante do PLIEP: “mas a interdisciplinaridade não leva à disciplina?”. Esse questionamento reforça a reflexão de que pode ser profícuo fazer uma nova aposta de renomear a

⁵⁰ Disponível em <http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde>. Acesso em 01/05/2015.

interdisciplinaridade através de outro campo do saber, já que se constata que o termo está atrelado ao conceito de disciplina, enquadramento e relações de poder. A meu ver, portanto, o sistema de nomeação pode estar dificultando o trânsito dos saberes, mas o escopo deste estudo não é robusto o suficiente para dar conta desta problematização. Opto por abordar este tema nos encaminhamentos, que tem como objetivo lançar um *grito de galo* que pode ser ecoado, quem sabe, em um pós-doutorado. Assim será possível retomar estas questões com mais propriedade e aprofundamento.

Urge, então, definir **transdisciplinaridade**. Esta exige uma abordagem mais complexa, em que a divisão por disciplinas, hoje implementada nas escolas⁵¹, deixa de existir definitivamente. De acordo com Santomé (1998), o termo transdisciplinaridade teve seu momento embrionário e de destaque no *I Seminário Internacional sobre pluri e interdisciplinaridade*, realizado na Universidade de Nice, na França, em 1970. Naquele momento, o termo passou a ser considerado na esfera acadêmica e foi unido ao conceito de interdisciplinaridade. Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005, p.17) o definiram como o que “representa um novo horizonte de possibilidades à superação dos limites do conhecimento centrado, de maneira exclusiva, no unidisciplinar”. Já Domingues (2012, p.15) aponta: “o transdisciplinar, com ambição consideravelmente maior, consiste na tentativa de ir além das disciplinas (trans=além e através) e sua índole é transgressiva”.

Creio que este conceito remete ao de indisciplina, proposto por Moita Lopes (2011) ao se referir à LA na contemporaneidade. Parece estar mais relacionado a uma ideologia e postura frente às demandas e formas de pesquisar na contemporaneidade, fornecendo um aparato ideológico concreto de luta, não necessariamente uma proposta para ser implementada na sala de aula.

Não posso deixar de citar neste capítulo a **indisciplinaridade**, pois foi na LA, campo a que me afilio, onde o termo foi cunhado. Além de fazer parte da área em que estou situada, a indisciplina abriga muito da concepção que defendo neste estudo. Com o seu prefixo *-in* tem a conotação de negar a disciplina no sentido ideológico da palavra, que repele a “fabricação de corpos submissos”(FOUCAULT, 2005) e emana uma conotação libertária e transgressora que a LA contempla nestes tempos híbridos.

⁵¹Disponível em http://novaescola.abril.com.br/ed/174_ago04/html/repcapa.htm. Acesso em 01/05/2016.

Na verdade a LA contempla a problematização das epistemologias que limitam e estimulam um olhar para a sala de aula. Seria construtivo que as ações na sala de aula perpassassem a “construção epistemológica que dê visibilidade às questões de linguagem que afetam a vida social” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.185), principalmente as que causam sofrimento humano. O que pode mudar na vida dos sujeitos da sala de aula da escola pública? Que tramas poderiam ser tecidas? E como? Estas questões podem passar a ter resposta caso haja a opção pela implementação da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade no viés aludido acima, ou seja, com a participação efetiva dos docentes para que estes compreendam o real sentido de cada proposta.

Sem dúvida, é fundamental o papel do professor para problematizar e costurar os fios sociais das diferentes ideologias presentes na sala de aula e na sociedade. Oliveira e Szundy (2014, p. 185) problematizam duas questões: “[1] Como tornar-se professor em uma sociedade marcada por rupturas, mudanças, pluralidades?; [2] Como realizar um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, “compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade”?

Canen e Xavier (2005,p.335) defendem “o modelo de professor pesquisador, como profissional reflexivo, que assume a postura de constante reflexão crítica a prática pedagógica”. Propõem, em outras palavras, promover a formação de um professor-pesquisador comprometido que busca olhar a sua sala de aula e os indivíduos que lá estão sob um prisma de *natureza múltipla, inter/transdisciplinar*, como propõem Oliveira e Szundy (2014, p.185):

O conhecimento docente exigido na contemporaneidade deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma noção de linguagem também múltipla, complexa, uma heteroglossia⁵² axiologizada.

Diante de toda a epistemologia apontada até agora, passo a abordar a metodologia deste estudo que sistematizará o diálogo dos fios tecidos ao longo dos capítulos com os dados gerados.

⁵² Este estudo afilia-se aos pressupostos de Zavala (2012, 161) quando pontua que heteroglossia pode ser comparada a pluralidade linguística. A pesquisadora postula “Em oposição ao conceito de heteroglossia, há o de monoglossia, produção de discursos sérios, solenes, que negam totalmente o popular, e que começa a decair, segundo Bakhtin, no Renascimento, com a aparição do romance como discurso dialógico” (ibidem, p.161).

CAPÍTULO 4: CAPILARIDADES INTERACIONAIS DA METODOLOGIA: FIOS QUE CONDUZIRAM A TEIA

A expressão “metodologia da pesquisa” pode ser usada no sentido restrito e instrumental de coleta e tratamento de informações, ou no sentido amplo de abordagem ao processo de produção do conhecimento, o que envolve também aspectos teóricos e conceituais. Normalmente, conforme Canen (2003), a interpretação dessa expressão é reduzida a uma linguagem: métodos qualitativos e quantitativos, instrumentos de coleta de dados, trabalho de campo, roteiros de elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, enfim: os aspectos que se referem a “como” se fazer uma pesquisa. Entretanto, ainda que esses aspectos sejam importantes, se nos limitarmos a eles, podemos incorrer no erro apontado por Alves (2008) ao se referir à metáfora dos remadores desorientados: estaremos nos preocupando com o barco, com a qualidade dos remos, com a velocidade em que vamos, mas esquecendo do principal, para onde queremos que o barco vá? Por que queremos que o barco siga este e não outro rumo?

Ivenicki e Canen (2016, p.01)

Nas pesquisas acadêmicas de diversas áreas do conhecimento, a metodologia orienta o estudo. Ela ocupa um papel importante ao longo de toda a pesquisa e ocorre quando o pesquisador(a) está envolvida(o) e contemplando possíveis formas de produção do conhecimento que atendam aos objetivos que deseja alcançar, suas inquietações e perguntas de pesquisa.

Assim que os instrumentos de coleta são especificados, os dados são gerados e assim a/o pesquisador(a) contemplará os mesmos, observando o que mais se destaca ou que interpretações emergem em seu *corpus*. Neste sentido, vai delineando a metodologia que mais se aproxima do seu estudo e com isso a produção de conhecimento vai se configurando e ganhando forma. Ao longo do trajeto de produção de conhecimento ajustes vão ocorrendo, pois não há respostas lacradas no viés da pesquisa, em especial, da qualitativa. Possíveis (res)significações podem ocorrer.

A mesma preocupação ocorre no âmbito da LA, campo a que me afilio. Parece essencial para a LA que se deva refletir sobre formas de produzir conhecimento nesta área de conhecimento (MOITA LOPES, 1994) levando-se em consideração vários fatores caros que levarão o pesquisador a atingir seus objetivos. Portanto, a metodologia ocupa um espaço potente e esta pesquisa não fugirá a esta lógica engendrada na observação dos fatos dentro de um contexto sócio-historicamente situado e em sintonia com o que Ivenicki e Canen (ibidem) sublinham na epígrafe que inaugura este capítulo.

Ao abordar a metodologia da pesquisa, a interpretação desta etapa do estudo deve estar sempre alinhada aos objetivos do pesquisador. A metodologia está “íntimamente relacionada ao pesquisador, com seus valores, suas ideias, sua filosofia de vida, seu olhar singular sobre a realidade a ser pesquisada”(ibidem).

Neste sentido, este capítulo aborda a metodologia, ou seja, quais foram os caminhos trilhados para sistematizar o processo de geração e interpretação dos dados. Dou especial destaque a quais foram os meus caminhos e opções ao abordar fatos, acontecimentos, construções, discursos, vozes e enunciações que despertaram o meu interesse em pesquisar o que me inquietava. Estes foram abordados brevemente na introdução e agora retornam ao cenário desta pesquisa em um escopo mais robusto e nítido.

Para uma melhor organização, este capítulo é dividido em três seções e duas destas contém subseções, que melhor detalham interpretações de fatos que ocorreram, que ganharam vida ao longo do projeto PLIEP. Alguns dos objetos de observação são: os sujeitos de pesquisa da sessão reflexiva, as construções pedagógicas estimuladas e propostas pelo PLIEP, enfim, informações fundantes e potentes que favorecem uma compreensão mais aguçada e que favoreça atingir os objetivos almejados neste estudo de forma a responder às perguntas de pesquisa propostas. É o preparo dos fios para alinhavar a costura metodológica dialogando com a epistemologia privilegiada. Desta forma, esta sistematização do estudo corrobora para conferir e gerar significado aos dados.

Na seção 4.1 *A escolha: razões do estudo de caso em pauta* procuro explicitar razões para ter optado por esta metodologia de pesquisa com “ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 11). Narro nesta primeira seção as duas razões principais que me levaram a escolher este caminho metodológico.

A primeira subdivisão desta seção (4.1.1) tem como objetivo fazer um recorte para situar os sujeitos de pesquisa sócio-historicamente, mais especificamente as duas docentes que criaram o projeto interdisciplinar *Manual de Sobrevivência*, e também participaram da sessão reflexiva. Com o título *Os sujeitos do PLIEP: um recorte da*

vida de cada docente envolvida faço um breve resumo da vida profissional das duas docentes participantes do PLIEP.

Esta opção cumpre um dos requisitos da metodologia que subjaz o estudo de caso que segundo Yin (2015, p. 14) permite “que os investigadores foquem o ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais” e a compreensão da história de vida de quem está sendo pesquisado. Este último fator corrobora para um entendimento mais denso e completo dos sujeitos de pesquisa, suas escolhas pedagógicas, suas construções e empreitadas de que participaram ao longo do projeto PLIEP e para orientar a análise dos “fatos e sujeitos que participaram do dia a dia das instituições, percebendo continuidades e resistências” (IVENICKI; CANEN, 2015, p. 11).

A seção 4.2 intitulada *Fios que sustentam a trama: quais são os dados, como foram gerados* é subdividida em cinco. Os cinco fios são potentes, importantes e compõem uma sequência cronológica de acordo com os acontecimentos no projeto PLIEP. Começa pelo que veio primeiro, do menos recente para o fio mais atual. Com exceção do fio que aborda a plataforma *moodle*, pois esta foi mantida ao longo de todo projeto PLIEP, constituindo-se de forma atemporal e *num continuum*.

Nem todos os fios explicitados nas subseções servirão como materialidade linguística ou objeto de análise para responder as perguntas de pesquisa. Porém, ainda assim, estes fios tem um papel muito importante na tessitura deste estudo. Eles auxiliam a gerar inteligibilidades acerca do objeto em foco, pois quanto mais rica for a base de dados e informações, maiores serão as possibilidades de compreensão (HUBBARD; POWER, 1993, p 92).

Estes fios são dados documentais, artefatos, anotações que emergiram ao longo do projeto PLIEP. Fazem parte da composição e da arquitetura do *corpus*, que auxiliam a cumprir com os objetivos deste estudo. Esta ação a que me proponho tem o objetivo de explicitar os fios que ofertam pistas para compreensão ampla do contexto, servem para atender aos pressupostos do estudo de caso, pois esta metodologia requer *um caminho metodológico rigoroso* (YIN, 2015, p. 03) e sistematizado. Estarão sob escrutínio no capítulo cinco, em especial as sessões reflexivas (cf seção 4.2.5).

Para uma melhor organização dos fios, a seção (4.2) foi subdividida em cinco fios de força, a saber: 4.2.1 a palestra que ministrei para os participantes do PLIEP; 4.2.2 a plataforma *moodle* utilizada pelos docentes participantes que não tiveram a oportunidade de participar presencialmente e para manter um fórum de discussão com o grupo nos encontros semipresenciais; 4.2.3 o projeto *Manual de Sobrevivência* construído pelas docentes participantes desta pesquisa; 4.2.4 o simpósio *Multiletramentos na escola pública* que selou o projeto PLIEP; 4.2.5 as sessões reflexivas com as docentes.

A última seção (4.3) abordará uma das categorias utilizadas na Sociolinguística Interacional (doravante SI) no processo de interpretação dos dados. Dentre as várias categorias da SI, optei pelo alinhamento como ferramenta interpretativa que auxiliará na análise das interações materializadas nas sessões reflexivas (cf 4.2.5).

Além da metodologia de estudo de caso, recorri ao longo desta tese, aos pressupostos bakhtinianos que informarão a ideologia que permeia todo o estudo. Uma dessas ideologias deste filósofo russo, presente e viva neste estudo é a de historicizar a pesquisa, ou seja, compreender melhor a trajetória da pesquisadora, do objeto de pesquisa, dos sujeitos de pesquisa e do contexto em que se formalizou o estudo e que está em sintonia com a metodologia escolhida.

Com isso, a (res)significação que experimentei enquanto formadora de docentes parece demonstrar o meu protagonismo no meu processo de construção. Para tanto, o diálogo foi uma possibilidade marcada ao longo do meu estudo e procurei estar disponível para esta troca que parece ter estimulado minha construção. Pautada na premissa do diálogo, abri espaço na epistemologia convocada para esse estudo e contemplei mais uma noção bakhtiniana: o dialogismo (cf seção 1.2).

Além do dialogismo, portanto, outra concepção basilar na visão sócio-construcionista do discurso é justamente o contexto (MOITA LOPES, 2003). Uma variedade de estudos instigantes já vem repensando a noção clássica de contexto como um conjunto de variantes em que circundam estaticamente trechos de conversas (DURANTI; GOODWIN, 1992, apud FABRICIO, 2014, p.31). Apesar de problematizarem questões distintas em relação à concepção de contexto, estudos apontam que cada contexto é único, inédito e não preexiste à fala. Este construto auxilia

na produção de conhecimento, ou seja, na metodologia escolhida.

Como assevera Dib (2014, p.48) o contexto é uma construção conjunta dos participantes de uma interação, é situado, não sendo, pois, estabelecido *a priori*, nem fixo. Aliado a esta corrente de pensamento, Blommaert (2005) oferta uma breve noção de contexto quando elucida que ele lida com a maneira pela qual formas linguísticas tornam-se parte de, integram-se com, ou tornam-se constitutivas de atividades mais amplas no mundo social (BLOMMAERT, 2005, p.39). Assim, se quisermos entender a maneira pela qual as pessoas constroem sentido socialmente situado, é importante uma visão macro do contexto em que tais práticas de construção de sentidos se desenvolvem. Em outras palavras, é fundamental buscar entender o contexto de um ponto de vista mais amplo, tendo cuidado para não tomar o contexto como preexistente ao texto. Defende-se, portanto, a noção de contexto não como algo estático, mas como prática social que captura os estados de fluxo e mudança contínuas da atividade de significar de forma a repensar a noção clássica de contexto (DIB, 2014). Neste sentido, justifica-se a necessidade de detalhamento minucioso e situado do contexto, para que o desenvolvimento de um estudo crítico da linguagem (BLOMMAERT, 2005) gere inteligibilidade sobre os usos situados da linguagem e seja melhor interpretado. Esta noção de contexto foi convocada e bem marcada desde a introdução desta tese. É uma noção cara e está em sintonia com a minha pesquisa, sendo assim é primordial situar o leitor sócio-historicamente para que o mesmo possa interpretar não só a pesquisadora como o objeto de estudo. Sendo assim, o contexto é algo muito bem marcado neste capítulo.

Ressalto que, nesta pesquisa, em vários momentos recorro ao processo de entextualização⁵³ assim entendido por Blommaert (2005, p.251-252): “o processo pelo qual o discurso é sucessivamente descontextualizado e recontextualizado em novos discursos, fazendo com que o contexto seja constantemente (des)/(re)construído”. Conteí com a *entextualização* (BAUMAN; BRIGGS, 2010 [1990]; BLOMMAERT, 2005; SILVERSTER; URBAN, 1996), pois este artefato teórico pode nortear a análise

⁵³A entextualização é parte do que Silverstein e Urban chamam de *histórias naturais do discurso*. Peças originais do discurso, eventos únicos, situados cultural, histórica e socialmente – são retiradas de seus contextos originais e transmitidos, através de citação ou eco, da escrita, da inserção em outro discurso, do uso como exemplo (ou como dados na análise científica). Essa descontextualização e recontextualização acrescentam um novo contexto metadiscursivo ao texto; ao invés do seu contexto-de-produção original, o texto é acompanhado de um complexo metadiscursivo sugerindo todos os tipos de coisas sobre o texto (BLOMMAERT, 2005, p. 47).

futura dos dados. Esta noção, cunhada por Bauman e Briggs, e resultado da reflexão destes pesquisadores em relação à intertextualidade, pode ser potente pela ideologia que engendra acerca do “processo de tornar um discurso extraível, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade um texto que pode ser retirado do seu cenário interacional”(BAUMAN; BRIGGS, 2010[1990], p.608).

Com base nesse conceito, permito-me extrair recortes de episódios materializados no projeto e deslocá-los para o corpo desta tese. Embora em geral são os dados que são interpretados a luz de caminhos epistemológicos específicos, o objetivo de antecipar dados agora neste capítulo serviria como ilustração de algum aspecto da epistemologia aqui abordada. Os contextos de onde esses recortes foram retirados, apesar de diferentes, poderão ser mantidos conectados interdiscursivamente a fim de gerar inteligibilidades acerca do *corpus*, tudo a partir de sucessivas entextualizações em espaços e tempo diferentes ao longo de eventos que produzem efeitos identitários, semânticos e discursivos. Optei pela entextualização, pois, como pondera Fabrício (2014, p.150), Bauman e Briggs questionam que

se, de acordo com a tradição bakhtiniana, todos os textos são diacronicamente e sincronicamente interligados a outros textos, o que acontece com textos contextualmente ancorados quando são descontextualizados, tornando-se, conseqüentemente, disponíveis para serem ecoados, reciclados e recitados em ambientes semióticos diferentes?

Coaduno com a proficuidade da concepção de entextualização para compreender as ressignificações ocorridas no processo de *remoção do contexto de origem* em momentos pontuais para auxiliar na compreensão, já que em processos de (des/re)contextualização os discursos carregam histórias/vozes já (re)enunciadas. Para tanto a entextualização é potente neste estudo principalmente na seção 4.2 e nas subseções desta. Busco delinear o contexto de pesquisa com entextualizações de falas que se materializaram ao longo do projeto PLIEP. Neste viés, trago para o material desta tese excertos(cf subseções 4.2.1,4.2.2,4.2.3,4.2.4 e 4.2.5) que, ao se deslocarem de seu ambiente embrionário, passam a produzir novos significados.

4.1 A escolha: razões do estudo de caso em pauta

Nesta seção o objetivo é apresentar as razões que me levaram a fazer a opção metodológica que sistematiza o meu estudo. Esta se deu por dois motivos pontuais: o primeiro aponta para o fato de que localizei no meu objeto de estudo, no *corpus* gerado e nas perguntas de pesquisa materializadas características que justificam e atendem às exigências de caráter obrigatório na metodologia do estudo de caso.

O segundo motivo aborda o trajeto que trilhei até optar por fazer estudo de caso em detrimento de outro método de pesquisa. Foi um caminho de incertezas, pois segundo Yin (2015, p. 2), o estudo de caso “é classicamente considerada uma forma de pesquisa “leve” e eu interpretava essa definição como sendo um método simples em demasia para uma tese de doutoramento, ou seja, poderia correr o risco de não dar conta dos meus objetivos.

Apostar neste caminho de produção de conhecimento gerava dúvidas, além da sensação cotidiana constante de (des)estabilização, pois eu subestimava a extensão do desafio caso optasse por estudo de caso. Esta trajetória de dúvida foi minimizando e logo se extinguiu por ocasião do meu exame de qualificação, pois contei com ecos das docentes que participaram da minha banca neste exame. Colaborativamente as professoras Ana Canen e Branca Falabella Fabrício contribuíram para a estabilização e consolidação da aposta metodológica deixando minhas incertezas pálidas e sem força. Sem dúvida que as considerações feitas pelas duas professoras foram primordiais e essenciais. Consideraram que o estudo de caso poderia ser uma aposta potente e em sintonia com o que a minha pesquisa desejava destacar, problematizar e pontuar, além de localizarem ecos desta metodologia no corpus que gerei ao longo de um ano no PLIEP.

É fato que este estudo se afilia às tendências qualitativas e interpretativas em ciências sociais, e ao optar pelo estudo de caso como aporte metodológico considerei, assim como Ivenicki e Canen (2016, p.12), que “o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que hipóteses e ideias surjam à medida em que realiza o trabalho de pesquisa”. Além deste motivo aludido que guiou a escolha, entendo que este formato de produção de conhecimento contempla a investigação de “um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto no mundo real” (YIN, 2015, p.2). Seguindo esta linha de raciocínio proposta por Yin (ibidem), considero o meu objeto de estudo, a interdisciplinaridade, um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto no mundo real que foi o PLIEP.

Sommerville (1993, p.75) no mesmo sentido interpreta que a

interdisciplinaridade emerge no mundo contemporâneo como vozes que “se elevam num verdadeiro maremoto para reconhecer a necessidade do que podemos chamar de abordagens interdisciplinares que estão em ebulição na contemporaneidade”. É, sem dúvida, um tema caro em diferentes esferas. Somado a este fato, “Interdisciplinar é uma palavra do século XX, que surge na Europa, em meados da década de 1960 após o movimento de especialização e compartimentalização” (LOPES, 2007, p. 47). Desde aquela época que a perspectiva comparece nos estudos acadêmicos e atualmente tem sido objeto de ampla discussão e contemplada pelos documentos pré-figurativos governamentais que orientam a educação básica.

Todavia, mais do que ser um tema contemporâneo, o estudo de caso demanda uma “descrição ampla e profunda” (YIN, 2015, p. 4) do objeto de estudo. A minha pesquisa contempla esse requisito, pois há vários aspectos que envolvem a interdisciplinaridade. Eles necessitam ser *ampliados e aprofundados*.

Na introdução deste estudo cito o posicionamento de Minayo (1994) que considera a perspectiva utópica. Dentre outros aspectos destaco “[...] o modismo que o vocabulário desencadeou. Passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização (Fazenda 2006 a, p 24)”. Em suma, ao longo deste estudo procurei abordar amplamente os aspectos da perspectiva dialógica e apontar possíveis pontos problemáticos da interdisciplinaridade.

Ao aprofundar a questão de por qual metodologia optar deparei-me com esse excerto proposto por Yin (2015, p. 4) que deu suporte mais uma vez ao caminho que eu pretendia seguir. “Não existe fórmula, mas a escolha depende, em grande parte, de sua(s) questão(ões) de pesquisa. Quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” e “por que” algum fenômeno social funciona), mais adequado o estudo de caso será relevante”.

Revistei minhas perguntas de pesquisa e nesta retomada percebi o quanto elas dialogam com os pressupostos de Yin (ibidem) acerca do estudo de caso. Diante da forma como organizei minhas perguntas de pesquisa, concluo que elas compõem o que um estudo de caso demanda. O estudo de caso é sem dúvida uma metodologia relevante para a sistematização deste estudo e neste sentido, materializo as perguntas abaixo para dar um destaque a forma, o como elas foram elaboradas e também para tornar o texto coeso propiciando uma leitura confortável e organizada, sem que seja necessário o leitor retornar ao início desta tese.

- ✓ Como as três docentes construíram sentido na participação no projeto PLIEP?
- ✓ Como as docentes participantes interpretam as dificuldades enfrentadas durante o projeto?
- ✓ De que forma as ideologias sobre as concepções de interdisciplinaridade que circularam no PLIEP dialogam (ou não) com a prática docente?
- ✓ Até que ponto o projeto PLIEP cumpriu com os objetivos que se propôs na nossa percepção?

Das quatro perguntas pode se apreender que “essas questões lidam com os vínculos operacionais que necessitam serem traçados ao longo do tempo, mais do que as meras frequências ou incidências” (YIN, 2015, p. 11). A oportunidade de vivenciar diretamente os eventos durante um ano no PLIEP, que foi um projeto único e bastante complexo, foi fundamental e fortalece a premissa acima. Participar do projeto ao longo de sua execução também viabilizou a chance de captar aspectos que “englobem importantes condições contextuais pertinentes” (ibidem, p. 17), uma etapa que o estudo de caso considerada primordial.

Ao adotar o estudo de caso como modelo metodológico, assumo certas obrigações, entre as já citadas, como delimitar o “caso”. Portanto, escolhi focar em duas docentes participantes do projeto PLIEP para pesquisar e olhar o impacto deste na construção delas através de sessões reflexivas que propus ao término do projeto. Almejo compreender o sentido que as duas professoras atribuíram ao PLIEP contemplando um projeto construído por elas intitulado *Manual de Sobrevivência*. Nesta etapa o objetivo não é pontuar as práticas de letramento envolvidas na construção do projeto, mas as dificuldades enfrentadas para construí-lo diante das exigências da professora que conduziu o último módulo (módulo 6) do PLIEP, intitulado *Planejamento de projetos interdisciplinares*.

Além desta delimitação com foco nas docentes, desejo olhar e perceber a minha construção, questões identitárias que foram sendo (des)construídas ao longo da minha vivência com o que posso chamar de comunidade de prática (cf seção 2.2.1), ou seja, o PLIEP.

A forma como minhas ideologias foram sendo (res)significadas apontam para o que Gomes e Merhy chamam de “tingimento do pesquisador com o campo” (2014, p. 157). Aposto na premissa de que sempre estamos entrelaçados com os fios que

pesquisamos e contemplamos. Faço alusão à noção de que “aprender muda quem somos”(WENGER, 1998), pois não seria possível viver essa (trans)formação caso não tivesse tido a oportunidade de estar imersa neste contexto chamado PLIEP que se dedica a ser uma FC com um viés no que eu considero potente: o diálogo entre as diferentes esferas da linguagem.

É importante ressaltar que “aprender muda quem somos”, pode ser interpretado de várias formas, entre elas, a mudança pode contemplar tanto uma mudança para o bem como para o mal, para a pessoa se sentir feliz e satisfeita com suas (re)significações ou para se sentir insegura e permanecer em um estado de (des)estabilização. Sendo assim, o olhar que melhor se adapta a esta pesquisa é a fotografia das (des)estabilizações das docentes envolvidas e a minha crise identitária que foi se edificando ao longo do projeto. Sem dúvida a mudança foi positiva na medida que contribuiu para reconstrução das minhas ideologias em relação à interdisciplinaridade e de que forma ela pode chegar a cada um de nós, docentes da arena escolar.

Em função da influência bakhtiniana, que preconiza situar os sujeitos de pesquisa sócio-historicamente, na próxima seção, debruço-me sobre um recorte da vida acadêmica das docentes participantes da sessão reflexiva que propus no final do PLIEP e autoras do projeto interdisciplinar *Manual de Sobrevivência*.

4.1.1 Participantes do PLIEP: um recorte da vida de cada docente envolvida

As três docentes que construíram o projeto interdisciplinar *Manual de sobrevivência* são docentes oriundas de uma Escola Municipal⁵⁴ do subúrbio do Rio de Janeiro que fez parte do projeto PLIEP. A escola, situada no bairro de Moneró, na Ilha do Governador, atende a mais de 1.200 alunos, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Serão ficticiamente chamadas de Kênia, docente de Língua Portuguesa, Bete, de Geografia e Eleonora, de Artes. Esta última não pôde participar da sessão reflexiva proposta ao fim do PLIEP nem desejou colaborar com informações acadêmicas abordando suas ideologias e perspectiva sobre o projeto de que participou.

O objetivo desta seção é ofertar um relato baseado em um recorte da vida acadêmica das docentes de Português e Geografia que construíram o projeto *Manual de*

⁵⁴Disponível em <http://emrodrigootavio.blogspot.com.br>. Último acesso em 30/06/2014.

sobrevivência. As informações foram fornecidas pelas docentes antes da sessão reflexiva, que ocorreu na minha casa; toda a interlocução foi gravada. Abordaram recortes de suas vidas acadêmicas com entusiasmo e orgulho. Cada uma falou por trinta minutos, pois estabeleci este tempo antes de iniciar a gravação. O objetivo era limitar o tempo. Seria uma enunciação breve da trajetória acadêmica. Naquele momento estava mais focada na sessão reflexiva que aconteceria logo após esse relato de vida profissional.

Esta é uma opção para cumprir a perspectiva bakhtiniana, ou seja, a contextualização dos sujeitos de pesquisa a partir de suas histórias de forma a ofertar mais dados para a compreensão do contexto em que estão inseridas e auxiliar na compreensão das interações dessas docentes na sessão reflexiva que ocorreu logo após abordarem suas trajetórias. Este breve recorte oferta base para o entendimento de artefatos discursivos que serão utilizados para a compreensão social que teceram e construíram ao longo de sua participação no projeto PLIEP, incluindo a construção do projeto *Manual de Sobrevivência*, as sessões reflexivas e a participação nos módulos presenciais e na plataforma *moodle*.

A professora de Geografia, Bete, tem 34 anos de magistério, com licenciatura e bacharelado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica, do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e complementação na Universidade do Porto, em Portugal. Não fez cursos de pós-graduação, como mestrado e doutorado, mas citou ter participado de programas de capacitação oferecido pelo Município do Rio de Janeiro, de onde já é aposentada.

Em 2013, fez parte do PLIEP, mas relatou não conseguir participar efetivamente de todos os módulos. A dificuldade foi atribuída à não liberação pela direção de sua escola, que não permitia que os docentes frequentassem os encontros presenciais do PLIEP, apesar de a liberação ter sido previamente acordada entre os coordenadores do PLIEP e membros das escolas envolvidas.

Ao ser interpelada sobre o PLIEP, materializou a sua opinião com o seguinte enunciado: “O PLIEP foi fantástico! As nossas diretoras atrapalharam, pois não podíamos muitas vezes participar. Momentos como aqueles deveriam ter muitas repetições até para envolver mais os professores, precisamos disso!”.

Fica claro que a avaliação em relação ao PLIEP é mais ampla, generalizada e positiva, porém, o foco de descrição neste momento são os atores da pesquisa. Portanto, sigo recortando algumas etapas da vida acadêmica de outra participante.

Kênia é professora do ensino básico há 18 anos, formou-se em Letras Clássicas com licenciatura em Língua Portuguesa pela UFRJ. Trabalha na rede estadual, municipal e privada, concluiu seu mestrado em Linguística Aplicada na mesma universidade e foi uma das coordenadoras do PLIEP. Atualmente, é doutora com tese defendida no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada, mas, na época do PLIEP, ainda não fazia parte do programa.

Quando questionada, Kênia fomentou a premissa de que a academia deve se aproximar mais da escola sublinhando que há uma enorme lacuna entre as duas esferas. Compreende que muitas vezes a academia não percebe que os professores se desgastam muito em salas lotadas e em condições precárias. Enunciou que, em função de questões financeiras, precisam trabalhar em várias escolas responsabilizando-se pela condução de saberes de inúmeros indivíduos. Como Kênia acredita na produção coletiva, no dialogismo e afilia-se à concepção bakhtiniana de responsabilidade social, aceitou ser uma das coordenadoras do PLIEP. Segundo ela, o aceite ao convite demonstra sua vontade de colaborar com responsabilidade ética, uma vez que participa da vida social nas esferas escolares cotidianamente. Ecoando Oliveira e Szundy (2014), Kênia acrescenta que está em busca de uma formação de professores de linguagens responsiva e crítica à contemporaneidade e vislumbra a possibilidade de gerar os dados de sua tese de doutorado nessa arena.

As professoras entenderam o projeto interdisciplinar *Manual de sobrevivência* como um evento que causou impacto profissional potente. Segundo elas, o desafio não era pensar na interdisciplinaridade, e sim acatar as exigências da professora responsável pelo último módulo intitulado *Planejamento de projetos interdisciplinares*. A professora propôs a tarefa de construir um projeto interdisciplinar para que as vozes dos docentes se materializassem em práticas de letramento capazes de superar as barreiras das disciplinas e forneceu uma tabela para ser preenchida com o objetivo de guiar as opções do projeto. Segundo as duas docentes foi uma ferramenta que funcionou como uma camisa de força, dificultando o entendimento da proposta. Este fato será aprofundado mais adiante.

4.2 Fios que sustentam a trama: quais são os dados, como foram gerados?

O estímulo para inaugurar este estudo foi o meu encontro com o PLIEP. Um projeto que se configurou logo de início como um contexto muito adequado para o que estava me instigando na época. Um projeto ambicioso que iria se dedicar a estabelecer o diálogo entre a academia e a escola pública.

É importante ressaltar que esta pesquisa é de cunho social. São vários indivíduos imersos nesta empreitada, além de mim. Neste sentido, a questão ética urge cautela diante da minha postura. Esta questão é pontuada por Dornyei (2007). A ética deve permear toda pesquisa.

Na perspectiva de Celani (2004) e Dornyei (2007) oito aspectos devem ser levados em consideração para que a postura ética perpassasse o estudo. De todos, elegi quatro para priorizar neste estudo:

- 1) Obtenção de autorização para a realização do estudo tanto por parte da escola, direção e coordenação pedagógica, quanto por parte das docentes envolvidas no PLIEP;
- 2) Reafirmação do consentimento em relação à participação na pesquisa, assegurando a autorização das docentes envolvidas no estudo, mais especificamente nas sessões reflexivas;
- 3) Criação de nomes fictícios para os participantes da pesquisa na tentativa de preservar sua identidade;
- 4) Reflexão sobre a relevância social da pesquisa para os/as alunos/as participantes.

Contexto definido, metodologia em construção, questões de ética em pauta, passei para a etapa de quais seriam os instrumentos que favoreceriam a análise dos dados e o cumprimento dos meus objetivos de pesquisa. Além disso, rastreava outros artefatos de que eu poderia lançar mão para me auxiliar nesta empreitada. Tal opção vai além de uma metodologia meramente instrumental e tem como grande objetivo valorizar a diversidade e o aspecto multifacetado que meu contexto e objeto de pesquisa me ofertaram. Topicalizo abaixo os fios que auxiliam na trama que gera dados.

- A palestra: confiro especial destaque a este evento, que é o primeiro fio

abordado na seção 4.2.1. Esta foi a linha inicial e embrionária que provocou a minha (des)estabilização. Este fio está diretamente relacionado às minhas questões, ao meu eu enquanto pesquisadora. Foi responsável por desencadear a observação dos outros fios que compõem as subseções em tela. Foi um evento de noventa minutos, totalmente gravado. Na ocasião, vários gravadores foram posicionados em vários pontos do auditório da UFRJ, com o objetivo de gerar dados para montar o meu pré-projeto de doutoramento que cogitava na época. Neste estudo utilizo algumas interações geradas neste evento para dialogar com minha crise identitária ao ministrar a palestra. Lanço mão de algumas interações para pensar na conexão entre aprendizagem/identidade e comunidade de prática e essa ideia de que *aprender muda quem somos*. Sem dúvida que será um artefato potente para abordar a minha (des)estabilização e auxiliará na resposta à primeira pergunta de pesquisa. A palestra aconteceu no segundo módulo em um dos encontros presenciais e a expectativa era de receber pelo menos vinte cinco professores, mas apenas doze participaram. Os demais não tinham recebido autorização de suas diretoras para se ausentar de suas escolas de base;

- A plataforma *moodle*: este suporte midiático foi importante, pois através dele tive acesso às interações mantidas ao longo dos módulos. Este recurso, apesar de pouco explorado no meu ponto de vista, só foi possível, pois o projeto pôde contar com a assessoria técnico-pedagógica de 15 monitores do núcleo de pesquisa *Linguagem, Educação e Tecnologia(LingNet)*⁵⁵, coordenado pela professora doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares. Algumas poucas interações serão entextualizadas para dialogar com pontos que desejo marcar no estudo. Contudo, não é objeto direto de análise discursiva.
- O projeto interdisciplinar *Manual de Sobrevivência*: A professora da UFRJ responsável por conduzir o último módulo do PLIEP propôs a construção de projetos interdisciplinares para selar não só o termino do módulo dela como do projeto PLIEP que chegou ao fim por ocasião do módulo que ela ministrou. A ideia seria estimular a produção dialógica entre às diferentes áreas do conhecimento que se materializassem em forma de projetos escritos pelos

⁵⁵LingNet (Linguagem, Educação e Tecnologia) – um projeto dentro da UFRJ, que pode ser acessado em "<http://lingnet.pro.br/site/>" <http://lingnet.pro.br/site/>. Último acesso em 22/09/2015.

participantes do PLIEP. Os participantes escolheram colegas de diferentes áreas do conhecimento para construir o projeto e assim surgiram várias produções que foram postadas na plataforma. Como não seria possível contemplar todos os projetos, optei por fazer um recorte e escolher um deles, construído por três docentes. Elas construíram o Manual de Sobrevivência que será mais bem detalhado na seção 4.2.3 A escolha deste projeto em detrimento dos outros não foi aleatória. Justifica-se porque duas destas três docentes que construíram o Manual de Sobrevivência são as participantes desse estudo, ambas participaram ativamente no processo de construção de conhecimento na pesquisa, e o projeto Manual de Sobrevivência seria mais uma oportunidade de olhar a construção delas e suas ideologias no que tange práticas dialógicas. Para nortear a construção dos projetos a professora do último módulo sugeriu a utilização de uma tabela (ANEXO IV). A professora responsável postou o seguinte excerto na plataforma *moodle*: “Aqui você deverá postar seu projeto interdisciplinar PLIEP no modelo sugerido, podendo fazer as devidas adaptações. Lembre-se que um maior detalhamento, assim como exemplos de projetos interdisciplinares, você poderá encontrar em “Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês” de Schlatter e Garcez, livro distribuído a todos participantes do PLIEP em 2012”. Os docentes demonstraram dificuldades para se relacionar com a tabela, fatos que serão mais bem explicitados na análise de dados da sessão reflexiva. Para facilitar a execução do projeto sugerimos adaptações na tabela para que a mesma pudesse acatar a demanda dos docentes participantes. As adaptações/modificações feitas por mim e por uma das coordenadoras do projeto parecem ter sido bem aceitas pelos docentes participantes, pois terminaram por lançar mão da tabela com adaptações que deixamos disponibilizada na plataforma *moodle*. Não almejo olhar o *Manual de Sobrevivência* do ponto de vista das práticas de letramento utilizadas no projeto propriamente dito. Objetivo analisar o projeto na fala delas, nos discursos que vão enunciar na sessão reflexiva, focando em até que ponto a interdisciplinaridade se manifesta no projeto com base nas enunciações das professoras durante a sessão reflexiva. Tentarei localizar nos dados da sessão reflexiva algum excerto que aponte se houve impacto na prática profissional destas docentes após circularem pelas concepções da interdisciplinaridade ao longo do projeto PLIEP;

- O Simpósio *Múltiplos letramentos na escola Pública*: esse evento foi o que selou o término do projeto PLIEP. Aconteceu no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes e será aprofundado na seção 4.2.4. Aproveitei essa oportunidade para fazer várias anotações em meu diário de pesquisa, que mantive ao longo de todo o estudo. Os excertos entextualizados deste evento tem relação com as (des)estabilizações que eu experimentei. Eles dialogam diretamente com a minha crise identitária em que paradigmas ideológicos são fraturados. Com base nas minhas notas de campo descrevo este potente encontro coletivo cujo objetivo era encerrar as atividades do ano e do projeto PLIEP, envolvendo todos os participantes do projeto. Ele contemplou duas palestras advindas da academia e apresentação de comunicações baseadas nas pesquisas desenvolvidas por diferentes pessoas ao longo do projeto PLIEP, a saber: docentes participantes do PLIEP, professores da academia, pesquisadores de mestrado e doutorado da UFRJ, pesquisadores de iniciação científica da graduação da UFRJ e pesquisadores de iniciação pré-científica⁵⁶ das escolas envolvidas. Este envolvimento dos discentes, de uma das escolas envolvidas no projeto no Simpósio teve especial destaque, pois estudavam no palco do encontro e fortalece o protagonismo discente na educação do país. Eles tiveram especial destaque e brilharam com suas apresentações. Esta subseção aborda apenas uma das apresentações aludidas no simpósio intitulada *Coral Coreográfico*. Descrevo esta produção impactante em detalhes na subseção 4.2.4, pois esta foi responsável por mais uma desestabilização identitária no meu processo de construção que reafirma que *aprender muda quem somos*.
- As sessões reflexivas: foram duas sessões reflexivas propostas por mim ao final do PLIEP. Cada uma teve uma duração de duas horas. Gravei de dois pontos diferentes, para captar comentários entre as professoras-participantes que poderiam não serem audíveis. Em outras palavras, algum sussurro proferido entre elas e que pudessem auxiliar de alguma forma na leitura dos dados e conseqüentemente gerar inteligibilidades para o estudo. Aconteceu na minha casa, pois não havia outro lugar disponível para tal evento. As duas

⁵⁶ Os discentes que participaram do projeto de pré-IC (pré-iniciação científica) fomentado pela Capes são oriundos das escolas que participaram do projeto de PLIEP e pertencem ao Ensino Médio.

docentes se disponibilizaram prontamente a se debruçar sobre o que tinha sido o PLIEP na percepção delas. O excerto da sessão 2.2, abaixo, retoma e explicita o real objetivo da sessão reflexiva que é criar uma atmosfera de reflexão crítica.

Para que esses dois propósitos venham a ser alcançados no diálogo entre professores e pesquisador, tornando-o de fato um espaço para a reflexão crítica em relação à prática dos participantes, é fundamental que as ideologias retratadas e refratadas nos enunciados do professor e do pesquisador sejam identificadas e que as relações com o contexto social, histórico e cultural mais amplo sejam analisadas e discutidas. (SZUNDY, 2013,p.61)

Estes dados gerados na sessão reflexiva serão objeto de análise e a ferramenta interpretativa utilizada será o alinhamento proveniente da SI.

4.2.1 Fio um: a palestra, mosaicos de cenas e recortes do processo de *aprender muda quem somos*

Ecoando Hak (1999, p.435), “o estudo não deve começar com a identificação e gravação da conversa”, e, neste viés, coloquei em ação o que o autor propõe: “começar com o processo de familiarização com o contexto no qual, subsequentemente, ‘textos’ [orais e escritos] podem ser isolados para análise posterior”. Inicialmente, esta opção não era premeditada, mas se materializou e se tornou objeto de pesquisa, quando me tornei personagem inserida na narrativa chamada PLIEP. Não imaginaria que o convite para falar sobre a interdisciplinaridade para os docentes participantes do PLIEP no módulo intitulado *Práticas de linguagem nas diferentes áreas*⁵⁷ fosse provocar abalos em minha lógica de FC acima referida: afinal, o que significa ser interdisciplinar?

Faço uma inserção nesta etapa para abordar minha participação naquela palestra cujo convite foi formalizado pela então coordenadora do projeto, professora Ana Paula Beato-Canato. Ela solicitou que eu abordasse a interdisciplinaridade e seus pressupostos ao longo de 90 minutos. Optei por gravar, não para gerar dados para o doutorado, pois ainda não era aluna do programa, mas para materializar algo de que me senti muito orgulhosa: ministrar uma palestra na universidade onde havia concluído o mestrado e que abordaria o objeto de estudo da minha dissertação: a interdisciplinaridade. Além de

⁵⁷Na verdade, seria o segundo módulo, porém houve uma troca e este acabou ficando no lugar do módulo 1, sendo assim, passou a ser o fio inaugural do projeto. A opção ocorreu em função de dificuldades de ordem pessoal enfrentadas por uma das coordenadoras, que levaram a uma reorganização para atender à demanda. Com isso, passei a participar do projeto, o que só estava programado para o segundo módulo, no qual proferiria uma palestra.

já ter em mente a possibilidade de construir um pré-projeto de doutorado para submeter para uma universidade que tivesse algum programa relacionado a LA e estudos da linguagem.

Este estímulo em participar e colaborar com o PLIEP era também fomentado pelo desejo de estar envolvida em uma FC que contemplava três escolas públicas, fato que afirma a minha parcela de contribuição social para um existir-evento concreto. Gravei toda a palestra, pois aqueles recortes linguísticos gerados poderiam ser objeto de análise futura e servir de dados para o pré-projeto que desejava construir. Assim, como Goffman (1959; 2002 [1964]; 1974; 2002[1978]), procuro entender como as pessoas interagem *in situ*, no cotidiano e o mesmo seria o contexto do PLIEP. Um movimento do micro para o macro que parece apontar para resultados profícuos e olhares capilares nas interações face a face.

As sementeiras de aprendizagens profundas, termo utilizado por Wenger (1998) para se referir as comunidades de prática (cf seção 2.1) dialoga com o processo de construção que vivenciei no PLIEP e o começo foi a palestra. Já desde aquele primeiro contato, vivenciei o que Wenger (1998) chama de *aprendizagem compartilhada*. Comecei a participar do PLIEP com a percepção de que iria trazer algo novo e na verdade aprendi com os docentes participantes a partir dos questionamentos que foram emergindo daqueles vinte professores que me observavam atentamente.

Uma semana antes de proferir a palestra, contei com o estímulo da professora doutora Kátia Tavares, administradora da Plataforma *moodle*, utilizada como ambiente virtual de formação no PLIEP, que postou o que está reproduzido no Excerto 1, a seguir.

Excerto 1

Na primeira parte da unidade 1, vamos ter a oportunidade de debater ideias, aprofundar conceitos e trocar experiências com a Profa. Claudia Lopes.

Para isso, participem ativamente destes fóruns de discussões postando comentários, inquietações, dúvidas e questionamentos sobre os temas abordados na palestra ministrada pela Prof^a Claudia Lopes no dia 18/04. Após uma semana, a prof^a Claudia será convidada a retomar o diálogo conosco aqui neste fórum!

Este recorte analítico convida o docente participante do projeto a se engajar nos

fóruns de forma dialógica e colaborativa, iniciativa que abriu espaço para docentes que não puderam participar efetivamente das atividades presenciais se posicionarem nas suas postagens, sentindo-se incluídos no processo, como a dinâmica discursiva ecoada pela professora de Artes, extraída do fórum online, aqui registrada no Excerto 2.

Excerto 2

Olá, Claudia.

Não poderei estar presente hoje, pois não posso faltar ao trabalho duas quartas no mesmo mês. Espero ter mais informações no fórum. Um Abraço.

Quarta, 02 de maio de 2102. 15:48.

A professora Paula Szundy, proponente do projeto, negociou com a 11^a CRE⁵⁸ e as diretorias das escolas para liberarem de suas atividades habituais os docentes que participariam dos módulos presenciais, o que não foi totalmente cumprido, como exposto na materialidade linguística do Excerto 2. Este fato foi comprovado pela presença de um número de docentes inferior ao que se esperava.

Para facilitar e nutrir a participação de todos, a carga de cada módulo foi complementada com um componente *online* da plataforma *moodle*, no qual foram oferecidos módulos semipresenciais e à distância na Faculdade de Letras da UFRJ. Além de cursar módulos, os professores participantes foram estimulados a participar de fóruns, a postar considerações e a se manterem informados no ambiente virtual, como evidenciado nos Excertos 1 e 2.

A apresentação da palestra estava organizada em slides e tinha a expectativa de apenas “transmitir” a epistemologia e os resultados de meu mestrado, mais sem sintonia com o paradigma de treinamento. Entretanto, fui interpelada de diversas formas que (des)estabilizaram algumas ideologias em mim arraigadas.

Minha agenda preconizava explicitar a epistemologia interdisciplinar e não problematizá-la. Entre vários questionamentos, um foi o estopim que entextualizo agora. Fui, então, interpelada pela professora de Geografia: “Claudia, a interdisciplinaridade não leva à disciplina?”. Naquele instante, fui surpreendida, nunca havia pensado neste questionamento. Outra problematização verbalizada envolvia a

⁵⁸ CRE – Coordenadoria Regional de Educação – <http://portais.rioeduca.rio.gov.br/11>. Último acesso em 21/09/2016.

questão da avaliação dos projetos interdisciplinares, aspecto levado para o fórum *online* do grupo pela professora de Artes/Música⁵⁹, selecionado como Excerto 3.

Excerto 3

Como comentei no dia da palestra, uma das minhas inquietações quanto à execução dos projetos interdisciplinares é o momento em que o professor tem que avaliar o aluno, através de uma nota, geralmente, por disciplina estanque.

Como viver este momento sem ser injusto com o aluno que vivenciou todo o processo de forma interdisciplinar?

E, por outro lado, como avaliá-lo neste processo⁶⁰.

Domingo, 22 de Abril, 2012, 17:13

A valiosa contribuição da professora (des)estabilizou as escolhas epistemológicas pensadas para a palestra. A dúvida: Por que não abordei *avaliação dos projetos*? Primeiro porque o escopo não era suficiente, não haveria tempo hábil para abordar tudo. Porém, era latente e ecoava mais vibrantemente a compreensão de que meu objetivo era abordar a fundamentação que baliza a interdisciplinaridade e formas de implementá-la no paradigma da instrumentalização, fomentando a medula do pensamento da transmissão de conhecimento e treinamento, que parece tão comum em algumas palestras ministradas em FC.

Equivocadamente, não houve espaço na minha agenda para considerar que o professor participante é capaz de construir e implementar o projeto na arena educacional. No caso da professora de Geografia, tinha a expectativa de ouvir ecos que nutrissem sua inquietação, sua genuína dúvida em relação ao processo de avaliação de um projeto interdisciplinar. Como a docente parecia se encontrar em outro patamar de raciocínio e construção, tinha outras expectativas ao participar da palestra, e sua inquietação não foi suprida. Os pressupostos teóricos e a forma como elaborar um projeto dialógico são profícuos e importantes para aqueles professores, mas o fato demonstrado na materialidade linguística do Excerto 3 parece sinalizar para uma

⁵⁹Os Excertos 3 e 4 são postagens de duas docentes participantes do projeto PLIEP no fórum da plataforma *online* mantida ao longo da FC. Os nomes das docentes foram apagados para que suas identidades sejam preservadas. Disponível em <http://www.lingnet.pro.br/moodle/mod/forum/user.php?id=1468&course=94&mode=posts&perpage=5&page=1>. Último acesso em 22/09/2015.

⁶⁰ Postagem na plataforma *moodle* Letras 2.0. Fórum: *Projetos inter e transdisciplinares* (diálogo com a Prof^a Claudia Lopes) – *Avaliando o aluno no contexto de um projeto interdisciplinar*.

inquietação de natureza diferenciada.

Outra (des)estabilização foi localizar no Excerto 4, um fio que se uniu à inquietação materializada no Excerto 3. Fortaleceu o princípio colaborativo, apontando para a premissa de que professores participantes trazem angústias e verdades vivenciadas na arena educacional que vão além da epistemologia. O Excerto 4 ecoa as considerações da professora de Português⁶¹, que busca um diálogo com a dificuldade exposta no Excerto 3.

Excerto 4

Essa angústia também me ocupava os dias. Mas, com a prática criei uma forma de atuar. Não é receita, apenas uma estratégia. Procuo com meus parceiros definir as etapas do trabalho e levantar objetivos para cada etapa, ou seja, o que quero que o aluno construa. A cada etapa, faço uma avaliação crítica dos resultados que estão sendo construídos, reorganizo minha prática se necessário, quase sempre é. A avaliação final só se dá no final do processo. Avalio o que o aluno produziu, as atividades propostas e a prática docente⁶².

Domingo, 22 de Abril, 2012, 23:02

Os Excertos 3 e 4, entre outros materializados, foram abalos que serviram como combustível para eu investigar, procurar compreender pontos nevrálgicos não só acerca da interdisciplinaridade como da FC. Desta forma, optei por me debruçar na fluidez e nos “processos de atribuição e interpretação de sentidos” (FABRÍCIO, 2014, p.145), que, de certa forma, se consolidaram com o desejo de submeter meu projeto de doutorado ao Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da UFRJ.

Estas cenas projetam significados no hoje, no agora, 2018, e assim narro cenas nesta seção que tiveram importância profunda em minhas trajetórias e em opções feitas depois que esta palestra se materializou. Foi neste evento, a palestra, que minha trajetória de *aprender a ser* ganhou forma.

Com a proximidade do capítulo cinco que objetiva responder as perguntas de pesquisa, há a necessidade de aprofundar melhor o contexto onde a palestra se materializou. Ao destacar algumas enunciações que compõem os dados gerados na palestra almejo fazer um recorte do perfil de alguns docentes que estavam no evento.

⁶¹ O nome das participantes foi retirado com o objetivo de preservar a identidade dos docentes.

⁶² Postagem na plataforma moodle Letras 2.0. *Avaliando o aluno no contexto de um projeto interdisciplinar.*

Geralmente os encontros presenciais do PLIEP se davam em salas de aulas ou em laboratórios da UFRJ, mas a palestra ocorreu em um dos auditórios da UFRJ, o que parece conferir um tom diferenciado. Esse tipo de ambiente é organizado visualmente por fileiras de cadeiras mais confortáveis que as de sala de aula comum e retrata um tom mais acadêmico e sóbrio. Paredes claras e limpas, chão mais escuro, mas não menos limpo e tratamento acústico contrastam com o que vivenciam grande parte dos docentes que trabalham em algumas escolas públicas brasileiras em alguns casos tão carentes de recursos. Enfim, tal cenário pode ter gerado certo estranhamento nos atores que lá estiveram.

Naquele auditório, há uma plataforma elevada em relação ao chão, onde o palestrante pode circular e oportunamente manter o turno sob seu controle. Para tal, um microfone à disposição garante a compreensão do que está sendo proferido, até mesmo para quem se encontra na última fileira. Esta dinâmica recria um ambiente mais formal e confere ao palestrante uma posição de destaque. Este último status é comum em salas de aula e parece reforçar uma verdade hegemônica: professor ensina/fala, aluno aprende/escuta.

É possível que esta posição de destaque possa lembrar o antigo paradigma da aula centrada no professor que configura um formato de produção de verdades a um único indivíduo falante. Com o desejo de fugir a esta lógica hegemônica optei por ficar abaixo do tablado e sem microfone, já que precisava me sentir parte do grupo, minimizar minha ansiedade e nervosismo. Além disso, essa dinâmica fazia eu me sentir mais próxima dos docentes, me alinhando à mesma condição de ouvinte e imprimindo um tom mais familiar e aconchegante ao evento. Entretanto, tal opção camuflava minha real intenção. O meu entendimento era um formato de produção que espelhava o seguinte pensamento: sou a responsável pela “transmissão” da epistemologia neste momento. Em outras palavras, palestrante fala, docentes participantes escutam.

Na verdade a minha (des)estabilização das verdades aludidas em relação às minhas ideologias vem sendo desconstruída, aos poucos. A palestra foi apenas um início. Tal fato foi fomentado pela oportunidade de localizar, ao longo da pesquisa de doutorado, práticas dialógicas bem pertinentes, profícuas e criativas ao observar os encontros do PLIEP. Além disso, durante meu primeiro exame de qualificação, a

professora que participava da banca⁶³ me convidou mais enfaticamente a me debruçar sobre esta questão e refletir neste sentido. Esse *aprender* me construiu de forma que atualmente reflito debruçada em meus dados e localizo essa noção equivocada que tinha dos docentes que estão em serviço.

Retomando a palestra, lembro que estava atenta aos detalhes; apesar de ansiosa, me ocupava dos últimos acertos para que tudo fosse produtivo e controlado. Porém, estava um pouco angustiada em função do barulho. Todos estavam comentando o fato das diretoras não os terem liberado para a palestra.⁶⁴

Por hora cesso a descrição do contexto deste evento e aspectos que me (des)estabilizaram; retomarei este primeiro fio na seção 5.1, onde este contexto será objeto de análise. Agora me concentro no fio dois: a plataforma *moodle*.

4.2.2 Fio dois: a plataforma *moodle*

Quando o projeto foi idealizado já estava prevista uma plataforma *moodle* para dar suporte aos encontros presenciais e alguns encontros semipresenciais. Os participantes do PLIEP já estavam cientes de que poderiam contar com esta ferramenta midiática que funcionaria como um canal de comunicação, além de outras funções, como postagens de artigos para serem discutidos nos módulos, por exemplo. Para reafirmar essa possibilidade, a professora proponente inaugurou esta ferramenta com a enunciação que entextualizo na figura 1 abaixo.



Figura 1 – Excerto retirado da plataforma *moodle*.

A materialização deste excerto em forma de figura tem uma conotação e objetivo de ser genuína e de exemplificar para o leitor deste estudo como as postagens ocorreram. Não há outro objetivo em pauta nesta opção, como a análise da configuração

⁶³ Professora Doutora Branca Falabella Fabrício.

⁶⁴ Como aludido era grande a dificuldade que os docentes encontravam para participar dos eventos presenciais do PLIEP.

da postagem, por exemplo. Nem mesmo a análise do gênero discursivo proposto.

Tal caminho configura-se apenas como uma ilustração a título de exemplo do ambiente virtual e fortalece a ideia que o projeto procurou contemplar dificuldades com que professores em serviço se deparam, como, por exemplo, a falta de tempo disponível para se engajar em uma FC. Por que não lançar mão de um artefato tecnológico?

Esta enunciação materializada na figura 1 busca estabelecer a atmosfera cordial e de compartilhamento que o projeto almejou construir. Resume o desejo de compartilhar colaborativamente a produção do conhecimento e abre espaço para sugestões dos participantes ao solicitar a *ajuda de todas para co-construção do módulo!*

Este fio dois será utilizado para dar suporte à análise dos dados gerados na sessão reflexiva e como artefato para auxiliar nas respostas às perguntas de pesquisa.

Passo a abordar o fio três, que foi o projeto proposto pela professora do último módulo e postado na íntegra na plataforma *moodle*, junto com os outros projetos construídos. Esse objetivo de postagem de todos os projetos fomentaria a possibilidade de dar visibilidade às construções de todos dentro do grupo e estimular a tessitura de considerações a respeito dos projetos.

4.2.3 Fio três: um galo sozinho não tece a teia, o projeto *Manual de Sobrevivência*

O objetivo desta seção é abordar mais detalhadamente o projeto intitulado *Manual de sobrevivência* construído no último módulo e postado na plataforma *moodle* do PLIEP por três docentes de áreas do conhecimento distintas: Português, Geografia e Artes.

Vários projetos foram postados, porém considerei o fato de que as docentes envolvidas na construção do projeto *Manual de Sobrevivência*, com exceção da professora de Artes, obtiveram uma frequência considerável nos encontros presenciais, fato que auxiliaria na hora da sessão reflexiva, pois poderiam explicitar o que construíram ao longo do projeto PLIEP, ou materializar algum tipo de dificuldade enfrentada. Além disso, considerei o projeto bem elaborado e materializado na plataforma *moodle* no prazo estipulado e de forma sistematizada.

Esta produção dialógica entrou em cena ao final do último módulo do PLIEP, uma provocação posta pela professora que conduziu o módulo e integrada aos objetivos mais amplos do PLIEP, que previa a produção de projetos interdisciplinares entre os docentes de diferentes áreas do conhecimento ao final da formação continuada. O projeto foi de inteira autoria das três docentes envolvidas. A professora responsável pelo módulo apenas sugeriu uma tabela para conduzir o trabalho (ANEXO IV). As docentes participantes demonstraram insatisfação com a utilização desta tabela, mas este fato será mais bem abordado na análise dos dados das enunciações da sessão reflexiva.

O *Manual de sobrevivência* abordou a sustentabilidade, que está em pauta na agenda social, o que desenha as participantes da pesquisa como docentes fiéis, atentas e sensíveis às demandas do nosso planeta, dos seres humanos, do mundo social. Tal como a Carta da Terra (2010)⁶⁵, faz um apelo:

Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos no meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados e juntos podemos forjar soluções inclusivas. Para realizar estas aspirações, devemos decidir viver com um sentimento de responsabilidade universal, identificando-nos com a comunidade terrestre como um todo, bem como com nossas comunidades locais. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual as dimensões local e global estão ligadas. Cada um compartilha responsabilidade pelo presente e pelo futuro bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida e com humildade em relação ao lugar que o ser humano ocupa na natureza.

O fator preponderante parece ter sido o fato dos discentes terem tido abertura e oportunidade para sugestão dos temas a partir do tema gerador. Tal opção faz toda a diferença do ponto de vista de que letramentos queremos para nossa sala de aula, onde *cada um compartilha responsabilidade* (ibidem).

Neste raciocínio, o discente é convidado a agenciar o seu cotidiano e ter um protagonismo mais efetivo na arena escolar fazendo escolhas que podem possibilitar e auxiliar a construção de um aluno responsivo/responsável (cf Bakhtin, 1920-24), capaz de transitar com mais propriedade e ética pelas opções no/do mundo, na vida cotidiana, um discente que não tenha a ambição de ser melhor que o outro, capaz de respeitar as diferenças emergentes e cotidianas na/da sociedade.

⁶⁵ A Carta da Terra. <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>. Acesso em 15/03/2016.

Ao optar pelo detalhamento do *Manual de sobrevivência*, projeto que elegi entre outros, aponto que não tenho a intenção de verificar questões relacionadas às práticas de letramentos⁶⁶ eleitas que dialogaram no projeto, embora entenda que opções de letramentos são também caras a este estudo.

A real motivação de detalhar o projeto se pauta nos seguintes objetivos: (a) estabelecer interrelações com a sessão reflexiva que promovi com as docentes que construíram o projeto *Manual de sobrevivência*; (b) compreender as ideologias que permeiam as opções feitas pelas docentes e gerar inteligibilidades que podem informar a leitura e análise dos dados. Assim, viabilizar uma visão mais nítida do que elas compreendem do que vem a ser um projeto dialógico, ou de como compreendem a perspectiva interdisciplinar que subjaz a epistemologia que circulou no PLIEP.

O recorte da plataforma *moodle* que materializo abaixo oferta uma demonstração genuína que convida os demais docentes a refletirem com elas sobre a construção materializada que foi o Manual de Sobrevivência. As docentes de Português, Artes e Geografia, parecem demonstrar o desejo de caminhar no viés colaborativo e dialógico quando postaram seu projeto no dia 31 de maio de 2013. Assim como mencionado em outro momento deste estudo são docentes oriundas da Escola Municipal Rodrigo Otávio⁶⁷ do subúrbio do Rio de Janeiro que fez parte do projeto PLIEP.

Excerto 5

"Deixamos nosso projeto aqui na plataforma como uma tentativa de “pensar” criticamente sobre o que realizamos em 2012. Esperamos a sua opinião”⁶⁸.

⁶⁶Este estudo entende letramentos segundo Street (2014). Parar Street (ibidem, p 31) “implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita”. É, portanto, urgente verificar a dinâmica hegemônica da política econômica que subjaz a atuação dos que se intitulam detentores das práticas letradas. Em várias situações, tais práticas são compreendidas sob o viés do empoderamento e trazem verdades e significados situados na sua cultura. Entretanto, muitas vezes são significados lacrados que impedem o acolhimento da cultura do outro. Sem dúvida, essa premissa precisa ser redefinida no sentido mais amplo e social de respeito ao cenário daquele que está na condição inferior. É necessário abrir a escuta e o direito de fala para quem é considerado não letrado no viés tradicional das práticas de escrita e leitura na escola. Muitas pessoas os chamam de analfabetos, o que para Street (ibidem, p.35) não seria uma ação ética, pois “falar de ‘o analfabeto’ não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo”.

⁶⁷Disponível em <http://emrodrigootavio.blogspot.com.br>. Último acesso em 30/06/2014.

⁶⁸Postagem das docentes participantes do projeto na plataforma *moodle* (cf seção 4.2.2). Estas docentes em questão foram às que construíram o projeto *Manual de sobrevivência*. Disponível em:

A escola, situada no bairro de Moneró, na Ilha do Governador, atende a mais de 1.200 alunos, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Optei por focar o projeto construído para o 6º ano, apesar de haver outros disponibilizados na plataforma, pois foi elaborado por três docentes da escola, sendo que apenas duas (Português e Geografia) são participantes da minha pesquisa, como mencionado. A docente de Artes não pode participar dos módulos presenciais, pois não foi liberada pela diretora da escola de origem, mesmo com a negociação citada, feita pela professora Dra Paula Szundy com as diretoras das escolas para liberarem as docentes. Ao ser interpelada sobre o desejo de participar da sessão reflexiva, a docente de Artes expressou insatisfação e declinou ao convite; portanto não foi possível gerar dados que me possibilitem ter acesso às opções ideológicas da docente de Artes ao longo da construção do *Manual de Sobrevivência*.

Fico então com às descrições do projeto pelas lentes das professoras de Português (Kênia) e Geografia (Bete). Segundo estas docentes, o projeto procura ter como prática pedagógica o incentivo a ações interdisciplinares entre seus alunos a partir de temas como sustentabilidade e cidadania. Segundo as docentes, quando interpeladas ao longo da sessão reflexiva, a interdisciplinaridade tem que dar destaque às matérias envolvidas e não uma ser mais importante do que a outra. Deve ser uma construção que envolva o conteúdo que está sendo trabalhado em todas às disciplinas participantes e não há necessidade de que as aulas sejam juntas. Pontuaram a importância dos discentes perceberem o diálogo entre as disciplinas e assim entender o papel fundamental do diálogo entre disciplinas no processo de construção de conhecimento.

O projeto desenhado por elas três para a 6ª série propõe o diálogo entre três matérias: Português, Artes e Geografia, tendo como eixo temático a sustentabilidade. As docentes envolvidas esclareceram que o tema era uma demanda social e demonstraram que esta questão é primordial, ou seja, que o tema deve atender às necessidades da comunidade e ser significativo para vida cotidiana de cada discente. As participantes alegaram não ter o objetivo de trazer à tona discursos prontos, compilar listas do que deve ser feito na e pela sociedade em relação ao tema do

projeto: sustentabilidade. Apontaram como meta priorizar “as práticas sociais públicas sobre o referido tema e ampliá-lo com a participação dos educandos”⁶⁹, contemplando os usos das linguagens sobre sustentabilidade em diferentes áreas.

As docentes se referem ao projeto como sendo uma sequência didática⁷⁰, demonstrando a necessidade de apontar para uma sistematização na dinâmica do trabalho diário, no qual acham fundamental um planejamento materializado em papel e com as etapas de cada área do conhecimento bem definidas.

A sequência didática começa com a exibição do vídeo *Lixo extraordinário*, de Vik Muniz, e a professora de Geografia, Bete, inaugura o projeto provocando os discentes a partir dos seguintes questionamentos: O que é sustentabilidade? Como isso está (ou pode estar) presente na minha casa, na minha escola, no meu bairro? Esta docente demonstra um empenho em abrir espaço para que o discente tenha direito à fala e exerça um protagonismo efetivo no esboço do projeto em tela.

Em seguida, a docente selecionou 20 temas (ANEXO III) sugeridos pelos alunos e os dividiu entre as duplas, de forma que estas realizassem uma pesquisa orientada. Quando questionada em relação a necessidade desta orientação, verbalizou que os alunos muitas vezes ficam perdidos e precisam de um professor para guiá-los. Nessa etapa, a professora de Geografia problematiza brevemente os temas e orienta as duplas a pesquisar e encontrar textos informativos. Em paralelo, a professora de Língua Portuguesa dá foco ao trabalho com gênero, começando com o gênero informativo e com a possibilidade de passagem para o instrucional, que no projeto enuncia-se como gênero textual *receita*. Nesse momento, as práticas de letramento se concentram nas características do gênero, procurando ir além de suas características estáveis e buscando colaborar para construção do conhecimento no viés do trabalho com textos que circulam na esfera desse gênero, como *receita de pão* e *Receita de espantar tristeza*, de Roseana Murray⁷¹, que são receitas em versos.

⁶⁹ Excerto extraído da plataforma *moodle* e recontextualizado/entextualizado nesta tese. Disponível em <http://www.lingnet.pro.br/moodle/course/category.php?id=23>. Acesso em 30/06/2014.

⁷⁰ As autoras do projeto apropriam-se dos pressupostos de Dolz e Schneuwly no que tange à questão da sequência didática. “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 97)

⁷¹ Disponível em <http://dicasdeportugues.com/receita-de-espantar-a-tristeza>. Acesso em 30/06/2014.

Os alunos são, então, convocados a trazer receitas para a sala de aula, com o intuito de serem incentivados a pesquisar em casa e depois discutir na arena educacional, especificamente de língua portuguesa, como textos informativos podem se transformar em receita.

Com a temática do filme *Lixo extraordinário* como pano de fundo, a docente de Artes discute com os alunos a questão da transformação do lixo em arte e introduz a ideia de papel reciclado, fazendo referência a uma receita e tentando estabelecer uma ponte com o conteúdo que está sendo trabalhado em Língua Portuguesa. O papel reciclado é produzido pelos grupos na aula de Artes e nele serão escritas receitas de ações sustentáveis na sociedade, discutidas a partir de temas selecionados na aula de Geografia.

A culminância seria que os grupos arquivassem sua produção, o papel reciclado com suas receitas, em uma cápsula do tempo que ficaria guardada na biblioteca e que apenas no 9º ano poderia ser consultada, para que os alunos pudessem refletir sobre suas ações sustentáveis elaboradas três anos antes. A produção textual de todo o trabalho proposto foi materializada na aula de Português, o que deveria ser repensado. A produção textual na aula de Português já é uma dinâmica previsível e reforça a ideologia que só há produção textual na sala de Português. Diante desta problematização, optei por questionar essa dinâmica e prontamente as docentes responderam que mesmo que tivesse a intenção de fazer a produção textual reunindo todas as docentes em uma mesma aula, não seria uma ação viável. Todas estão sempre ocupadas em turmas de séries distintas e as mesmas divididas em tempos de aula distintos e segundo elas este fator é um aspecto dificultador nos projetos interdisciplinares. Ainda assim, questioneei o fato de a produção textual não ter acontecido na aula de geografia, por exemplo. Tal questionamento está fundamentado na premissa de que todo professor é um professor de linguagem e Vieira (2011, p.20) salienta que "esse papel deva ser desempenhado por todos os docentes que estão incluídos no processo de desenvolvimento do aprendiz".

Manual de Sobrevivência exposto, sigo com mais um fio do tecido, que sela o projeto PLIEP. Não será o último fio, pois ainda vou abordar as sessões reflexivas na seção 4.2.5. A próxima seção tratará do evento *Multiletramentos na escola pública*.

4.2.4 Fio quatro: selando o projeto PLIEP, o simpósio *Múltiplos Letramentos na Escola Pública*

Para selar o final do projeto, foi organizado um evento intitulado *Simpósio Múltiplos Letramentos na Escola Pública* (ANEXO IV) que se materializou na escola Estadual Mendes de Moraes, uma das três escolas públicas envolvidas no projeto.

O evento, que ocorreu em um dia de Sábado, estava programado para ser aberto por uma mesa redonda que abordava *Multiletramentos na escola*. O professor Dr. Luiz Paulo Moita Lopes e a professora Dra Roxane Rojo seriam os responsáveis por conduzir a dinâmica proposta, porém a professora Roxane Rojo teve que cancelar a viagem para o Rio de Janeiro por motivos de saúde. Sendo assim, o professor Luiz Paulo conduziu a palestra sozinho e compartilhou sua experiência com os participantes do PLIEP.

As inscrições foram abertas com antecedência ampliando o escopo de atuação do evento. Eram docentes participantes e não participantes do PLIEP, professores engajados em projetos de formação continuada, cerca de umas sessenta pessoas compareceram.

A abertura feita pela proponente do projeto PLIEP, Professora Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy, aconteceu pela manhã, às nove horas. Logo após a palestra do Professor Dr. Luiz Paulo Moita Lopes, presenciamos apresentações das pesquisas dos alunos de iniciação (graduandos da UFRJ) e pré-iniciação científica (estudantes do ensino médio do Colégio Mendes de Moraes). Houve um intervalo para o almoço e o primeiro horário foi de apresentações de projetos dos professores participantes do PLIEP; por fim a professora Doutora Myriam Brito Corrêa Nunes proferiu a palestra de encerramento intitulada *O que é e como se é professor*.

Ao longo do evento fui anotando em meu diário de pesquisa detalhes, ecos e enunciações dos participantes. Fiz notas do que achava pertinente ao meu objeto de interesse e de momentos que considerei relevantes.

Entre várias apresentações no simpósio, presenciei uma que polarizou a atenção de todos: *Coral Coreográfico: integrando voz e movimento; desenvolvendo a afinação e a expressão corporal* (ANEXO VI).

Assim que tive oportunidade acessei a plataforma *moodle* para obter detalhamento do projeto *Coral Coreográfico* e pude encontrar essa postagem da

professora de Artes/Música: “Foi um projeto desenvolvido na Escola Municipal Rodrigo Otávio, com alunos do 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental, principalmente nas aulas de Artes/Música e Educação Física. Nosso desejo é que, em 2013, possamos envolver outras disciplinas, para enriquecer o trabalho e aumentar seu caráter interdisciplinar”⁷².

A professora que postou o excerto acima é uma das três que construiu o *Manual de Sobrevivência*. É uma professora extremamente atuante, visto que marcou sua participação em dois projetos interdisciplinares com matérias distintas. Não participou de todos os encontros presenciais do PLIEP porque não obteve autorização da diretora para se ausentar da escola para ir até a UFRJ participar dos encontros presenciais. Este fato a deixou muito desestimulada e provavelmente a fez declinar o meu convite para participar da sessão reflexiva. A professora alegou que não poderia contribuir com minha pesquisa, pois não pode participar dos encontros presenciais. Tentei persuadir a docente com o argumento de que a pauta da sessão reflexiva não seria apenas sobre os encontros presenciais, mas a mesma não aceitou a minha argumentação.

Retomando a descrição do *Coral Coreográfico*, pude observar alunos envolvidos em uma coreografia de dança particularmente simples, mas impactante pela forte atuação e engajamento dos discentes. Na minha percepção, a apresentação estava em consonância com os pressupostos epistemológicos que estimulam a ruptura dos limites das disciplinas, em que disciplinas dialogam de forma livre e o resultado produz construção consciente dos discentes a respeito do que está sendo problematizado/abordado. Tudo isso cercado por protagonismo efetivo dos discentes.

Pareciam felizes e dançavam livremente, sob a organização tímida, mas confiante, da professora de Artes/Música. Um grupo de dez discentes dançava com guarda-chuvas confeccionados na aula de Artes, onde as armações foram encapadas com tecido que lembram as festas juninas. Esta construção remontava a tradição de nossa cultura, tema abordado na aula de História: manutenção da cultura brasileira. As cores unidas ao canto e dança dos alunos faziam dobra com o uso da linguagem em ação de forma harmônica e dialógica. O sentimento no momento era de espanto, pois não esperava uma apresentação tão leve e recheada de construções caras à nossa educação. Fiquei

⁷²Postagem na plataforma *moodle* da professora de Artes e Música.

realmente impressionada com a independência, afinco e vibração dos discentes⁷³ na apresentação.

Como a professora já havia declinado ao meu pedido para participar da sessão reflexiva ousei tentar conversar informalmente com a ela, mas de imediato me informou que não aceitaria ser gravada. Eu a informei que não gravaria sem sua autorização. Depois deste momento que me pareceu ser um episódio marcado por certa tensão, dei continuidade e solicitei a sua autorização para fazer algumas notas sobre nossa conversa, e assim ela aceitou a negociação.

Minha inquietação era saber de sua participação, construções e sentido que fez dos pressupostos que circularam no PLIEP. Como aludido anteriormente, estabeleci um sistema de vigilância ao longo da pesquisa a fim de me afastar do paradigma de FC como treinamento. Fui tomada por uma necessidade de alargar meu conhecimento sobre a vida acadêmica da docente e, inevitavelmente, a (des)estabilização se instaurou quando a professora me informou que deixou a academia há muitos anos e participou muito pouco do projeto. Imediatamente, fiz uma intervenção na minha compreensão de que o sucesso da apresentação dos discentes poderia estar ligado a outros fatores, mas optei por focar no estranhamento da ausência da docente nos encontros presenciais do PLIEP. Por que não participou efetivamente? Falta de interesse? Falta de tempo? Impedida de participar em função das dificuldades impostas pela gestão escolar? Ao ser interpelada sobre essa pouca participação no projeto, a professora preferiu não dar detalhes e, de certo modo, inicialmente evitou o assunto, mas acabou informando que teve dificuldade com a direção para participar⁷⁴.

4.2.5 Fio cinco: uma linha a mais para costurar e dialogar: as sessões reflexivas

As sessões reflexivas aconteceram no final do PLIEP e elas representam um potente instrumento de análise de dados ofertando interações adicionais e que podem vir a complementar indagações que persistem neste estudo. Neste sentido elas são úteis para auxiliar na compreensão de um contexto (caso) específico a partir de minhas (inter)ações, interpretações e transformações ao longo da comunidade de prática que se

⁷³Houve um diálogo com os discentes, pois o engajamento deles requeria tal ação, mas não darei destaque a isso, em função de o foco de minha futura leitura de dados ser relativo aos docentes.

⁷⁴ Notas do diário de pesquisa que mantive durante o doutorado.

(re)configurou no âmbito do projeto PLIEP.

Ao utilizar sessões reflexivas me ancoro na concepção da pesquisa colaborativa proposta por Magalhães (2011) e dialógica de Coulter (1999), na medida em que tais pesquisadores optam pela realização de sessões reflexivas que podem elucidar pontos nebulosos.

Com base em Magalhães (ibidem), Szundy (2011) destaca, no projeto submetido à FAPERJ, que:

a concepção bakhtiniana de dialogismo pode ser utilizada como alicerce para a realização de pesquisas na sala de aula que se preocupem efetivamente com a co-construção do conhecimento entre pesquisador e professor. Nesse tipo de pesquisa, professor e pesquisador engajam-se discursivamente em diálogos a fim de compreender o fenômeno investigado para, então, buscar transformações para práticas educacionais correntes (2011, p.9).

Neste sentido, a sessão reflexiva proposta busca criar espaços de produção colaborativa e crítica. Um espaço de problematização que busca olhar o fenômeno investigado que foi o PLIEP com um certo distanciamento.

Compreendo que, ao contemplar um projeto de FC, observar o outro ou até mesmo ser observada, cria uma atmosfera de construção dialógica do conhecimento que provoca o questionamento de validade, aplicabilidade, valor e possibilidades dessas práticas dialógicas. Tais desestabilizações são profícuas e podem servir de alicerces, oferecendo condições para que nossas práticas sejam mais dialógicas, mais harmonizadas com a demanda escolar contemporânea e, acima de tudo, sejam utilizadas como instrumento que possam transformar ao invés de manter a perspectiva disciplinar, separada por muros e limites tão presentes no cenário educacional brasileiro.

Ecoando Garcia (1999), a prática reflexiva impulsiona a potência da indagação a partir do trabalho de reflexão dos próprios professores-participantes do projeto PLIEP. Além disso, os recortes das interações das sessões possibilitam um olhar mais capilar, ou seja, em uma perspectiva micro. Esse olhar mais focado no detalhe das produções discursivas almeja compreender as considerações das professoras-docentes em relação ao projeto propriamente dito. A proposta é refletir sobre as costuras, barreiras e construções do projeto PLIEP. O diálogo, portanto, torna-se o contexto em que os

significados da pesquisa são discutidos, repensados e possivelmente reconstruídos.

As sessões reflexivas aludidas foram encontros que se materializaram ao final do projeto, mais pontualmente depois do último módulo. Das duas sessões, foram 120 minutos de gravação em que o mote principal seria fomentar a discussão sobre o projeto, pontuando aspectos positivos, negativos e barreiras enfrentadas, dando ênfase ao que as participantes consideravam mais efetivo narrar ou problematizar. Foi uma proposta dialógica e não contava com agenda previamente organizada. Em outras palavras, não tinha uma entrevista estruturada. O objetivo era propor um fórum presencial de troca e diálogo que fomentasse os meus, os nossos questionamentos em relação à FC em análise. A pauta não era premeditada, pois eu desejava estabelecer uma atmosfera de diálogo mais relaxada e fazer com que as docentes se sentissem confortáveis para materializar as considerações que achassem pertinentes em relação ao PLIEP.

4.3 O alinhamento como categoria: fio metodológico

Um dos meus objetivos neste estudo é analisar algumas interações materializadas nas sessões reflexivas que propus no final do projeto PLIEP. Para atingir tal objetivo necessito de ferramentas que possam dar conta da análise das interlocuções em interação. Neste viés, os instrumentos que guiam a análise dos dados são provenientes da Sociolinguística Interacional. É uma aposta potente que oferta um leque vasto de categorias de análise, construtos teóricos-analíticos como *enquadre* e *footing* (GOOFMAN,1974), por exemplo. Elegi como ferramenta analítica para ler/interpretar os recortes da sessão reflexiva (cf seção 4.2.5) os construtos dos conceitos de alinhamento (GOOFMAN,2002), pois comparecem de forma mais acentuada em meus dados. Portanto, a análise incidirá na produção discursiva da sessão reflexiva, em especial.

Segundo Goffman (1974), enquadres são formas de interpretação que as pessoas, os agentes sociais, que estão na interação utilizam para gerar inteligibilidades acerca de diferentes eventos interacionais. Neste sentido, a noção de *enquadre* tem relação com o entendimento do que está acontecendo em determinada interação.

Garcez e Ostermann sublinham e destacam, no Glossário conciso de SI (2002, p. 260), que “para compreender qualquer elocução, as pessoas constantemente se deparam com a tarefa interpretativa de enquadrar os eventos e ao mesmo tempo negociar as relações interpessoais, ou alinhamentos (ou *footing*), que constituem os eventos”. Portanto, a noção de enquadre na interação aponta para um desdobramento que termina por construir outro conceito, o de *footing*, conforme sinalizado por Garcez e Ostermann (ibidem). A noção de *footing* dá início a um alinhamento, um posicionamento, ou leva a fazer uma transferência de um *eu* em relação aos outros sujeitos engajados na interlocução e ao evento em si.

Bakhtin (1953[2003]) argumenta que toda enunciação prevê pelo menos duas vozes centrais: a do eu e a do outro. Acrescenta que “toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como pelo fato de que é direcionada a alguém. É produto da interação entre o falante e o ouvinte” (ibidem, p.113). Neste sentido, a presença e importância do outro, com o qual estamos em interação (verbal ou não verbal) atribui sentido, forma e contorno às nossas ações realizadas num dado momento ou situação. Toda palavra escrita ou falada encontra-se em diálogo com outras vozes que perpassam o viés da atividade discursiva diária e pode produzir, operar mudanças em contextos diversos. Ou ainda, para continuar na mesma linha epistemológica, “essas vozes, por sua vez, estão em troca com o outro imediato de nossa interação, em nível micro, e com os contextos históricos, sociais, culturais e institucionais mais amplos que nos formaram e que atuam sobre a ação discursiva” (DIB, 2014, p.47). Assim, o significado “é um construto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseco à linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.96).

É a partir deste entendimento que opero com a ideologia de contexto e de linguagem considerada “um atributo contextual, uma vez que, da mesma forma que a fala invoca o contexto, ela serve de contexto para outra fala”(DIB, 2014, p.49), ou seja, o discurso/linguagem é o principal elemento que auxilia na configuração do contexto em sua forma dinâmica. Somando-se a isso, os elementos não verbais também podem ser considerados fundantes para criação de contextos.

Nesta linha epistemológica, a SI (DIB, 2014) contempla e dá conta de gerar inteligibilidade para o processo de construção de sentido na interação quando o objetivo é olhar a materialidade linguística dos excertos entextualizados no contexto de pesquisa e nos

discursos das duas participantes da trama chamada PLIEP.

Há quatro fatores contextuais fundantes caros à questão do contexto (DURANTI; GOODWIN, 1992): o cenário, o ambiente comportamental, a linguagem como materialidade linguística no contexto e o contexto extrassituacional. O primeiro é o enquadre social e espacial onde a materialidade linguística será construída. O segundo está ligado à forma como os participantes se apropriam de seus corpos e demonstram comportamentos como recurso para enquadrar e organizar suas construções, suas falas. A linguagem, conforme já sinalizado, é um atributo contextual, pois convoca o contexto e serve de contexto para outra produção discursiva (DIB, 2014). Entretanto, comportamentos não verbais também criam contextos, que podem ser interpretados apropriadamente pela fala.

O contexto extrassituacional foi a última ferramenta citada, mas levou a abordar questões pontuais que vão além do momento discursivo interpretado/lido/compreendido. Nesse contexto, considerou-se o fator sócio-histórico (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2003) em que o PLIEP foi construído. Uma visão preponderante que ofertaria elementos/fatos políticos, por exemplo, que o cenário imediato não teria como propiciar. Tal perspectiva concebe o discurso como elemento socialmente construído, permeado por relações de poder (Foucault, 1979).

Passo agora à análise dos dados.

CAPÍTULO 5: ENTRE TRAJETÓRIAS, FIOS, TRAMAS, DISCURSOS E IDEOLOGIAS: FOCO NAS INQUIETAÇÕES

O objetivo deste capítulo é ler analiticamente os dados gerados nas duas sessões reflexivas, as anotações feitas no diário de pesquisa ao longo do estudo, alguns excertos postados na plataforma *moodle* e elocuições materializadas na palestra.

Em sintonia com o que foi apresentado na introdução desta tese, o projeto PLIEP já findou e agora com certo distanciamento o objetivo é pensar de que forma essa análise situada e contextualizada de um pequeno recorte do PLIEP pode contribuir para criar inteligibilidades sobre os processos de (trans)formação vivenciados no âmbito do PLIEP. Além deste objetivo maior, há espaço para pensar também na possibilidade deste estudo poder criar inteligibilidades em relação às possíveis contribuições para a educação brasileira, já que o tema que problematiza é caro à nossa realidade educacional.

Eu almejo compreender a minha trajetória e a de duas docentes nesse processo de construção de uma FC que promove o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Para tanto revisito o projeto e procuro problematizar as dificuldades enfrentadas. Além disso, problematizo até que ponto a prática pedagógica das duas docentes sofreu abalos em função das epistemologias que circularam no PLIEP. Busco também promover reflexões das participantes acerca da interdisciplinaridade. Neste sentido, a análise proposta se guiará a partir das seguintes questões:

- ✓ Como as três docentes construíram sentido na participação no projeto PLIEP?
- ✓ Como as três docentes participantes interpretam as dificuldades enfrentadas durante o projeto?
- ✓ De que forma as ideologias sobre as concepções de interdisciplinaridade que circularam no PLIEP dialogam (ou não) com a prática docente?
- ✓ Até que ponto o projeto PLIEP cumpriu com os objetivos que se propôs na nossa percepção?

Para respondê-las, oriento meu foco de atenção não só para instantes de entextualização de discursos que ocorreram ao longo do projeto nos diferentes fios explicitados no capítulo 4, em especial a palestra, a plataforma *moodle* e o evento *Multiletramentos na escola*, como também em enunciações que ocorreram na sessão

reflexiva com as duas docentes participantes. Os trechos analisados seguiram a ordem das perguntas de pesquisa, ou seja, não necessariamente obedecem a uma ordem cronológica de acontecimentos que se deu ao longo do projeto.

Elegi este caminho por entender que, desta forma, o leitor poderá organizar melhor sua leitura em sintonia com a sequência das perguntas e compreender melhor as razões que deram início ao meu processo de considerar que uma (res)significação nas minhas ideologias era necessária. Esse último aspecto parece ser o ponto forte neste estudo. Este processo a que me refiro é fomentado e informado pela premissa de que *aprender muda quem somos* (cf capítulo 2) e teve seu começo na palestra que proferi no projeto. Fio potente que me desestabilizou, provocou e causou efeitos no meu pesquisar ao longo do evento.

Conforme apontado, a organização da análise será a partir das perguntas de pesquisa e, portanto optei por utilizar títulos e subtítulos das seções de forma que as mesmas remetam ao conteúdo discutido e/ou aos resultados das interpretações realizadas nestas seções de análise. Portanto, segue o detalhamento de cada uma delas. A seção 5.1, intitulada *Três docentes em cena nos fios da trama: um misto de nostalgia, (des)estabilizações e (res)significações*, se ocupará de analisar os dados rastreados na materialidade linguística que podem dar conta de responder a primeira pergunta de pesquisa. Em seguida, na seção 5.2 “*Fios acadêmicos, fios da prática docente, fios da intuição: barreiras a vencer*” procuro localizar enunciações que sejam capazes de pontuar a segunda pergunta de pesquisa no que tange possíveis dificuldades (ou não) ao longo da tessitura do projeto PLIEP. Na seção 5.3, cujo título é “*Teoria pra lá, prática pra cá: fios nem sempre dialógicos*” abordo a terceira inquietação com base nos dados analisados. Encerro o capítulo com a seção 5.4 intitulada “*O proposto e o construído: quarto fio da costura*”, que almeja apontar na análise dados que possam responder ao quarto questionamento.

5.1 Três docentes em cena nos fios da trama: um misto de nostalgia, (des)estabilizações e (res)significações

Antes da análise da sequência 01, é importante retomar que seguirei a ordem das perguntas de pesquisa e até certo ponto, quando foi possível, busquei agrupar os trechos

analisados que contemplavam respostas e compreensões das perguntas em blocos seguindo um critério cronológico. Essa opção secundária, em que busquei respeitar a ordem em que os encontros com os docentes aconteceram foi por considerar que, deste modo, o leitor poderá compreender melhor o meu processo de (des)estabilização e (re)construção que foi (res)significando a sua forma paulatinamente. A lente analítica busca remontar não só ao meu processo, como também às inquietações das docentes participantes, a palestra que proferi no projeto PLIEP, por exemplo, foi o primeiro evento. Dito de outra forma, desejo retomar recortes de cenas que foram ganhando vida e forma antes e ao longo da palestra. Para tanto, começo a análise pela palestra proferida da qual alguns discursos serão entextualizados (sequências 01, 02 e 03) para serem postos em diálogo com dados do meu diário de pesquisa e com excertos da plataforma *moodle*. Logo em seguida passo para as sessões reflexivas (sequência 04). Faço um recorte nos dados destas sequências, que colaboram para dar visibilidade para o processo de construção de conhecimentos meu e das duas docentes. Os dados gerados na palestra, por exemplo, parecem sublinhar o significado que o espaço/tempo/local podem exercer para cada indivíduo. Passo a explicitar tais dados para logo em seguida passar para a análise.

O encontro, ou seja, a palestra como aludido se deu na esfera universitária e esse cenário pode ter gerado certo estranhamento nos atores que lá estiveram, porém não há dados que atestem essa afirmação empírica. O objeto de análise não tem o objetivo de verificar o impacto da organização visual do auditório, mas o que aquele espaço escolhido para palestra pode representar para aquelas pessoas e para mim. As questões que serão sublinhadas são as lembranças que podem emergir naquele espaço inserido no contexto da universidade onde muitos dos docentes participantes fizeram graduação há muitos anos. Neste auditório, há uma plataforma elevada em relação ao chão, onde o palestrante pode circular e oportunamente manter, se desejar, o turno sob seu controle. Esta dinâmica recria um ambiente mais formal e parece conferir ao palestrante uma posição de destaque como já aludido.

Este último status parece comum e possivelmente é localizado em algumas salas de aula, onde na maioria das vezes a verdade hegemônica impera: professor ensina/fala, aluno aprende/escuta. O antigo paradigma da aula centrada no professor que parece configurar um formato de produção de verdades a um único indivíduo falante. O fato é

que a minha adesão à essa ideologia me levou a configurar a palestra neste paradigma: palestrante profere/participante escuta.

Logo após aceitar o convite para proferir a palestra, passei a pensar na organização da mesma com muito entusiasmo, afinal fiz o meu mestrado na UFRJ e falaria sobre o meu objeto de estudo da época, o que me proporcionou grandes (re)significações. Mantive contato com a professora Dra Ana Paula Marques Beato-Canato por e-mail, a docente que formalizou o convite da minha participação no projeto e depois de obter algumas informações montei trinta e dois slides para a apresentação.

A minha agenda estava traçada para detalhar a epistemologia interdisciplinar e resultados obtidos no mestrado e não problematizar a interdisciplinaridade. Falando de outra forma, era “transmitir” a epistemologia e os resultados que a leitura de dados apontou no meu mestrado. Não cogitei e nem estava prevista a possibilidade de abrir um fórum inicial para que os docentes participantes pudessem falar sobre suas experiências ou construções de projetos interdisciplinares. Apenas separei dez minutos no final para perguntas. Entretanto, fui interpelada de diversas formas ao longo da palestra. Na primeira vez que fui interpelada atendi a demanda, mas lembrei aos participantes da dinâmica que havia acertado com eles antes de iniciar a palestra, ou seja, perguntas seriam formuladas ao final da minha fala.

Como estava ansiosa e nervosa, optei por ficar abaixo do tablado para minimizar esse sentimento. Além disso, essa dinâmica fazia eu me sentir mais próxima dos docentes, me alinhando à mesma condição e imprimindo um tom mais familiar e aconchegante ao evento. Entretanto, após a palestra fui me dando conta aos poucos que tal opção forjava uma ideologia arraigada quando projetei o *footing* de palestrante. O meu entendimento no momento da palestra era de um formato de produção que espelhava o seguinte pensamento: sou a responsável pela “transmissão” da epistemologia neste momento. Em outras palavras, palestrante fala, docentes participantes escutam. Porém, após a palestra e ao longo do projeto PLIEP, fui me dando conta que essa minha ideologia se afasta do viés dialógico bakhtiniano, onde há espaços para aprender com o outro em qualquer situação ou evento, seja ele acadêmico ou não.

Atenta aos detalhes, apesar de ansiosa, me ocupava dos últimos acertos para que tudo

fosse produtivo e controlado. Procurei acionar os pontos de gravação (cinco no total) para que capturasse conversas iniciais, muitas vezes produtivas para análise. Estes momentos íntimos de conversas paralelas podem fomentar uma melhor compreensão na análise. Estava angustiada em função do barulho, até porque dificultaria a gravação mais nítida. Muitas falas se precipitavam, especialmente porque os professores haviam enfrentado grande dificuldade para estar naquele momento participando da palestra⁷⁵.

Deste evento (palestra) selecionei três sequências. As convenções de transcrição podem ser encontradas no anexo VII desta tese. O recorte abaixo se corporificou minutos antes da palestra começar e materializa a dificuldade inicial que tive em dar início ao proposto na agenda do dia. A sequência 01 é fruto da opção de acionar a gravação antes do início da minha interação com os participantes, do começo da palestra.

A sequência 01 é uma construção discursiva dialógica entre Bete⁷⁶, a docente de Geografia, uma das que idealizou o projeto *Manual de Sobrevivência*, e a professora de Matemática. Neste ambiente a última professora, receberá o nome de Carmem. Ela não é meu sujeito de pesquisa, mas neste recorte mantém uma interlocução potente com Bete. Segue a sequência 01 descrita no Quadro 3.

QUADRO 3– Sequência 1: a aula vai começar... vocês parecem alunos		
		((arrumando o datashow para a apresentação, porém atenta ao público. Aos poucos, chegavam outros docentes timidamente e encontravam um alto ruído proveniente das conversas simultâneas e desordenadas de quem já estava no auditório))
01	Bete	<u>Nossa?</u> <tem tempo (risos)
02	Carmem	[do que você está rindo...fala_]
03	Bete	<35 anos de formada?> aqui na UFRJ
04	Carmem	tá ficando VELHA
05	Bete	[velha é sua avó... por falar em avó, tinha formação continuada
06	Carmem	no tempo da minha avó?
07	Bete	:não:não:>quando você fez faculdade?<
08	Carmem	NEM SABIA O QUE ERA ISSO:::::formação continuada para quê? Era cuspe e giz, só
09		((o tom alto me chamou atenção))
10	Bete	(0,2) saudades deste tempo, das aulas. Sempre tive vontade de fazer::::
11	Carmem	Formação continuada??:::::mas tô gostando disso aqui:::::
12	Bete	[eu também, pelo menos não estou emburrecendo na sala de aula
13	Bete	ainda mais que quase tive que fugir da diretora para vir aqui
14	Carmemé verdade.... prefiro ser aluna...

⁷⁵ A dificuldade na participação da palestra se deu em função de alguns participantes não terem sido liberados pelas diretoras de suas respectivas escolas.

⁷⁶ Recortes da vida acadêmica de Bete e sua construção podem ser revisitados na seção 4.1.1.

15	Bete	(.) tenho que fazer uma reciclagem, entende? aprender.. ser aluna de novo...ainda há tempo?
16	Carmem	=é a hora AMIGA
17	Pesq ⁷⁷	Gente, vamos começar?
18	Carmem	=vamos calar a boca(.
19	Bete	a aula vai começar....
20	Carmem	[<é bom ser aluno>]
21	Pesq	<u>BOA</u> tarde
22	Bete	Silêncio?
23	Pesq	GENTE: gente::::
24	Carmem	[a professora....
25	Bete	VOCES parecem alunos::::::::::
26		((todos silenciaram, dei início clicando no primeiro slide))

O recorte acima escolhido começa a se materializar no momento que dou início a preparação física para a palestra, ou seja, ajustava os equipamentos e checava se os gravadores estavam aptos a captar conversas paralelas, enfim os detalhes técnicos. Na realidade, acredito que todo fragmento poderia me auxiliar na compreensão de minhas inquietações e questionamentos. Poderiam ser excertos potentes para minha análise.

Para checar cada gravador, fui circular o auditório e me dei conta que todos estavam muito agitados e conversavam desordenadamente. Eram falas frenéticas que demonstravam indignação com o comportamento da diretora da escola que dificultava a liberação dos docentes para participar do projeto PLIEP. Esse fato era de especial importância e relevância. Afinal o projeto PLIEP foi fruto de um acordo prévio entre a proponente do projeto e as diretoras da escola que acataram a ideia de liberar os professores para participar do projeto e este acordo não estava sendo cumprido. Ao retornar para o palco, após a verificação dos gravadores, fiz anotações a respeito das enunciações que materializavam o descontentamento dos docentes participantes com a direção da escola. Fiz apontamentos em meu diário de pesquisa onde sempre relatava fatos importantes e significativos como este.

Havia muitos professores e professoras falando ao mesmo tempo, mas alguns poucos sentados alinhavam-se como participantes que aguardavam o início da palestra. Esta expectativa e preparo para o início da palestra pôde ser percebido em Bete e Carmem. Enquanto a palestra não iniciava, Bete e Carmem iniciaram uma interlocução, já que perceberam que demoraria a começar a palestra, visto que as falas se precipitavam cada vez mais, a medida que o número de pessoas no auditório foi aumentando. Bete produz na linha 01 uma elocução que se assemelha a um pensamento

⁷⁷ Pesq= pesquisadora.

em voz alta, e em misto de espanto e surpresa ela enuncia: *Nossa? <tem tempo*. Esse movimento parece demonstrar que Bete possivelmente busca uma interlocução com Carmem, que estava sentada bem ao lado dela na primeira fileira, próximas a mim.

Nas linhas 01, 03 e 10, verifica-se que o espaço físico (o auditório) era familiar para Bete, mas o sentimento capturado parecia novo: espanto (linhas 01 e 03) pode ser captado. Em uma fração de segundo, uma miríade de emoções brotou espontaneamente da docente de Geografia: de surpresa pelo tempo ter sido tão fugaz até risos que não eram relevantes para o momento nem demonstravam alegria. Similar a um diálogo interno, porém em forma de enunciação viva, a fala de Bete na linha 01 não parecia buscar ratificação de alinhamento contextual, era apenas um pensamento materializado. Possivelmente não esperava resposta, apenas alguém para dividir o sentimento com ela. Carmem, entretanto, não resiste ao pensamento enunciado de Bete em timbre audível e busca alinhamento, sustenta o pensamento materializado por Bete para retomar o fio da enunciação e dar continuidade ao evento da fala de Bete. Em um *continuum* discursivo, Carmem retoma em tom explicitamente irônico, quando explicita que Bete está ficando *velha* e Bete retruca: *velha é sua avó* em certo tom de brincadeira, mas engata em um questionamento genuíno: *por falar em avó, tinha formação continuada*. Carmem questiona: *no tempo da minha avó?* Em uma sequência de desentendimentos discursivos, Bete retoma na linha 07: *não::não:>quando você fez faculdade?<*. Bete projetava a real necessidade de conversar sobre a formação docente básica que tiveram, aproveitando o caminho que as enunciações tomaram, já que Carmem a chamou de *velha* e, além disso, estava participando de um projeto de FC. Fato que pode ter estimulado a reflexão em pauta.

A opção lexical *velha* (linha 04) parece ter remontado no imaginário de Bete o passado, o tempo de aluna na UFRJ e a vontade de fazer uma FC como enuncia na linha 10. A princípio essa opção lexical *velha* parece manifestar a constatação de que Carmem está fazendo menção à aparência de Bete, mas na realidade não. Há uma ligação explícita com a vida acadêmica de Bete, visto que o qualitativo *velha* representa uma atitude responsiva ao enunciado da linha 03: *<35 anos de formada?>aqui na UFRJ*. É um indício muito claro da relação entre tempo de formada (vida acadêmica) e o qualitativo *velha*.

O que pode ser notado é uma sequência de enunciações que demonstram um

saudosismo da época em que eram alunas; Bete, por exemplo, cursou letras na UFRJ. O passado que parece trazer imagens e a *performance* do que é ser aluna(o) na perspectiva dela. Parece vir à tona a condição de ex-alunas da UFRJ, que tende a ter produzido certa nostalgia. Esse sentimento aponta para a possibilidade de que tais docentes não se enquadrassem na condição de docente participante de um projeto e sim no papel de discente. Podem ter projetado a condição de alunas na época da graduação, como pode ser constatado no enunciado da linha 14: *é verdade.... prefiro ser aluna....*

A interação descrita acima captura outros dois momentos que apontam para o desejo das duas participantes estarem na condição de aluna como pode ser notado nas linhas 19 e 24. Carmem se alinha como aluna ao chamar a palestrante de professora, e Bete, no papel de interlocutora não ratificada, se alinha ofertando um segmento sintático quando compara a plateia ao comportamento de alunos que fazem bagunça na sala de aula. Em outras palavras, Bete enuncia um discurso avaliativo: *fazem bagunça igual aos alunos.*

Essa última enunciação destacada parece operar dentro de uma lógica semioticamente construída ao longo da trajetória profissional de Bete, ou seja, em sua opinião *bagunça* parece ser uma ação comum a alunos, e previsível. Ao comparar os participantes da palestra com alunos, reafirma a quebra do macro-enquadre intitulado palestra e parece que passa a ser uma aula onde *bagunça* é esperada. Nesta linha de raciocínio ela possivelmente está na condição de aluna sentada, esperando a turma se acalmar para a professora começar a aula. Em decorrência desta significação construída, pode-se afirmar que Bete parece demonstrar a sensação: sou aluna e estou aqui para aprender. Este fato é ratificado pela enunciação da linha 15 (*tenho que fazer uma reciclagem. Entende? aprender. Ser aluna de novo*). Carmem projeta o mesmo *footing* de aluna ao proferir *é a hora amiga* na linha 16.

A precipitação destas enunciações parece corroborar para a compreensão de que Bete reafirma a norma escolar panóptica, *em que o professor está no controle da entextualização, sendo, por isso, o detentor de todo conhecimento a ser transmitido aos alunos* (CARVALHO, 2013, p. 102). No excerto da linha 19, Bete enuncia que *a aula vai começar* e Carmem se alinha a mesma condição ratificando essa conclusão, ambas parecem projetar um *footing* de alunas quase que em todas as enunciações. É possível que naquele momento estivessem compreendendo a dinâmica do evento no mesmo

paradigma que configura uma FC na perspectiva de ‘transmissão’ de conhecimento. Relação aluno/professor em ação parece ser a expectativa de Bete e Carmem. Observa-se um entendimento equivocado, ou seja, estão naquele espaço como docentes participantes do PLIEP e não como alunas de graduação, como parecem demonstrar com seus enunciados.

Tais excertos que enunciam significados conflitantes em relação ao papel que exercem na palestra demandaram um esforço mais pontual de minha parte para iniciar a fala em meio ao tumulto da conversa, que mais parecia uma sala de aula. Foi exatamente essa imagem que construí a partir do que estava vendo. Uma tentativa de começar uma aula em meio a um grande volume de pessoas conversando freneticamente. Mesmo diante dos ruídos intensos, avancei e dei início à palestra. Projetei um *footing* de professora que tenta controlar o turno e que tem um programa a cumprir em um dado espaço de tempo. Esse último fator, tempo, me desestabilizava, pois tinha um horário a cumprir e não poderia correr o risco de ter menos tempo para a palestra e possivelmente não conseguir cobrir o conteúdo pensado anteriormente. Esse fato foi decisivo para eu impor o começo da palestra solicitando silêncio da plateia.

Vale apenas mencionar e não posso deixar de pontuar que essa minha projeção inquietante de cumprir com uma agenda e evitar correr o risco de ter *menos tempo* para proferir minha fala também reforça a compreensão de um encenamento de uma *performance* que projetava naquele momento. Percebo agora que curiosamente projetava um *footing* de professora e não de palestrante. Essa possível conclusão ocorre, pois a minha preocupação naquele evento era que eu tinha um programa a cumprir e com certo conteúdo a ser trabalhado em um dado tempo, similar à dinâmica que cumpro na escola com meus alunos ou como colaboradora de algum programa de FC. Observo agora, que mecanicamente, tendia para a perspectiva hegemônica do paradigma da transmissão de conhecimento tradicional escolar que é separada em tempos de 50 minutos, bimestres, semestres, séries, enfim, fronteiras do tempo que mensuram, limitam. Estas fronteiras do tempo que parecem ser uma das responsáveis por dividir, separar, engessar e dificultar a fluidez que se almeja alcançar na educação muitas vezes com projetos interdisciplinares. Essa possibilidade de interpretação do meu desempenho parece atestar que não são só Carmem e Bete que compreenderam o momento da palestra como aula. Eu flagrei-me nesta mesma linha ideológica e parece

que na mesma proporção se pensarmos nas inquietações que pairavam sobre meu pensamento naquele momento.

Hoje percebo que poderia ter pensado em outras formas de fazer com que os docentes participantes se engajassem na palestra. Para citar um exemplo, poderia ter aguçado o interesse do grupo, da plateia que estava no auditório, de uma forma inusitada. Quem sabe uma forma não canônica de se iniciar uma palestra? Um questionamento que demonstrasse minha empatia com a causa dos docentes em não terem a permissão para participar da palestra? Estas possibilidades que penso hoje, são questionamentos que ocupam meus dias, me angustiam, mas não me paralisam. Estas possibilidades que convidam um fazer diferenciado, que penso hoje, me impulsionam para uma (re)significação do que é ser formador em um programa de FC. Possivelmente esses questionamentos pensados agora poderiam no momento de dificuldade de início da palestra que ministrei, ser uma trilha que provocassem os docentes participantes da palestra a serem mais responsivos diante da pauta a ser problematizada, a interdisciplinaridade. É possível que a problematização da dificuldade para estar participando do projeto PLIEP pudesse ser vista como uma das questões que dificulta a troca entre os pares de uma dada comunidade de prática: a falta de um espaço para troca docente, um tempo que o professor esteja fora de aula e possa trocar construções com outro colega engajado no processo de uma determinada turma. Eles vivenciavam naquele momento esta dificuldade que menciono. O projeto é idealizado pela academia, há uma mobilização dialógica que escolhe três escolas para participarem do projeto PLIEP com a autorização das diretoras e o fomento da FAPERJ, que teve um papel fundamental na implementação do projeto. Porém, no momento da efetiva participação das docentes-participantes a questão torna-se uma grande barreira emperrando o real protagonismo dos professores nos encontros presenciais.

Podem-se localizar pesquisas que abordam esta dificuldade, segundo Lopes (2007) aludido no capítulo 3 deste estudo, há razões que imperam o processo de planejamento interdisciplinar vigente em cenários escolares, que vão além da epistemologia. Quero dizer, processos burocráticos na esfera educacional que dificultam a troca entre um grupo de pessoas engajadas na construção do saber de uma dada turma por exemplo. Posso citar que estes fatos observados no PLIEP servem para reforçar situações já abordadas por outros pesquisadores.

Diante destas constatações, é possível, que se eu tivesse partido da inquietação que o grupo apresentou no início da palestra poderia ter construído um caminho profícuo a ter sido seguido. Para citar uma possível materialização, me ocorre que eu poderia perguntar ao grupo: O que está dificultando a prática interdisciplinar no espaço escolar que vocês habitam? Entretanto, constato que não o fiz porque o medo invadiu meu pensamento e tomou conta das minhas ações, impedindo que eu pudesse caminhar por trilhas naquela época não pensadas, desconhecidas. Essa sensação de paralisia pode ser justificada por que me sentia na obrigação de cumprir com o que havia acordado com a professora Ana Paula Beato, ou seja, abordar a interdisciplinaridade, apenas, com uma agenda pré-estabelecida. Além deste fato, havia a questão que permeava minhas ideologias na época: o desejo de falar da interdisciplinaridade do ponto de vista epistemológico. Na realidade eu compreendia que trazia novidades acadêmicas pelas quais possivelmente os docentes participantes não haviam circulado. Em outras palavras, trazia comigo o entusiasmo de apontar o que tinha pesquisado no mestrado, sem considerar o que entusiasmaria quem estaria na plateia. Não cogitei as demandas e dificuldades deste público e até que ponto eles já haviam circulado pela epistemologia e proposta interdisciplinar.

A tessitura deste relato demonstra parte do meu processo de (re)significação que começa a ganhar formato, se delineando, tomando formas. É uma tentativa de tornar evidente e claro a (des)construção pessoal que se iniciou e parece que esteve presente ao longo de todo este estudo. Estes fatos vão sendo materializados e tornando-se mais límpidos à medida que vou detalhando e esmiuçando a interpretação dos dados que gerei. Após esta reflexão, retomemos ao andamento da palestra.

Início a atividade alinhando-me como palestrante, mesmo com dificuldade de manter o turno, já que a plateia não se aquietava. Anuncio que falaria por cerca de setenta minutos e os vinte minutos restantes ficariam destinados a questionamentos dos docentes participantes. Esta dinâmica deixa marcada a situação ritualizada de uma palestra em que o macro-enquadre estabelecido não contempla interrupções ao longo da explanação.

Segue a sequência 2 (quadro 4) que se ocupa de fazer um recorte dos dados que sublinham o cunho das problematizações que ocorreram ao longo da palestra. Esta sequência ganha vida após contextualizar a interdisciplinaridade no Brasil e abordar o

objetivo dela. Nesta etapa da palestra já tinha falado por vinte minutos e iria começar a abordar a interdisciplinaridade e seus pressupostos, para depois trazer a sua aplicabilidade na sala de aula. Para iniciar minha fala mostrei um *slide* com uma citação de Fazenda (2011, p. 57): “A interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”. Segue a sequência 2:

Quadro 4 - Sequência 2: <i>Claudia, a intedisciplinaridade não leva à disciplina?</i>		
070	Pesq	BEM gente, agora eu vou falar do conceito de interdisciplinaridade [pausa]
071	Bete	Cláudia, desculpe
072	Pesq	[sim, vou responder perguntas...
073	Bete	[não dá para...
074	Pesq	[ok, fale
075	Bete	.>tem uma coisa que me incomoda muito,(0.1) Cláudia, (0.1) a
076		interdisciplinaridade não leva à disciplina?
077	Pesq	[SIM::::: podemos problematizar esta questão depois, mas vamos retomar
078		ao conceito e depois podemos...
079	Bete	[claro, mas quero muito falar disso que me
		pertuba
080	Pesq	[entendo, acho
081	Bete	[sabe Cláudia, sempre vai ter disciplina, o nome diz
		INTERdisciplinar
082	Pesq	mas..
083	Bete	[desculpe, mas é incoerente. [faz silêncio]
084	Pesq	podemos conversar na plataforma sobre o termo
	Pesq	((neste momento fiquei em dúvida, não sabia se continuava ou se parava para olhar para a problematização posta por Bete. Optei por continuar, visto que não daria para problematizar um conceito que ainda não tinha sido abordado e sugeri que poderíamos continuar a conversa na plataforma))

No recorte acima Bete interpela a minha fala em quatro momentos distintos com o mesmo questionamento. Após estabelecer um enquadre de dúvida, Bete norteia e mantém no seu discurso o descontentamento com a palavra interdisciplinaridade. Procuro atender a demanda sendo gentil, mas refuto a possibilidade de abordar esse questionamento naquele momento, conforme enunciado nas linhas 077 e 078 (*SIM::: podemos problematizar esta questão depois, mas vamos retornar ao conceito e depois podemos...*). Neste ponto articulo uma negociação para que sua pergunta seja acatada mais tarde, porém Bete insiste na questão. Projeto um *footing* de palestrante que mantém o turno e direciono a atenção dos docentes participantes para o *slide* que abordava antes de ser interpelada. O silêncio de Bete parece indicar que ela projeta um *footing* de entendimento que é para aguardar o momento oportuno para se pronunciar.

A mobilização desses alinhamentos pode sugerir: (a) minha inabilidade de contornar a questão procurando fazer uma ponte do que Bete ponderava com o que eu desejava abordar ou considerar que me sentia insegura para abordar a questão, informando que necessitava de mais tempo para pesquisar sobre a problematização; (b) minha dificuldade de controlar o enquadre reflexivo em negociação com a gestão do tempo destinado para a palestra; (c) minha inexperiência em considerar, ao planejar a palestra, que Bete e os outros docentes já poderiam ter transitado pelos pressupostos da interdisciplinaridade e, portanto, poderiam ter curiosidade em relação a outros aspectos da perspectiva.

Essa última possibilidade (c) é evidenciada pela minha opção em continuar a palestra (*Optei por continuar, visto que não daria para problematizar um conceito que ainda não tinha sido abordado*). A certeza de que eles não tinham circulado pela epistemologia em tela é produto das hipóteses que elaborei ao receber o convite. Fui informada que era um grupo de professores participando de um projeto de FC com o objetivo de aproximar a academia da escola pública; logo, concluí que seria produtivo abordar o conceito de interdisciplinaridade primeiro. Isso evidencia o constatado anteriormente nesse estudo em relação ao meu entendimento do que era uma FC: “Posso afirmar que eu enquanto colaboradora do projeto PLIEP flagrei momentos na minha prática que tendiam para este paradigma do treinamento”(cf seção 2.2), fato também relatado acima, por ocasião do início da palestra, onde observei que eu projetava uma *performance* de professora, assim como Carmem e Bete projetavam uma *performance* de discentes.

A sequência 3 (quadro 5) transcrita abaixo é fruto da interação propiciada nos últimos vinte minutos da palestra, fórum aberto para perguntas conforme planejado. Nesta etapa da palestra vários professores foram deixando o auditório aos poucos, porém era perceptível que desejam permanecer. Levavam-se em grupos, diziam que sentiam muito, mas precisavam ir embora em função da diretora que havia estipulado um horário de retorno. Segue o recorte da sequência que remonta o questionamento de duas docentes participantes do projeto.

QUADRO 5 - Sequência 3: e a AVALIAÇÃO? / verdade:.....tenho dúvidas		
259 260	Pesq	temos mais 15 minutos, está aberto o fórum de perguntas ou comentários((os docentes levaram 0.4 segundos para perguntar))
261	Leonora	e a AVALIAÇÃO?
262	Bete	verdade:.....tenho dúvidas
263	Pesq	=alguém mais?

264	Carmem	“eu dou prova mesmo”
265	Leonora	[do projeto interdisciplinar? como?
266	Carmem	[do conteúdo:::ora
267	Leonora	não acho legal(.)claudia(.)
268	Leonora	o que você acha?
269	Pesq	pode ser processual, eu penso
270	Leonora	tem exemplo, para eu....
271	Pesq	[não trouxe nada nos <i>slides</i> , mas podemos falar pela
272		plataforma
273	Leonora	[sim
274	Pesq	[BEM(.)temos que encerrar

Nesta interação encenei o *footing* de mediador entre os questionamentos de Leonora e Bete apenas, já que o número de participantes havia diminuído sensivelmente. Fato que me desmotivou, pois tinha a expectativa de tentar resgatar os questionamentos feitos no início, embora insegura para respondê-los.

Apesar do pouco número de professores dentro do auditório, pergunto aos docentes participantes se tinham a mesma dúvida de Bete em relação à palavra interdisciplinaridade. Ratificando a minha projeção e engajando-se no processo de participação, vários docentes alegam nunca ter pensado sob esta perspectiva (*que a palavra interdisciplinaridade leva a disciplina*). Após o posicionamento dos docentes em relação à questão, eu me alinhei à mesma condição, projetando um *footing* de pesquisadora em construção, representando a dúvida genuína. Em outras palavras, enunciei que seria necessário pesquisar com maior profundidade para ter condições de abordar tal problematização. Em seguida, Eleonora (professora de Música e Artes) se alinha como participante no processo de questionamento aberto ao final da palestra. No quadro 5 segue a sequência 3.

Nesse momento restavam quinze minutos e eu componho um *footing* de moderadora da palestra quando inauguro o fórum de perguntas e considerações. Leonora ratificando a minha projeção e engajando-se no espaço aberto para perguntas/considerações, indaga em tom ascendente como a avaliação pode ocorrer nos projetos interdisciplinares (*e a AVALIAÇÃO?*). A entoação e voz alta no item lexical avaliação parece demonstrar uma dúvida que não foi abordada ao longo da palestra. Bete se alinha à dúvida logo em seguida, como podemos observar pelo engatamento no fluxo da conversa (*verdade:::::: tenho dúvidas*). Na sequência do discurso pergunto se alguém encontra a mesma dificuldade(=*alguém mais?*) projetando um *footing* de moderador que almeja abrir espaço para escuta de outros alinhamentos. Carmem

enuncia (*eu dou prova mesmo*). Esse segmento em tom mais baixo do que a conversa ao redor pode apontar para a insegurança de Carmem em relação a esse tipo de avaliação. A enunciação de Carmem é audível, provocando uma sobreposição de Leonora que projeta um *footing* questionador (*do projeto interdisciplinar? como?*). Carmem prontamente retruca com som estendido explicando que avalia o conteúdo trabalhado no projeto. Esse fato aponta para a possibilidade de que Carmem acha óbvio esse tipo de avaliação, o que projeta um alinhamento de professora tradicional balizada por aplicação de avaliações formais e ritualizadas em algumas salas de aula.

Leonora engata seu discurso e representa um *footing* de objeção em relação à aplicar prova (*não acho legal(.)Claudia(.)*). Verifico, que, nesse momento, Leonora se engaja em um *footing* de professor que não aprova esse tipo de avaliação e busca alinhamento, direcionando o impasse ao questionar (*o que você acha?*). Na realidade, essa projeção de dúvida implica na minha aprovação. Pode ser que Leonora queira demonstrar que não se sente segura da mesma forma que Carmem e concretiza o pedido dirigido a mim para ratificar a sua opinião em relação à avaliação do projeto interdisciplinar. Ao buscar alinhamento na minha enunciação que poderia responder a dúvida de ambas, Leonora pode estar com uma expectativa que eu tenha a resposta para a questão da avaliação do projeto interdisciplinar, já que elas parecem me perceber como uma “professora” e, neste caso, é possível que ela esteja pensando em uma professora no viés da verdade hegemônica que na maioria das vezes sabe tudo.

Eu projeto um *footing* evasivo e procuro não entrar em detalhes na resposta alegando que pode ser uma avaliação processual apenas, sem explicar como funcionaria este tipo de avaliação. Optei por ser breve na resposta por dois motivos: (a) não tinha uma resposta definitiva, conclusiva, além disso, minhas pesquisas desenvolvidas até aquele momento, não traziam dados que sustentassem minha ideologia em relação à opções de avaliação (b) não tinha mais tempo para continuar a palestra que precisava ser encerrada. Leonora, entretanto, mantém o *footing* questionador solicitando exemplos de avaliação processual e eu projeto um *footing* ambíguo: o de moderador que estimula a continuidade do questionamento na plataforma e, ao mesmo tempo, o de moderador que encerra a possibilidade de mais colaborações.

Ao encerrar a palestra percebi que poderia ter abordado minhas experiências no processo de avaliação e provocar uma problematização. A partir de minhas colocações, do meu fazer pedagógico, os profissionais poderiam se sentir estimulados a abordarem o que fazem em suas salas de aula. Não tenho uma pesquisa que fundamente minhas

opções, mas tenho a minha prática docente para ofertar e poderia aproveitar a oportunidade para aprender com o que os docentes participantes fazem em suas salas de aula. Poderia abordar que ao avaliar projetos interdisciplinares me pauto na premissa que a decisão acerca do formato de avaliação depende da ideologia do grupo que constrói o projeto, tendendo para a negociação com os pares, mas quase sempre é uma avaliação do processo de construção dos discentes. Estes vão recebendo uma nota por etapas concluídas, sendo uma única nota para todas as áreas que participam do projeto. Os critérios de avaliação, por outro lado, são produtos de uma discussão e negociação entre docentes e discentes. Entretanto, não projetei essa *performance* problematizadora e como tal fato me (des)estabilizou tentei localizar Kênia, que é coordenadora do projeto PLIEP na escola, para me auxiliar a pensar em possibilidades que pudessem estimular esta discussão no *fórum* da plataforma. Porém, não a localizei dentro do auditório e essa ausência intrigou-me, pois esperava a sua presença.

Ao encerrar a palestra, Bete se dirigiu a mim para entregar um bilhete de Kênia, Eis o bilhete:

Excerto 6: bilhete recebido

Olá, Claudia.

Não poderei estar presente hoje, pois não posso faltar ao trabalho duas quartas no mesmo mês. Espero ter mais informações no fórum. Um Abraço.

Assim, que travei contato com texto materializado em um pequeno papel, não me aquietei, pois ela apenas sinalizava que *esperava ter mais informações no fórum*. Compreendi em sua mensagem que Kênia tinha uma expectativa que eu fomentasse o fórum não só do ponto de vista epistemológico como problematizador. Apesar de perceber o bilhete como um pré-anúncio de sua disponibilidade em colaborar, estava claro que demonstrava o desejo de ter mais informações. No entanto, a minha expectativa antes de ler o bilhete era outra. Entendi que ela como coordenadora poderia contribuir para fomentar a discussão no fórum *on line*, mas infelizmente não pode comparecer e logo não poderia problematizar algo de que não participou. Sendo assim, optei por esperar as postagens para dialogar com Kênia na plataforma.

Além disso, o seu bilhete parecia ter outro objetivo. Não parecia ter a intenção apenas de comunicar a sua ausência. Kênia poderia estar pensando em deixar registrada a dificuldade dos docentes em participar dos encontros presenciais. Aparentemente

sofria a mesma pressão da diretora da escola (*não posso faltar ao trabalho duas quartas no mesmo mês*), embora não deixe explícito este fato no bilhete. O bilhete unido ao fato das enunciações dos docentes participantes dentro do auditório, antes da palestra iniciar, parece ser mais um indício que demonstra a dificuldade destes docentes em participar dos encontros presenciais. Visualizei e compreendi com maior nitidez o quanto a direção da escola vinha dificultando o processo de participação dos docentes.

Após a palestra o tema avaliação parece ter alcançado visibilidade na plataforma *moodle*. Foram dezenove interações midiáticas materializadas abordando o tema avaliação e esta interlocução foi iniciada por Kênia. Ela estimulou a participação de todos, postou:

Excerto 7: postagem de Kênia na plataforma

Como já tinha falado, não foi possível comparecer. Todos gostaram muito e querem participar mais!!! Vamos continuar a discussão e trocar ideias com os professores. Sempre bom escutá-los e falar com eles!

Leonora é a primeira a se engajar no *fórum* da plataforma fomentado por Kênia e posta a próxima enunciação. Ela buscou fazer um *link* entre a sua inquietação anunciada na palestra e o fórum da plataforma *moodle*, como pode ser constatado no fragmento (Excerto 8) transcrito abaixo.

Excerto 8: avaliando o aluno no contexto de um projeto interdisciplinar

Como comentei no dia da palestra, uma das minhas inquietações quanto à execução dos projetos interdisciplinares é o momento em que o professor tem que avaliar o aluno, através de uma nota, geralmente, por disciplina estanque. Como viver este momento sem ser injusto com o aluno que vivenciou todo o processo de forma interdisciplinar? E, por outro lado, como avaliá-lo neste processo?

Orientada por um enquadre expositivo-reflexivo Leonora retoma a sua inquietação materializada na palestra. Nesta enunciação da plataforma ela busca detalhar a sua dúvida demonstrando a preocupação de não estar sendo coerente na sua avaliação. Questiona pontualmente como seria avaliar o aluno disciplinarmente, quando ele está vivenciando um processo de construção interdisciplinar. Ratifica sua posição questionadora quando chega a utilizar a opção lexical *injusto*. Esta opção pode demonstrar a sua preocupação com a percepção que o aluno pode ter de estar sendo

prejudicado diante da ambiguidade de estar construindo uma prática interdisciplinar e sendo avaliado de forma disciplinar.

Kênia pondera e replica ao questionamento de Leonora com a seguinte enunciação:

Excerto 9

_____ ⁷⁸ *essa angústia também me ocupava os dias. Mas, com a prática criei uma forma de atuar. Não é receita, apenas uma estratégia. Procuo com meus parceiros definir as etapas do trabalho e levantar objetivos para cada etapa, ou seja, o que quero que o aluno construa. A cada etapa, faço uma avaliação crítica dos resultados que estão sendo construídos, reorganizo minha prática se necessário, quase sempre é. A avaliação final só se dá no final do processo. Avalio o que o aluno produziu as atividades propostas e a prática docente*⁷⁹.

No excerto 7 Kênia busca dar visibilidade a sua tarefa de coordenadora, alinha um *footing* de gerenciamento das atividades propostas (*Vamos continuar as discussões e trocar ideias*). Esse movimento de gestão é regido por seu entendimento do que vem a ser o papel de uma coordenadora. Ao enquadrar o evento, enuncia uma avaliação positiva em relação ao sucesso da palestra, proferindo: *Todos gostaram*. Essa elocução possivelmente permite compreender que Kênia não está incluída na avaliação, o termo *todos* não a inclui, até porque ela não pôde comparecer no dia 18 de maio. Entretanto, se mostrou sensível aos ecos após o evento, o que reforça a legitimação do papel de quem coordena, além de demonstrar uma estrutura de organização socialmente esperada de quem exerce e está engendrada na função de gestora. Distribui tarefas quando materializa *vamos continuar a discussão*. Ratifica seu alinhamento com a palestra e sugere um monitoramento dos professores envolvidos na FC. Essa participação marcada por Kênia finalmente me tranquilizou na medida em que poderia contar com um docente participante para me auxiliar na problematização. É interessante notar que me flagrei diante deste sentimento de tranquilidade que a participação de Kênia poderia me trazer. Percebi que a indicação de colaboração de Kênia fortaleceu a minha insegurança diante das questões para as quais não tive resposta no dia da palestra. Este meu sentimento denotou também o desejo de escutar o outro, ouvir os meus pares. Ecos que poderiam me auxiliar na empreitada que não havia sido pensada quando organizei a palestra.

⁷⁸ O nome das participantes foi retirado com o objetivo de preservar a identidade dos docentes.

⁷⁹ Postagem na plataforma Moodle Letras 2.0. Avaliando o aluno no contexto de um projeto interdisciplinar.

Essa minha *performance* de apreciar e prestigiar o diálogo que Kênia propõe, refuta, invalida e (res)significa o *footing* de palestrante projetado no dia 18 no auditório, ou seja, que busca o diálogo e ecos das falas dos professores participantes. É interessante notar que nesta etapa proposta no fórum tirei a capa de palestrante, cujo paradigma projetado tinha como referência central o saber-poder que detém a fala, que palestra e que busca cumprir um determinado conteúdo sem considerar as realidades que os que estão lá trazem, comum em alguns cenários de FC no Brasil. Esta (des)estabilização aponta para um (re)construção em minhas ideologias que foram aos poucos me (des)construindo e (re)construindo ao longo desta pesquisa.

No excerto 9, Kênia projeta um *footing* de dúvida em relação à avaliação dos projetos interdisciplinares (*essa angústia também me ocupava os dias*), fato que coincide com minhas inseguranças em relação ao assunto. Em outras palavras, eu não era a única a ter dúvidas no quesito avaliação. Como Kênia tinha conhecimento de que esta foi uma questão abordada na palestra, ela se alinha para fomentar o diálogo se enquadrando ao que foi problematizado. Este alinhamento é prescritivo, ou seja, ela fornece as etapas que segue quando a questão é a avaliação de projetos interdisciplinares, especificando, dessa forma, como ela costuma colocar em prática a avaliação. Esse alinhamento sublinha a sua condição de professora participante do projeto, mas no entanto também reforça a ideia de prescrever as etapas da avaliação, fornecendo prescrições e, (re)projetando também um *footing* de coordenadora, que organiza ações e mostra de alguma maneira formas de regimes de controle.

Há outras postagens que problematizam a questão avaliação, porém sempre projetando um alinhamento com a posição de Kênia. Como pode ser constatado no excerto abaixo postado por uma docente-participante.

Excerto 10

Eu posso até estar enganada, mas a partir do momento que o projeto é interdisciplinar não há como pensarmos em avaliações disciplinares, tendo em vista que o objetivo principal deve primar para a abordagem mais integrativa.

Desta maneira, a análise e o produto final não serão concebidos de forma estanque. A equipe é multidisciplinar, mas todos precisam realizar um trabalho conjunto e de análise sob uma perspectiva interdisciplinar.

A resposta da _____⁸⁰ pode permear esta concepção. Avaliação em cima de uma abordagem interdisciplinar, tal como o professor já deve estar familiarizado. *Eu não pude ficar até o final da palestra, pois dava aula à noite (6h30) e era dia de prova (não podia chegar atrasada). Saí bem no início. Por isso, não posso afirmar com segurança, mas acredito que o enfoque interdisciplinar acaba com a avaliação disciplinar (unidisciplinar).*

É importante destacar que esta docente demonstra insegurança quando recorre a escolha lexical de sua enunciação inicial quando ela destaca a possibilidade de estar equivocada (*eu posso até estar enganada*). Este excerto parece deixar marcado a sua insegurança em seu discurso, no entanto, almeja marcar a sua posição e ideologia. Em outras palavras, na sua percepção ela pode não deter o conhecimento do assunto, mas deseja emitir seu posicionamento em relação a avaliações interdisciplinares. Demonstra sua insegurança em emitir sua opinião mais uma vez nas duas últimas elocuições (*Saí bem no início. Por isso, não posso afirmar com segurança*). Estas falas apontam para a expectativa de que a docente esperava visitar ao longo da palestra a questão da avaliação interdisciplinar, assim como Eleonora pontuou na palestra o desejo de abordar o assunto. Na sequência das postagens na plataforma ratifico o posicionamento desta docente buscando validar o que ela sustenta e fortalecendo a questão da troca de ideias que abordam este tópico avaliação.

Excerto 11

é isto mesmo..... se pretendemos inaugurar práticas interdisciplinares na nossa sala de aula, a quebra de alguns paradigmas precisam ser revisitados e problematizados...conforme você disse: a partir do momento que o projeto é interdisciplinar não há como pensarmos em avaliações disciplinares... Acredito que o único caminho para mudanças de crenças é a discussão e troca de ideias.

No entanto, eu evitei tangenciar e problematizar o fato de ela não poder ter ficado até mais tarde na palestra (*Eu não pude ficar até o final da palestra, pois dava aula à noite (6h30) e era dia de prova (não podia chegar atrasada). Saí bem no início*). Percebi que uma enunciação deste porte na plataforma, poderia gerar certo desconforto entre os docentes participantes, já que teriam que citar tais barreiras impostas pela direção da escola. Além disso, este fórum objetivava especificamente discutir os questionamentos que pairaram sem resposta ao longo da palestra, como a avaliação por

⁸⁰O nome da docente citada foi retirado por questões éticas

exemplo. Por este motivo, optei por aguardar outro momento para problematizar esta questão.

O fato de questionar a saída antecipada da palestra não seria pertinente ao objetivo do fórum, porém o acontecimento em si me inquietava e intrigava, pois este regime de controle mantido pela direção da escola parece ser recorrente nos dados, ou seja, a barreira que dificultava a participação dos docentes-participantes no projeto PLIEP. Logo me ocorreu a lembrança do bilhete de Kênia, entregue a mim ao final da palestra. É interessante notar que no bilhete, ela afirma não poder faltar duas quartas-feiras, mas não explicita o motivo. Além deste fato, tive grandes dificuldades para iniciar a palestra em função da agitação dos professores que demonstravam descontentamento por terem enfrentado dificuldade para estar naquele encontro presencial. Enfim os dados apontam para dificuldades que constituem a demonstração de um regime de controle imposto pela direção da escola. Porém, estes dados precisavam ser melhor interpretados em um espaço diferente da plataforma *moodle*. Encontrei nas sessões reflexivas um espaço propício para abordar estas questões. Afinal seria um espaço mais reservado e de menor visibilidade se comparado à plataforma *moodle*, onde todos teriam acesso e conseqüentemente poderiam estar se expondo à avaliação de todos.

Neste sentido, o espaço escolhido para problematizar não só a questão da dificuldade da participação dos docentes-participantes no fórum, como outras questões pertinentes para essa pesquisa foram as sessões reflexivas que ganharam vida ao findar do projeto PLIEP. Bete e Kênia foram convidadas para participar destes dois momentos. O objetivo da primeira sessão era abordar a construção de sentido na participação do PLIEP, abordando as dificuldades enfrentadas. Na segunda continuaríamos a tangenciar esta questão, porém dando mais ênfase em até que ponto a epistemologia contemplada no PLIEP dialoga com a prática das docentes em sala de aula, além de pontuar até que ponto pelos olhos delas o PLIEP atingiu os objetivos a que se propôs.

Na primeira sessão reflexiva contei com a presença de Bete e Kênia na minha casa, pois não tínhamos um local adequado e confortável para conversar e que ofertasse a privacidade necessária, já que havia observado que vozes de alguns docentes participantes eram abafadas pelo medo da direção da escola. Em uma enunciação captada por um dos gravadores no auditório localizei o seguinte excerto: *proibição sim.... é o que vivenciamos, mas temos que ter cautela ao falar sobre isso aqui no PLIEP, pode nos prejudicar caso a*

diretora saiba que estamos conversando sobre esse assunto aqui na UFRJ. Portanto, a questão de escolher um local que ofertasse privacidade era de extrema importância; no entanto este fato do encontro ser em minha casa não garante totalmente a criação de um ambiente confiável e tranquilo na perspectiva das docentes participantes, há muitas questões de ordem política em jogo.

Elas chegaram no horário estipulado. Tanto Kênia como Bete pareciam dispostas a colaborar com a minha pesquisa. Relembrei o objetivo de nossa conversa e informei que conversaríamos durante cento e vinte minutos. Bete e Kênia não tinham conhecimento de minhas perguntas de pesquisa, e não percebo que o conhecimento destes meus questionamentos de pesquisa fosse primordial naquele momento ou pudesse interferir nas enunciações delas, tornando suas respostas tendenciosas, por exemplo. Isso porque compartilho a perspectiva bakhtiniana de que qualquer enunciado pressupõe uma apreciação valorativa em relação ao interlocutor.

O meu interesse era explorar o repertório das docentes no que diz respeito ao sentido que o PLIEP fez para ambas. Para fins analíticos, selecionei um recorte dos primeiros quinze minutos de conversa. Busquei controlar a minha inquietação principalmente em relação às questões que impediam ou dificultavam a participação das docentes-participantes nos encontros presenciais.

Quadro 6 - Sequência 4: ...acho que foi mui:::to rápido o PLIEP (0.2), mas foi muito <u>válido</u>		
034	Pesq	((antes de falar do PLIEP, apenas Bete abordou a questão dos problemas políticos que a escola estava passando depois da greve e o difícil relacionamento com a diretora. Ouvi atentamente e depois de alguns minutos procurei mudar o foco do diálogo para a questão que ela havia ponderado na palestra: <i>a palavra interdisciplinaridade não leva à disciplina?</i>)) você participou do debate na plataforma?
035		
036		
037		
038		
039	Bete	(.)fiquei esperando respostas, só teve debate no fórum(.) QUERO respostas
040	Pesq	mas bete vamos falar sobre o Pliep...como foi para você?
041	Bete	[se eu gostei:::to? ((olhou para
042	Bete	o teto))(0.1)((olhou para Kênia)) >posso falar o que eu acho<
043	Kênia	((ruído))>fale o que você quer
044	Bete	assim(.)foi mui:::to rápido o pliep(2.0)mas foi <u>válido</u> (0.1)mui:::to
045	Pesq	você poderia falar mais sobre isso...o motivo de ter sido válido
046	Kênia	=fale o que você acha bete
047	Bete	>foi válido porque eu voltei a ser aluna porque eu encontrei os colegas::: troquei ideias:::to
048	Bete	Mas, não gostei de todos os módulos
049	Kênia	[tivemos tempo de conversar sobre o que fazemos
050	Bete	=só acho que a teoria tá longe da prática...esses professores dos módulos não sabem o que
051	Bete	é uma sala de aula

Era um período tenso nas escolas públicas do estado aquele em que minha pesquisa

se materializou, era um momento difícil de greve. A escola que participou do meu estudo, não foi uma exceção, o relacionamento interno ficou prejudicado com esse momento político. A interação estava desalinhada e sem diálogo, portanto imperando o processo de participação dos docentes participantes nas sessões presenciais do PLIEP, conforme aponta excertos pontuados acima. Era necessário abrir espaço na sessão reflexiva para enunciações que projetariam avaliações do momento que vivenciavam. Estas iriam possivelmente balizar futuras interpretações de meus dados de forma contextualizada.

Diante da situação relatada acima, começo a sessão me alinhando a uma *performance* de acolhimento, almejando criar uma atmosfera de confiança e empatia. Busquei propiciar um espaço que viabilizasse a possibilidade das docentes falarem sobre suas angústias e inquietações no contexto político tenso em que a escola se encontrava. Era, portanto, necessário acolher as docentes participantes, suas angústias e dificuldades que estavam além da epistemologia ventilada na palestra. Naquele espaço escolhido, alinhamentos seriam projetados e segundo Goofman (1981) eles não são fixos em uma interação, “pelo contrário, mudam constantemente de acordo com as posições projetadas pelos interactantes na medida em que vão se engajando na interação por meio da reconfiguração de enquadres” (CARVALHO, 2013, p. 95). Este fato possibilita uma leitura mais apurada e nítida dos dados materializados que pude gerar. Em outras palavras, os alinhamentos projetados foram muito potentes para a interpretação que segue abaixo. Início a atividade alinhando-me como ouvinte, atenta aos pontos críticos sobre a direção da escola, Bete e Kênia ratificam a minha posição, porém, só Bete inicia materializando críticas à direção da escola. Kênia alinha-se às considerações de Bete, mas não projeta um *footing* que interrompesse às enunciações de sua colega, o que na minha interpretação faz gerar o entendimento de que Kênia concordava com os posicionamentos contundentes de Carmem que criticava diretamente a escola. Kênia não desejava projetar um *footing* que atrapalhasse, interpelasse ou cessasse o desabafo de Bete. A minha interpretação neste sentido vem amalgamada e alinhada a uma das enunciações captadas pelo gravador no início da palestra que ministrei. Ei-la: um docente participante denuncia uma cena que presenciou na escola enunciando: *Vocês viram a Bete chorando na cozinha porque não poderia participar de alguns encontros do PLIEP?* O silêncio de Kênia e esta enunciação materializada na palestra sugerem que Kênia não só compactua com as considerações de Bete em relação à direção da escola, como compreende como era necessária a projeção da aceitação em silêncio do desabafo da colega. Os dados até

agora materializados sugerem que, em diferentes momentos, a participação dos docentes no PLIEP parece ter sido sabotada de alguma forma.

Após esse breve período onde o foco foi a denúncia contundente às barreiras impostas pela direção da escola, posicione-me fazendo uma intervenção com o objetivo de compreender melhor os sentidos que o PLIEP provocou e questiono a inquietação materializada por Bete na palestra (*a palavra interdisciplinaridade não leva à disciplina?*). Meu alinhamento projeta um enquadre questionador em que procuro tomar ciência de sua participação na discussão na plataforma sobre o assunto. Bete refuta a possibilidade de ter obtido respostas tanto no *fórum* como na palestra que atendessem à sua expectativa. Essa enunciação é indicativa de que a docente parece esperar uma resposta abalizada e talvez uma resposta lacrada, definitiva advinda da palestrante ou do *fórum* na plataforma *moodle* a respeito do seu questionamento. Parece mostrar que não se sente legitimada ou empoderada e, portanto, possivelmente insegura para construir suas respostas. Bete busca no PLIEP um local onde possa encontrar os colegas de trabalho, trocar experiências e respostas prontas a respeito de algumas questões relacionadas à interdisciplinaridade. Em sua interação no quadro 6 sequência 4 emerge uma demonstração de sua expectativa (*.)fiquei esperando respostas, só teve debate no fórum(.) QUERO respostas.*

Logo em seguida projeto um *footing* questionador elaborando o questionamento: *o PLIEP...como foi para você?* Essa minha posição buscava demonstrar que o significado que ela contruiu acerca do PLIEP importava e tinha um valor para mim, e, portanto tinha o interesse em buscar essa informação em maior detalhe. Logo em seguida Bete projeta um *footing* de dúvida que procura esclarecer o meu questionamento (*se eu gostei:::?*). Este último questionamento de Bete pode estar sugerindo três possíveis conclusões: (1) Bete busca demonstrar que não se sente suficientemente importante para ter sua opinião considerada; (2) Bete não se sente empoderada o suficiente para emitir sua opinião e demonstra uma atitude de perplexidade diante da oportunidade de emitir seu parecer sobre o PLIEP; (3) Bete pode estar tentando mitigar ou ganhar tempo para responder o questionamento balizada em seu medo de expor seus posicionamentos nitidamente. Todas as três razões são viáveis, porém, neste momento da análise, desejo considerar a terceira possibilidade, em função das sequências enunciativas que se sucederam neste recorte escolhido.

É importante ressaltar que neste contexto eu sou uma pesquisadora externa, não sou

do grupo dos professores que trabalha na mesma escola e poderia oferecer algum tipo de perigo ou exposição das posições dela em relação à direção da escola em outro *fórum*, por um momento cheguei a considerar que Bete seria evasiva em sua enunciação. Rechaçando esta minha suspeita, Kênia projeta um *footing* de autorização orientando que Bete deve ser sincera e ela acata a orientação que é marcada por um minuto de insegurança. Dando prosseguimento aos dados materializados na sequência destacada acima, orientada por um mecanismo de repressão pessoal, Bete hesita, olha para o teto, dirige seu olhar para Kênia e questiona: >posso falar o que eu acho<. Kênia sustenta a posição de gestora projetando uma enunciação de encorajamento: >fale o que você quer. Essa última enunciação incita Bete e ratifica que aquele espaço da sessão reflexiva era um momento para expor suas angústias e instabilidades, demonstrando com enunciações que aquele *fórum* era o local para ela expor suas inquietações. Bete compreende o comando orquestrado por Kênia e projeta um *footing* de avaliação, embora o faça com certa demonstração de insegurança. Inicia sua enunciação avaliativa afirmando que apesar de fugaz o PLIEP foi válido.

Compreendi que aquela enunciação não estava clara e sugeri um alargamento nos argumentos em relação ao que ela considerava *válido* no PLIEP. Em função de seu silêncio, Kênia retoma ao *footing* de encorajamento enunciando: *fale o que você acha Bete*. Em um tom de desabafo enuncia os motivos principais que justificam a validade do PLIEP para ela: *eu voltei a ser aluna/eu encontrei com os colegas/troquei ideias*. De certa forma, podemos sugerir que Bete almejava encontrar no PLIEP um espaço diferente de sua escola, um local onde pudesse abordar assuntos que não seriam possíveis no cenário cotidiano da escola. Não que o espaço escolar não seja o local adequado para intercâmbio de construções, mas são muitas questões em jogo: em primeiro lugar a ausência de um tempo reservado para que os docentes possam ter tranquilidade para dialogar e que este espaço não seja a hora de seu merecido intervalo de lanche e em segundo lugar, o clima de tensão era um fato na época do PLIEP na escola em tela. As relações estavam em fricção no local de trabalho em função de conflitos gerados pela questão política vigente. Haviam vivenciado uma greve na ocasião, possivelmente impedindo o processo de troca de experiências. Além deste fator pontual, há a falta de tempo recorrente de docentes que trabalham na rede pública para trocar construções bem sucedidas ou ouvir considerações para uma possível (re)construção de um projeto que não foi muito bem sucedido, possibilitando ajustes deste a partir de trocas com os colegas.

Entretanto, Bete logo em seguida demonstra não ter se identificado com todos os módulos presenciais (cf quadro de divisão dos módulos, anexo I) ministrados pelos professores da UFRJ, colaboradores do projeto PLIEP.

Após o percurso de investigação percorrido até aqui, recupero a primeira pergunta de pesquisa que motivou o estudo. Ei-la:

- **Como as três docentes construíram sentido na participação no projeto PLIEP?**

Esta pergunta tem como objetivo refletir sobre alguns efeitos produzidos ao longo do projeto PLIEP em nós três, enquanto docentes na escola pública. Vários sentidos acerca do que é participar de uma FC emergiram na análise de forma diferenciada para cada uma de nós.

Em suas enunciações no quadro 03 Sequência 1: a aula vai começar...vocês parecem alunos. Bete revela uma *performance* de aluna ao longo da palestra (a aula vai começar). Este evento, a palestra em si, parece ter servido como gatilho que aciona um flashback na mente de Bete (saudades deste tempo, das aulas). Parece voltar aos tempos de discente, disparando uma crise identitária. Na verdade, emerge uma dificuldade de entendimento dicotômica: discente ou docente participante do projeto PLIEP? Além disso, o fator idade para ela parece ser um item complicador que dificulta uma (res)significação enquanto docente. Ainda há tempo para dialogar em uma FC? Ela questiona com a enunciação *tenho que fazer reciclagem, entende? aprender:::ser aluna de novo? ainda há tempo?* Um processo de inquietação se instaura, acha que está *emburrecendo* na sala de aula(...*pelo menos não estou emburrecendo na sala de aula*) e o PLIEP na sua perspectiva parece estancar esse processo de *emburrecer*. Mais uma vez uma crise identitária está em evidencia, que vai se configurando a medida que os dados vão sendo entextualizados.

Diferentemente de Bete, Kênia parece reagir com cautela ao se pronunciar. É possível que ela esteja agindo desta forma para abrir espaço para Bete se pronunciar e expressar suas angustias já tão abafadas no ambiente vigente da escola em que trabalhavam, conforme já aludido acima. Kênia apenas complementa as considerações de Bete enunciando que no PLIEP: *tivemos tempo de conversar sobre o que fazemos*.

Em um segundo desabafo, Bete verbaliza que não gostou de todos os módulos do PLIEP. Nesta sua avaliação, agora mais espontânea e menos abafada pelo medo de se

pronunciar, ela avalia o PLIEP: *só acho que a teoria tá longe da prática... esses professores dos módulos não sabem o que é uma sala de aula.* Nessa avaliação há uma clara sugestão que a escola e a academia têm posições/enquadres muito diferentes e conflitantes. Já Kênia não projeta um *footing* de avaliação dos módulos do PLIEP neste recorte de dados. Sua postura de gestora projeta um *footing* de incentivadora não só na sessão reflexiva como na plataforma, em especial no fórum após a palestra. Buscou mediar os trabalhos, sempre primando pelo estímulo a um trabalho dialógico. Kênia oferta exemplos de suas inquietações como o faz no excerto 9: *essa angústia também me ocupava os dias. Mas, com a prática criei uma forma de atuar. Não é receita, apenas uma estratégia. Procuro com meus parceiros definir as etapas do trabalho e levantar objetivos para cada etapa.* Essa enunciação, apesar de prescritiva, possibilita a compreensão que as barreiras são similares para todos que buscam o caminho de traçar projetos interdisciplinares e precisam definir os processos de avaliação. Sugere que a incerteza é parte da vida de todos os envolvidos nesse processo de construção dialógica, em especial no que se refere à questão da avaliação dos discentes em projetos interdisciplinares.

Apesar da tímida participação de Kênia ao longo das duas sessões reflexivas percebi que ela exerceu um papel fundamental ao longo do PLIEP. Projetou um *footing* de estímulo e confiança em Bete, mitigando as angústias da docente que demonstra medo ao produzir uma enunciação ao longo da primeira sessão reflexiva. Além disso, a representatividade de Kênia, não é só percebida na sessão reflexiva; é também evidente na palestra. Pude construir essa interpretação a partir de uma enunciação captada por um dos gravadores antes da palestra começar. O excerto “você estão vendo? Nem a Kênia ela deixou vir... logo ela que é nossa representante aqui na UFRJ” sugere e respalda minha interpretação do significado que Kênia tinha para aquele grupo de docentes. Levando em conta a análise realizada baseada nos dados gerados desde o início desta seção, incluindo todos os relatos materializados da minha construção ao longo deste estudo, podemos perceber, pelo conjunto de alinhamentos, performances encenadas na palestra, na interlocução que tive com a docente de artes e música no simpósio Multiletramentos na escola, pode-se afirmar que micro (des)estabilizações se manifestaram em minha construção em relação à formação continuada e interdisciplinaridade. Estas (des)estabilizações inauguram o desejo de abrir espaço para a (re)construção de ideologias arraigadas na minha prática enquanto docente. Refiro-me à ideologia ossificada do paradigma de FC no viés do treinamento de que desejo me afastar.

Essa ideologia de transmissão está em desacordo com o concebido pelo projeto PLIEP. Este último preconiza o diálogo entre a academia e a escola que almeja a criação de um agrupamento e pensamento coletivo, além da criação de uma esfera reflexiva tal como proposta por Canen e Xavier (2005). O fato de os coordenadores do projeto proporem uma palestra como parte da programação não significa que eles queiram enquadrar e contextualizar os participantes como alunos ou *transmitir* conhecimento. Miller (2013) elucida que é muito comum localizar gestores que almejam o *aprendizado de técnicas* apenas em FCs, mas não é o caso dos objetivos expostos no projeto do PLIEP.

Ao olharmos para alguns trechos da análise, conseguimos notar que, apesar de haver a sutil presença dessa minha ideologia de FC mais formatada que conduz ao treinamento, meus alinhamentos se reciclavam sutilmente. Ao longo da primeira sessão reflexiva, por exemplo, eu e Kênia buscamos abrir mão do nosso turno para que Bete pudesse expor suas considerações em contornos mais livres e espontâneos. Sem estabelecer padrões de interação pré-estabelecidos ou imposições de perguntas limitadoras. Acredito que tal comportamento de Kênia em relação à Bete tenha sido incitado por uma reflexão acerca da situação política que a escola se encontrava. Kênia compreendeu que Bete tinha a necessidade de explanar o que estava lhe angustiando. Por essa razão insisto na percepção de que Kênia exercia um papel fundamental dentro do grupo e era a mola propulsora para estimular a permanência e sobrevivência do PLIEP entre os colegas. Esta minha compreensão pode ser respaldada, pois na sessão reflexiva Bete se ausenta alguns minutos para ir ao banheiro. Neste momento, Kênia projeta um *footing* avaliador aproveitando a oportunidade de estar sozinha, ou seja, sem a presença de Bete e enuncia: *Eles estão muito desanimados, querem desistir do PLIEP! mas é justamente no embate de vozes que pode nos proporcionar momentos ricos e resignificação...não acha? temos que nos unir aqui no PLIEP, eu procuro animá-los.* Esta enunciação sugere que Kênia projeta um *footing* de líder e que é ratificado pelo grupo em diversos momentos nos recortes selecionados acima. Kênia demonstra se desestabilizar com as questões políticas e com o sofrimento humano que seu grupo vivencia, demonstrando entender que o PLIEP é uma das oportunidades para o grupo se fortalecer politicamente. Ao optar pela escolha lexical *embate* observa-se que ela olha o PLIEP como um possível *fórum* de resistência que pode construir *momentos ricos*. Em outras palavras, reporta que quando há dificuldades, podem também surgir

resignificações. O PLIEP para Kênia parece servir para além da epistemologia que uma FC pode ofertar. Esta percepção de Kênia me desestabiliza de certa forma, pois não compreendia uma FC da mesma forma que ela. Essa percepção disseminou a ideia que podemos fazer política de resistência em uma FC.

Também merece atenção o fato que neste momento de leitura de dados busco discutir de forma mais aprofundada os excertos trazidos para análise. Porém, percebo que ao tentar rastrear as enunciações de Kênia para responder a primeira pergunta de pesquisa e abordar suas desestabilizações, pude perceber que a interpelei poucas vezes. Esse fato dificulta fazer uma leitura apurada de suas percepções em relação ao PLIEP. Caso buscasse esboçar suas percepções, seria apenas tangencialmente, especialmente no que se refere às desestabilizações vivenciadas por Kênia.

Esse fato relatado culminou em mais uma desestabilização vivenciada por mim, neste momento da análise. Observei que minhas projeções questionadoras se centraram em Bete e esta constatação me fez refletir. Pude concluir que posso não ter dado foco à Kênia por compreender que como ela frequentava um curso de doutorado, não tinha necessidade de ser interpelada em relação ao PLIEP. Equivocadamente reforcei o paradigma da FC entendida como instrumental, que traz verdades hegemônicas e neste sentido entendi que Bete poderia contribuir melhor com suas incertezas e inseguranças; ousou dizer, aparentava saber “menos”.

Com isso, a palestra e alguns recortes das sessões reflexivas trouxeram à tona a sugestão que eu me flagrei com visões arraigadas de uma FC no paradigma do treinamento.

5.2 Fios acadêmicos, fios da prática docente, fios da intuição: barreiras a vencer

O último módulo do PLIEP, intitulado *Planejamento de projetos interdisciplinares*, cujo objetivo era refletir sobre o diálogo, o planejamento, a produção e a avaliação colaborativa de projetos interdisciplinares foi ministrado por uma professora da UFRJ. Ela começou o módulo trazendo para o *fórum* a discussão sobre a autonomia sociocultural⁸¹ e o título na plataforma foi: *Iniciando a discussão: o que*

⁸¹A professora do último módulo afilia-se à autonomia sociocultural (OXFORD,2003) e nesta perspectiva, a interação entre indivíduos é fator preponderante e, para reafirmar essa posição, ela elege a definição dada por Raya, Lamb e Vieira (2007): *Competência para se desenvolver como participante*

significa ser um aprendiz autônomo? Este foi um dos *fóruns* com muitas postagens e de bastante participação se comparado aos outros módulos do PLIEP, somando um total de 36 postagens.

A problematização principal das postagens dos docentes abordou a autonomia discente e estes demonstraram grande interesse neste tópico, expressando suas ideologias com propriedade de quem tem um relacionamento bem próximo aos atores principais da nossa sala de aula: os alunos. Além disso, as postagens dos docentes sugerem a possibilidade de eles terem resgatado a oportunidade de estabelecer uma ponte entre a provocação feita pela professora do módulo e a sua prática docente cotidiana, pontuando suas dúvidas e incertezas. O excerto 13, abaixo, por exemplo, sugere que muitas escolhas na sala de aula são intuitivas e que em certas ocasiões geram instabilidades (*vou agindo por intuição, por prática, não sei se está certo*).

O excerto 13 é materializado por Kênia em resposta ao excerto 12 que inaugurou o *fórum*. Estas postagens sugerem pistas potentes que podem nos ofertar um breve desenho de como o último módulo foi sendo construído. Apontam para um formato dialógico que indica, conforme aludido, que este foi um módulo que provocou uma participação mais efetiva dos docentes no *fórum*, caso seja levado em consideração os *fóruns* propostos em outros módulos.

O excerto 12, conforme aludido, inaugurou o *fórum*: ei-lo:

Excerto 12

Acredito que a autonomia acontece quando o alunado tem ousadia, vontade ou coragem de buscar um assunto novo ou sobre o que tem dúvida. A autonomia acontece quando ele acredita que pode buscar sozinho, ainda que tenha dúvidas, teve capacidade de pesquisar ou ler um material sozinho. Um dia, um aluno do _____⁸², me perguntou com se escrevia "de repente". Eu expliquei a forma correta de se escrever, multipliquei para o restante da turma e pontuei mais uma vez que "derrepente" não está correto. Quando olhei para o menino, ele estava com uma pesquisa impressa completa sobre o assunto nas mãos, havia retirado de um site de Língua Portuguesa bem famoso. Com isso, percebi que aquele aluno me perguntou

autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social. (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p.2)

⁸² Retirei o nome da escola por questões éticas

para me testar, mas antes teve a autonomia de buscar a resposta.

As escolhas lexicais *ousadia, vontade ou coragem* sugerem que esta docente em tela acredita na construção do aluno, porém, se pensarmos no contexto em que o PLIEP estava inserido, ou seja, um contexto de resistência à direção da escola, um cenário político conturbado e de ocupação das escolas públicas, podemos cogitar a possibilidade de a docente estar se identificando com a atitude do aluno. Em outras palavras, ela ousa, tem vontade e coragem suficiente para caminhar por trilhas conturbadas e não desanima ou desiste, pelo contrário, persiste.

Estas especulações e leituras destes excertos entextualizados apontam para um tingimento na minha prática enquanto pesquisadora. A minha identidade docente está sendo (des)estabilizada e conseqüentemente (res)significada a cada momento, ao longo desta pesquisa a partir de episódios significativos que parecem ser combustível para a minha (res)significação, como é o caso do excerto 13, abaixo:

Excerto 13

Ao ler o comentário da _____⁸³, me vi em situações como essa. No princípio da carreira, via como um teste, chegava a me preparar para isto, hoje, levo bem e até gosto, as informações estão mais fáceis e é bom que o estudante faça isso mesmo e contribua com a aula. Costumo lançar questões no final de cada aula para que o aluno pesquise e divida na aula seguinte. Creio que estou "pilotando", provocando a curiosidade do aluno, talvez, isso possa ajudá-lo na sua construção como ser autônomo. Sei lá...vou agindo por intuição, por prática, não sei se está "certo", se é trabalhar visando a construção da autonomia.

Nele, Kênia remonta o início de sua trajetória docente e se identifica com o excerto 12. Antes planejava aulas que resultavam em um teste, hoje constrói com o aluno, dialoga com a sala de aula e seus atores. Esse movimento me remete à palestra que ministrei, a qual poderia ter tido um encaminhamento diferente, caso eu não almejasse controlar a dinâmica da palestra e considerasse que a prática que os docentes trazem poderia contribuir com a minha construção. Em suma, excertos que vão sendo entextualizados e gerando inteligibilidades não só a minha pesquisa, como na minha construção.

⁸³Retirei o nome da professora que postou o comentário do fragmento 12

Além deste *fórum* que provocou uma atmosfera dialógica, os encontros presenciais aconteceram com as sugestões de textos trazidos pela professora responsável pelo módulo. As diversas facetas e leituras de perspectivas da autonomia sociocultural foram problematizadas dando ênfase tanto à autonomia discente quanto à autonomia docente, mas o fato é que os docentes participantes deram maior visibilidade para o viés da autonomia discente no fórum, aproveitando em certos momentos para estabelecer pontes com sua prática cotidiana. Entretanto, Bete questiona o fato da autonomia docente não ser mais aprofundada no módulo e ter ganhado maior visibilidade e discussão. Ela questiona não só este fato, como também a pertinência de se abordar a autonomia sociocultural neste módulo. Segundo ela, a autonomia sociocultural não seria pauta para um módulo cujo objetivo final era a produção de um projeto interdisciplinar.

Diante da ponderação de Bete, refleti sobre esta questão e refleti sobre algumas possibilidades que podem explicitar as razões que fizeram a professora do módulo seguir tal trilha. Estas leituras são meras suposições, uma vez que não entrevistei a professora do módulo para ratificar tais possibilidades. Desta forma, aposto na premissa que a professora almejou escutar o que os docentes já trazem consigo e o que entendem por autonomia. Nesta linha de pensamento, possivelmente ela objetivava incitá-los a buscar a autonomia para a criação de projetos dialógicos, reafirmando a premissa da proposta que a formação continuada possa se constituir como um espaço que possivelmente provoca o docente em serviço a se tornar autônomo para criar seus projetos ao longo de sua prática pedagógica com mais agência, responsabilidade e na perspectiva dialógica. Por outro lado, essa minha interpretação pode ser refutada em função da escolha lexical *aprendiz* que ela materializa no *fórum*. Ela questiona o que significa ser um aprendiz autônomo? Diante do questionamento pode-se sugerir que os docentes participantes compreenderam *aprendiz* como alunos na sala de aula e não visualizaram esta pergunta direcionadas a eles, que faziam então parte de uma FC como o PLIEP. O fato foi que a maioria das postagens dos docentes acolheu a premissa que a professora estava referindo-se aos alunos e em suas réplicas a professora do módulo ratificou todas as ponderações postadas, mas buscou sutilmente focar a autonomia docente. Como este *fórum* era um primeiro contato com o grupo, é possível que a professora o tenha utilizado apenas para se ambientar com o público envolvido e os escutar, para depois, de acordo com as postagens, ter dados para ajustar a programação já elaborada para o módulo em pauta.

Após o referido *fórum* outros encontros presenciais ganharam vida e houve uma gama de problematizações relacionadas à autonomia sociocultural. No último encontro presencial, a professora responsável pelo módulo propôs a elaboração de um projeto interdisciplinar para ser construído em grupos que envolvessem as diferentes áreas do conhecimento. Sugeriu a utilização de uma tabela a partir da postagem abaixo na plataforma:

Excerto 14

Aqui você deverá postar seu projeto interdisciplinar PLIEP no modelo sugerido, podendo fazer as devidas adaptações. Lembre-se que um maior detalhamento, assim como exemplos de projetos interdisciplinares, você poderá encontrar em "Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês" de Schlatter e Garcez, livro distribuído a todos participantes do PLIEP em 2012.

Assim que o projeto interdisciplinar fosse construído a proposta seria postar na plataforma as propostas de cada grupo para que todos os projetos pudessem ser socializados, comentados e problematizados. É importante destacar que esta proposta de trabalho ganhou vida no final do ano quando os docentes pareciam cansados do ano letivo e a presença nos encontros presenciais no projeto PLIEP já havia diminuído sensivelmente em função das atribuições de final de ano que ocorre em todas as escolas, além da dificuldade em receber autorização da diretora para se ausentarem da escola e conseguir frequentar os encontros presenciais na UFRJ, como já aludido. Apenas nove projetos foram postados e desta quantidade cinco tiveram que ter a ajuda de Kênia para serem postados, pois os docentes participantes não conseguiam fazê-lo. O número de comentários, após a postagem, não foi muito expressivo, renderam dezessete comentários apenas. Considero esta baixa postagem um ponto negativo, pois considerações são sempre muito produtivas e auxiliam na (res)significação de projetos no viés da perspectiva das comunidades de prática.

Enfim, em função das poucas postagens e de outras questões que almejava tangenciar, pontuei na sessão reflexiva a questão dos projetos interdisciplinares e a dificuldade de postagem na plataforma. Como aludido acima, todos tiveram que contar com o auxílio de Kênia para tal. A conversa transcrita abaixo diz respeito a um momento da segunda sessão reflexiva em que discutimos a questão da elaboração deste projeto interdisciplinar no último módulo (quadro 7). Foi uma torrente informacional

que emergiu nesta sessão reflexiva se comparada à primeira sessão, pois Kênia e Bete estavam mais atuantes, interessadas, cooperativas e participativas neste segundo encontro. O recorte aborda o planejamento do projeto interdisciplinar em tela.

Para auxiliar a construção do projeto interdisciplinar no final do PLIEP, a professora do último módulo disponibilizou uma tabela⁸⁴ que parece ter gerado certo desconforto entre os docentes participantes. Eis um recorte da interação.

Quadro 7 - sequência 5: <i>Quando eu tentei ENTENDER, eu fui ler o que o Nilton fez, e aí eu entendi menos ainda...>aquela tabela, que HORROR<...</i>		
01	Pesq	((na segunda sessão optei por abordar como se deu a construção coletiva do projeto interdisciplinar. Contextualizei da seguinte forma))... no último módulo, que vocês fizeram no <u>PLIEP</u> , vocês receberam uma tabela para ser preenchida a partir daquele livro, que depois foi adaptado por mim e pela Kênia, porque a gente acreditou, pelas falas que escutamos do grupo, que aquilo não estava chegando aos professores. Então, nós demos uma adaptada
02		
03		
04		
05		
06		
07	Bete	Quando eu tentei ENTENDER, eu fui ler o que o Nilton fez, e aí eu entendi menos ainda...>aquela tabela, que HORROR<...<que mais parecia uma camisa de força>.
08		
09		
10	Pesq	É porque estava complicado, né?!
11	Kênia	A gente tentou adaptar (...)
12	Pesq	[SiMM]
13	Bete	[NÃO adiantOU. .>Desculpe<a sinceridade
14	Betenão entendo...
15	Kênia	Bete
16	Bete	ah, é isso mesmo, vou falar o que eu acho
17	Kênia	tá...mas estamos falando do projeto interdisciplinar
18	Kênia	
19	Bete	eu também?! porque não falou de nossa autonomia.... autonomia e dá uma
20	Bete	ficha para obrigar a seguir

Ao iniciar o turno, procuro apresentar o contexto para situar as interlocutoras ratificadas (da linha 01 até a linha 06). Inicio a interlocução com certa hesitação (linha 02) e faço uma projeção que sinaliza a sobrecarga imposta pela tabela ofertada para organizarem o projeto. Logo em seguida, informo que eu e Kênia procuramos ajustar a tabela, porém, com o alinhamento de Bete, fica claro que nossa ação em dueto não foi suficiente para suprir a necessidade apontada pelos professores (linhas 05 e 06). Essa

⁸⁴A docente responsável pelo último módulo do PLIEP, postou na plataforma do projeto o seguinte excerto: “Aqui você deverá postar seu projeto interdisciplinar PLIEP no modelo sugerido, podendo fazer as devidas adaptações. Lembre-se que um maior detalhamento, assim como exemplos de projetos interdisciplinares, você poderá encontrar em ‘Linguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês’ de Schlatter e Garcez, livro distribuído a todos participantes do PLIEP em 2012”. Disponível em <<http://www.lingnet.pro.br/moodle/mod/forum/view.php?id=7378>>. Acesso em 30 de julho de 2014.

premissa é constatada a partir de pistas que deixam clara a projeção do alinhamento desaprovador de Bete em relação à tabela proposta pela professora do módulo em tela.

Na linha 07 e 08, Bete se utiliza de processos mentais, *tentar entender*, duas vezes, chegando a se referir à tabela como um instrumento de engessamento: *uma camisa de força*, como pode ser observado na linha 09. Esta opção lexical ratifica a sua indignação com a tarefa solicitada e em seguida demonstra o seu espanto quando utiliza a palavra *horror*, que remete, mais uma vez, à dificuldade inicial da tessitura do projeto baseada na tabela proposta. Parece reforçar a concepção de que a tabela dificultou e emperrou o processo de construção do projeto, quando na realidade deveria funcionar como um instrumento norteador, auxiliando o processo de edificação e de (res)significação e não algo lacrado. À medida que alternam turnos de fala, vão ratificando que foi um processo não muito produtivo. Eu e Kênia sinalizamos nossa ação para tentar amenizar a dificuldade, mas Bete finaliza rotulando nossa ação como inválida.

É importante ressaltar que essa tabela foi apenas uma ferramenta, uma sugestão, como aponta a postagem da professora do último módulo no *moodle* e no excerto 14 acima materializado.

Aqui você deverá postar seu projeto interdisciplinar PLIEP no modelo sugerido, podendo fazer as devidas adaptações. Lembre-se que um maior detalhamento, assim como exemplos de projetos interdisciplinares, você poderá encontrar em “Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês” de Schlatter e Garcez, livro distribuído a todos participantes do PLIEP em 2012.
Postagem dia 03 de dezembro de 2012

Com a precipitação da materialidade dos dados apresentados na sequência 05 e nesta última postagem do *moodle* vão se delineando sugestões na interpretação dos dados. Coexistem dois alinhamentos identitários distintos. Ora as docentes em tela produzem um alinhamento profissional, ou seja, exercem o papel de docentes, ora se alinham à condição de alunas que recebem comandos, como no paradigma da transmissão de conhecimento na dita educação tradicional. Atribuo a interpretação deste último alinhamento ao fato de as docentes perceberem a tabela como algo imposto e não sugerido e sujeito a ajustes, se necessário fosse. Um instrumento que a princípio é apenas norteador, passa a ser compreendido como mandatário, pois foi a “professora” que solicitou.

Segundo a professora do módulo, a tabela que causou repulsa explícita, poderia ser adaptada. Não era um dispositivo mandatório, ou um comando que incorporasse a ideologia de uma ação que precisa ser executada sem reflexões ou possibilidade de considerações por parte dos docentes participantes do PLIEP. Entretanto, é necessário considerar que, conforme discutido, Celani pontua que formadores acabam *tendo muitas certezas quando planejam alguma coisa[...]* (2010b, p.63) e, neste sentido, a professora teve a sensibilidade de sinalizar que a tabela poderia ser adaptada de acordo com as necessidades do grupo. A situação poderia ter sido gerenciada caso as discentes tivessem dialogado com a professora pela plataforma, pois os encontros presenciais já tinham finalizado, a fim de produzir algo no viés colaborativo. Este fato sugere que muitas vezes nós docentes da escola pública não nos sentimos à vontade para dialogar com a academia, o que considero uma perda irreparável. Muitas trocas potentes poderiam ser desencadeadas e, com certeza, reverberariam na sala de aula.

Como este estudo não se dedica a avaliar a organização dos módulos do projeto e as trilhas escolhidas pelos professores por eles responsáveis, ousou fazer uma provocação. Por que não observar a questão por outro prisma e considerar que as docentes poderiam ter negociado ou questionado a utilização da mencionada tabela conforme colocado acima, na busca pelo diálogo? Caso o fizessem, estariam assumindo um protagonismo docente e materializando a premissa postulada por Freire (2007, p.65): *da inclusão assumida*. Porém, o fato é que muitas vezes fica flagrante a dificuldade que alguns docentes participantes parecem ter encontrado para se posicionar livremente. Bete é um exemplo clássico. Em alguns momentos solicita a permissão para falar, se desculpa por estar sendo sincera quando emite opiniões e parece projetar um alinhamento opressor em suas falas e verbalizações.

Continuando a problematizar essa questão, Celani (2010a, p. 66) preconiza que “salvo em raras exceções, o professor não quer resistir à inovação deliberadamente. Há um número grande de razões que o levam a isso”. Este fato nos leva a procurar, especular mais detalhadamente a respeito desse incômodo diante do desafio lançado pela professora responsável pelo módulo. Concluo que esse comportamento de Bete parece apontar para uma auto (des)legitimação de seus posicionamentos ou simplesmente parece demonstrar um certo receio de ser julgada pelos colegas caso se posicione.

Diante do posicionamento de Bete, alegando que a adaptação feita na tabela proposta não alcançou o objetivo, me alinho como professora mediadora, retomo ao ponto e enceno um *footing* questionador quando peço que ela aprofunde suas considerações em relação à tabela (linhas 30 e 31 – *bete fale mais sobre essa tabela. Preciso entender melhor as suas considerações que são muito importantes para mim*). Note que incentivo Bete a expor suas opiniões deixando a discussão aberta para que diferentes discursos pudessem ser recontextualizados no momento; almejo demonstrar que suas considerações eram legítimas e, portanto, deveriam ser ouvidas.

Orientada pelo enquadre avaliativo, Bete encena um *footing* reflexivo-avaliativo que inicia por uma modalização indexicalizando um discurso que valoriza a sua posição e opinião pela primeira vez ao longo das duas sessões reflexivas. Segue a sequência.

Quadro 8 - Sequência 6: <i>Se não fosse a madame ((apontando para Kênia)) de colocar essa forma, eu – não sei – eu ia <u>fazer</u>, mas ia sofrer que nem uma condenada</i>		
030	Pesq	Bete <u>fale</u> mais sobre essa <u>tabela</u> . Preciso ENTENDER melhor às suas considerações que são muito importantes para mim
031		
032	Bete	<u>EU ACHO</u> que <u>passar</u> esse projeto para o papel foi uma dificuldade absurda. Ela que ajudou, ((apontando para Kênia)) porque <u>está</u> muito distante dos professores que estão na sala de aula. O que eu estou acostumada? Eu <u>parto</u> para fazer o trabalho com eles e, depois, me <u>pedem</u> um breve relato. E esse breve relato, que é o processo lá da escola, é breve mesmo. É uma ‘coisica’ de nada. Então, pra <u>colocar</u> aí, eu tenho muita dificuldade. Se não fosse aqui a <u>madame</u> , ((apontando para Kênia)) de <u>colocar</u> essa forma, eu - não sei - eu ia <u>fazer</u> , mas ia sofrer que nem uma condenada. Estou longe da academia há anos. Se isso não funcionou conosco.....eu te pergunto ((olha para Kênia)) FUNCIONOU????
033		
034		
035		
036		
037		
038		
039		
040		
041		
042		
043		
044		mas eu falo, mesmo com TUDO isso, o PLIEP(1.0) foi fantástico!
045		

A constituição deste evento discursivo aponta três questões que pressupõem possíveis razões que levaram Bete a demonstrar/materializar sua inquietação na construção do projeto: a) emprega um discurso avaliativo, tipificando a tabela como um instrumento distante da sala de aula. Bete projeta a ideia de que ela não apresenta estrutura e conhecimento da linguagem acadêmica e manifesta seu descontentamento enunciando que há grande distanciamento entre academia e escola. Em um movimento interrogativo, busca alinhamento com Kênia, sua interlocutora ratificada, adotando um processo indexado pelo emprego de *conosco* (linha 42); b) marca tacitamente a

praticidade que emprega ao edificar um projeto interdisciplinar no seu ambiente profissional de origem. E o categoriza como simples de executar: *me pedem um breve relato. E esse breve relato, que é o processo lá da escola, é breve mesmo. É uma "coisica" de nada.* Esse mesmo fragmento apresenta seis verbos (passar, estar, partir, pedir, colocar e fazer) que demonstram um processo material mais relacionado às ações físicas, concretas, exprimindo o fazer, a atitude braçal. Tais pistas fornecidas por Bete parecem apontar para o seu desejo em destacar o aspecto prático dos projetos que desenvolve em seu ambiente profissional se comparados ao proposto pelo PLIEP. Na sua perspectiva, este último parece imprimir um caráter mais teórico que, no seu ponto de vista, não foi efetivo com os professores participantes do PLIEP; c) há um alinhamento pessoal que projeta uma *invisibilidade* interacional dentro do ambiente acadêmico. Em outras palavras, na sua perspectiva não tem conhecimento acadêmico suficiente para se relacionar com a tabela proposta, necessitando assim de sua interlocutora endereçada. Bete busca um alinhamento físico ao olhar para Kênia, sinalizando que busca eco em suas considerações.

A premissa considerada no item c acima pode ser também ratificada no excerto enunciado por Bete: *Ela que ajudou, (apontando para Kênia) porque está muito distante dos professores que estão na sala de aula* (linha 33 e 34). Essa enunciação deixa nítida a ideologia que parece circular na esfera da escola básica entre docentes que estão fora da academia, ou seja, há uma grande lacuna entre escola e academia.

Bete utiliza-se de um processo relacional que estabelece atributo à Kênia na linha 39 (*se não fosse a madame aqui*). Segundo o dicionário Aurélio⁸⁵, a palavra *madame* é um adjetivo que aponta para a capacidade de exercer o poder de maneira extrema, que possui suprema autoridade, que conserva ou carrega o poder, que retém o poder, que domina. Com essa definição Bete legitima Kênia como detentora do saber, já que é coordenadora e estava, na ocasião, preparando-se para submeter seu projeto para o doutorado da UFRJ. Este fato parece fortalecer a tese de que Kênia é quem detém o poder e pode, portanto, auxiliar na empreitada de completar a tabela sugerida pela professora do último módulo. É mister ressaltar que a utilização desta tabela não era um fator compulsório. estipulada.

⁸⁵Disponível em <http://www.dicio.com.br/soberano/>. Acesso em 30/08/2014.

Bete parece atribuir o seu possível insucesso na construção do projeto de forma colaborativa ao seu afastamento da esfera acadêmica. Contudo, os dados parecem apontar para sua consciência de um inacabamento enquanto docente, e a mesma expressa uma avaliação positiva de ter participado do PLIEP, que considera muito importante: *O PLIEP foi fantástico!* A partir deste ponto, Kênia projeta um *footing* cooperativo-avaliativo, descrevendo em uma enunciação bem longa como percebe a dificuldade de Bete na construção do projeto, conforme pode ser observado na sequência abaixo.

Quadro 9 - Sequência 7: *NOSSO projeto não se encaixava nessa tabela. Simplesmente isso./ EU VI que a BETE (1,0) ficou ANGUSTIADA/ Eu tinha uma questão de hierarquia e poder. Eu não podia FALAR pra professora do módulo que isso não dava para fazer*

068	Kênia	Na verdade, o trabalho interdisciplinar, ele é
069		colaborativo. Acho que a principal característica é essa.
070		Então, no que eu vou transitar bem, eu vou colaborar.
071		No que ela sabe bem, ela vai colaborar. Então, pro
072		trabalho ficar bom no todo, é isso: o que eu não sei
073		fazer, ela faz, ela me ensina. Ela vai colaborar mais
074		nessa parte, eu vou colaborar mais na outra... De fato é
075		isso. Então, quando nós tivemos essa tabela pra
076		apresentar, era uma obrigação do curso, uma tabela
077		que... NOSSO projeto não se encaixava nessa tabela.
078		Simplesmente ISSO. Houve problema no gênero. O
079		gênero não conseguia marcar esse tipo de trabalho.
080		Então, a Bete ficou angustiada. EU VI que a BETE
081		(1.0) ficou ANGUSTIADA. Eu tinha uma questão de
082		hierarquia e poder. Eu não podia FALAR pra
083		professora do módulo que isso não dava para fazer.
084		((murmurando)) Então é muito mais fácil você escrever
085		de uma maneira linear: "olha, eu fiz assim, a
086		metodologia foi essa, a etapa foi essa", Então a
087		primeira angústia que a BETE teve foi olhar isso e não
088		conseguir encaixar. Ela falou: " <u>Meu Deus, então eu</u>
089		<u>não fiz algo interdisciplinar</u> ".
090		<u>Me senti uma... @@@ IDIOTA será que isso que eu já</u>
091		<u>fiz com os alunos não é interdisciplinar?????</u>

Kênia se ocupa de avaliar a desestabilidade comportamental de Bete, mais uma vez projetando um *footing* de gestora. A opção lexical *angustiada* marca bem sua observação em relação ao sentimento de Bete, porém não explicita suas emoções, produzindo mais uma vez o alinhamento de gestora.

Nas linhas 81 e 82 Kênia projeta um *footing* explicativo quando se propõe a justificar que não poderia atuar como gestora junto à professora do módulo. Verifica-se

que nesse momento Kênia marca a sua posição de impedimento de negociar com a professora do módulo. É interessante notar que a elocução de Kênia parece ratificar a ideia que professores sabem mais e discentes conformam-se com as instruções dadas. Destaca que mesmo sendo coordenadora isso não a legitima no processo de negociação com a professora do módulo. A transcrição das linhas 83 e 84 (*Eu tinha uma questão de hierarquia e poder. Eu não podia FALAR pra professora do módulo que isso não dava para fazer*) corrobora essa compreensão e reafirma dois aspectos: a) a norma escolar que aponta para o professor como quem sempre está no comando das instruções e que as mesmas são dadas para serem acatadas; b) o fato de Kênia, mesmo sendo coordenadora do projeto dentro da escola básica, refutar a possibilidade de negociar a tabela com a professora da UFRJ pode estar ratificando a ideologia de que o professor da academia parece deter mais poder que um professor de escola básica. Essa possibilidade é sustentada pelas linhas 83 e 84. (*Eu tinha uma questão de hierarquia e poder*). Essa enunciação de Kênia aponta para a possibilidade que ela se alinha a um nível inferior se comparada à professora do módulo. A produção deste sentido aponta para a possibilidade de uma ideologia arraigada nas escolas públicas básicas de que o professor sem formação acadêmica em nível de mestrado/doutorado não se sente empoderado. Há indícios claros nos dados que Kênia aponta com mais propriedade para as dificuldades de Bete em se relacionar com a tabela e projeta um *footing avaliativo*. Este alinhamento parece colocá-la em uma posição diferente de Bete, como se não fosse parte do grupo que elaborou o projeto e vivenciou a inabilidade para se relacionar com a tabela. Este fato sugere claramente que Kênia avalia o estranhamento de Bete e aponta para a possibilidade de perceber que Bete encontrou muitas dificuldades, ao ponto de achar que a tabela provocou a percepção de que o que estava fazendo não era interdisciplinar. Kênia replica a avaliação de Bete com a seguinte elocução: (linhas 88 e 89): "Meu Deus, então eu não fiz algo interdisciplinar".

Até então as interações do último quadro versaram sobre as dificuldades enfrentadas pelas docentes participantes durante a elaboração do projeto interdisciplinar, mais pontualmente os obstáculos de utilização da tabela proposta pela professora do último módulo. Essa objeção ocupou grande parte das enunciações na segunda sessão e renderam um panorama que desencadearam a leitura dos dados no que se refere às barreiras enfrentadas pelos docentes para costurar o projeto. Além deste contratempo, outras barreiras foram anunciadas pelas docentes, sendo desta vez de cunho político e

não mais de ordem pedagógica. Vale pontuar tais denúncias visto que as mesmas geraram ansiedade e frustração nas docentes em tela. As enunciações que tangenciam esta questão podem ser ratificadas nas interações do quadro 10 (sequência 8) e as mesmas são interlocuções discursivas que tiveram espaço já no final da segunda sessão reflexiva.

Bete e Kênia, ao serem interpeladas a respeito dos pontos positivos/negativos do PLIEP, verbalizaram o fato de a diretora afirmar que o projeto dificultava o funcionamento da escola, referindo-se à liberação dos professores para participar dos módulos. Segue o recorte deste momento na sequência 08 (quadro 10).

Quadro 10 - sequência 8: <i>é doloroso você escutar uma diretora falar projeto(.) é LINDO(.) pra escola(.) é PÉSSIMO</i>		
Bete	272	é doloroso você escutar uma diretora falar projeto(.) é LINDO(.) pra escola(.) é PÉSSIMO
	273	
	274	né::::e:::::pior::::: de tudo é que ::: financeiramente foi bom né(.) >porque elas usaram o computador que o pliep deu até pra digitar nota porque a prefeitura não entregou<::::: verdade seja dita
	275	
276		
Kênia	277	[é verdade
Kênia	278	[mas vamos falar mais do projeto
Bete	279	não DÁ::::::::::estou aflitaaaa::::::::::preciso desabafar::::::::::denunciar
Bete	280	o material:::: que era pra ficar na sala dos professores(.)quando chegou(1.0)foi pra sala deles::::dos que mandam
	281	
Pesq	282	[como vocês faziam para acessar a plataforma
Bete	283	=de casa, é claro:::::quem tinha internet:::::quem tem dinheiro para pagar internet em casa::::sempre assim:::
	284	
	285	mas(1.0) olha::::: NÓS não desistimos NÃO:::::

Ao longo da problematização sobre a construção do projeto interdisciplinar, Bete vai se mostrando cada vez mais indignada com certas questões de cunho político e que deseja abordar com certa urgência. Na primeira oportunidade que surgiu roubou o turno e enunciou: *é doloroso você escutar uma diretora falar do projeto(.) é LINDO(.) pra escola(.)é PÉSSIMO*. Projetou um *footing* que denunciava o abuso da utilização dos computadores comprados para o PLIEP serem utilizados para outro fim na instituição. Kênia limita-se a projetar um *footing* de concordância que se alinha ao sentimento de Bete ratificando a informação enunciada. Parece evitar emitir outras enunciações classificando a atitude da diretora, até porque o foco da conversa era o projeto interdisciplinar e neste sentido busca retomar as barreiras que emergiram na construção do projeto interdisciplinar. Bete rapidamente se engaja na interação projetando um *footing* impulsivo que a faz verbalizar o seu sentimento diante da indignação da situação

relatada anteriormente. Faz uso de adjetivos opostos, *lindo e péssimo*, utilizados pela diretora da escola para classificar o PLIEP. Estas enunciações ilustram a ideologia que perpassa o discurso da diretora e resulta em um sentimento de tristeza enunciado por Bete que utiliza um adjetivo que demonstra ferimento, dor, ou seja, *doloroso* para ecoar a fala da diretora que classifica o projeto como utópico do ponto de vista operacional.

Logo em seguida Bete projeta um *footing* avaliativo-problematizador ao enunciar que foi lucrativo para a escola. Receberam computadores, considerados material de uso significativo para o planejamento das práticas escolares, acesso à plataforma do PLIEP caso o professor faltasse aos encontros presenciais, porém não foi o que ocorreu de fato.

Bete demonstra o seu sentimento explicitando que nem o quesito financeiro foi suficiente para tornar o projeto atraente na perspectiva da diretora, que ao colocar a sua gestão em prática encontra dificuldades em receber fomento, não tendo computador nem para lançar nota. Desta forma, Bete aproveita a ocasião para expressar sua decepção problematizando o uso efetivo destes materiais permanentes doados pelo projeto e pondera até que ponto esses foram utilizados com os objetivos previamente planejados pelo PLIEP.

Segundo Bete, os computadores que eram para ficar na sala dos professores foram para *sala deles*, expressando uma clara relação de poder: a sala dos professores em oposição à *sala deles*, o que deixa claro a segregação dentro do espaço escolar. Nós, os professores, eles, os gestores. Os enunciados reverberam a atitude de uma diretora que parece exercer sua gestão de forma mandatária, abrindo mão da sensatez que selou o acordo com a proponente do PLIEP, ou seja, não cumprindo com o acordado.

Bete demonstra descontentamento ao enunciar que a escola, na figura da diretora, não dá valor ao que foi ofertado pelo projeto PLIEP. Segundo a avaliação de Bete, a gestora teria que demonstrar interesse e não perceber o projeto como um fator complicador que não vai de encontro à gestão e ao perfeito funcionamento da arena escolar. Fica implícito que o projeto, na perspectiva da gestora, não traz benefícios pois tira o professor da sala de aula. Entretanto, no quesito aquisição de material foi lucrativo, pois o material recebido foi capaz de suprir e atender às necessidades de cunho burocrático da instituição.

É neste cenário muitas vezes conturbado, com questões políticas entremeadas, que o PLIEP vai se encerrando. Bete finaliza encenando um *footing* de resistência onde parece afirmar dois aspectos: (a) não abrem mão da luta pela manutenção dos direitos; e

(b) lutam por encontrar soluções que viabilizem o exercício da profissão.

Após o caminho analítico percorrido até este momento retomo a segunda pergunta de pesquisa.

- **Como as docentes participantes interpretam as dificuldades enfrentadas durante o projeto?**

A segunda pergunta busca rastrear recortes nos dados que sugerem eventos ao longo do PLIEP que emperraram o processo de fluidez do projeto, tanto no âmbito organizacional das escolas e universidade envolvidas, quanto do ponto de vista de construção do conhecimento ao longo dos módulos.

É notório que o PLIEP enfrentou algumas barreiras, assim como qualquer projeto deste porte e que tem como objetivo a formação continuada de professores em serviço, enfrenta. Pude perceber que a barreira mais pontual e evidente é a de ordem prática e burocrática: a questão das diretoras das escolas envolvidas não terem liberado seus docentes para os encontros pré-agendados.

É mister considerar que as cenas, excertos e anotações capturadas refletem o contexto físico e político que as docentes participantes encontravam na sua escola de origem. Os discursos materializados sobre a escola que trabalham apontam para uma arena conflituosa que gera desconfortos nos docentes. São muitas questões em jogo que puderam ser mais bem compreendidas à medida que as inquietações foram sendo abordadas nas sessões reflexivas. Bete, por exemplo, participou ativamente da palestra e da sessão reflexiva, mesmo demonstrando certo receio buscou pontuar aspectos que a incomodavam como a utilização dos computadores pela gestão da escola e não pelos professores participantes do PLIEP. Ela demonstra sua indignação neste quesito de forma enfática e contundente. Já Kênia projetava um comportamento que tendia olhar a construção do projeto sob o ponto de vista dos obstáculos de ordem pedagógica, buscando separar o que era de ordem política do que era de ordem pedagógica. Enquanto pesquisadora pude exercitar o silêncio, até porque o turno era sempre tomado por Bete. Sua ânsia em denunciar o que entendia como politicamente incorreto me silenciou. Esse movimento trouxe a compreensão de que uma FC compreendida como uma *Comunidade de prática* precisa de ouvidos atentos às angustias que circulam no

grupo que almeja atingir um objetivo.

Neste sentido, a sessão reflexiva revelou-se um espaço aberto de problematização onde Bete teve a oportunidade de verbalizar algumas de suas angústias até certo ponto de forma livre. Entretanto, o discurso de Bete é permeado por um regime de controle que ela se impõe à medida que busca a validação de suas denúncias quando direciona o seu olhar para Kênia; quase sempre, mas curiosamente, nunca busca aprovação no meu olhar. Além disso, reproduz um discurso que retrata a sua posição ideológica, mas, ao mesmo tempo, se justifica emitindo um pedido de desculpa por estar enunciando a sua opinião. Estes fatos corroboram, a meu ver, com a matriz de relação de poder hegemônicas muitas vezes mantidas em algumas instâncias educacionais, ainda mais em ocasiões de tensão política em que a greve é o instrumento de negociação. Há uma sutil percepção de um espaço que reproduz um sistema de vigilância similar ao que está em andamento na escola onde Bete trabalha.

O sistema de hierarquização em andamento é ratificado, mais uma vez, quando Kênia enuncia que não poderia interceder na tabela junto à professora responsável pelo módulo. Denuncia, na sua perspectiva, um processo de poder em andamento. Por outro lado, não é possível afirmar tal premissa a partir do ponto de vista de quem ministrou o módulo, pois a professora do último módulo não foi incluída na geração de dados deste estudo. Mediante essa limitação, só se pode fazer registro de significados produzidos pelas docentes participantes. Bete e Kênia deixam claro que o processo de decisão de práticas implementadas no projeto aponta para o seguinte fluxo: da academia para a escola.

Além disso, a relação de Bete e Kênia ilustra que, além da hierarquia revelada nos enunciados de Bete, Kênia se coloca, em vários momentos, na posição de gestora, exacerbando a compreensão de que a escola está realmente longe da academia. Essa visão arraigada nas esferas escolares fortalece a compreensão de que o professor na sala de aula é diferenciado do professor da academia, dificultando o diálogo das duas esferas. É possível que a oferta de repetidas experiências com FCs possa propiciar e aproximar o diálogo entre escola e academia, fator que pode contribuir para a modificação de comportamentos hegemônicos onde eles ainda existirem.

Finalizo concluindo que mesmo com barreiras de caráter distintos, o PLIEP

almejou concentrar-se no fomento da construção docente, investindo na convocação à reflexão das práticas em execução, criando arenas de discussão e questionamentos, na tentativa de unir a teoria à prática, ecoando Szundy (2014).

As demandas que não foram atendidas podem servir de estímulo para uma (re)significação do projeto em outras bases. Os módulos, por exemplo, poderiam ser mais bem explorados na plataforma, o que não ocorreu. Pode-se perceber uma subutilização dos fóruns de discussão no *moodle*. Fato que pode ser explicado pela falta de computadores na sala dos professores, apontado por Bete, para que eles tivessem a oportunidade de postar suas inquietações.

5.3 Teoria pra lá, prática pra cá: fios nem sempre dialógicos

Os dados desta seção são recortes dos frutos da segunda parte da sessão reflexiva, em que busquei abordar os módulos presenciais do PLIEP, em especial a epistemologia que circulou nos módulos. O objetivo em questão recai em buscar localizar no movimento analítico se há um diálogo entre a teoria problematizada ao longo dos módulos e a prática na sala de aula dos docentes participante. O recorte em tela ganhou vida já nos trinta últimos minutos da segunda sessão reflexiva.

Quadro 11 - sequência 9: que teoria que NADA(1.0) Na hora H(1.0) o que manda é PRÁTICA:::::mas aprendi MUITO com os colegas		
467	Pesq	e os módulos(1.0)os artigos que leram(1.0) até que ponto auxiliou na construção do <i>Manual de Sobrevivência</i> , no projeto de vocês, na docência
468		
469	Bete	Teoria?? Que teoria que NADA(1.0) Na hora H(1.0) o que manda é PRÁTICA:::::
470		
471		Aprendi muito com os colegas(2.0)
472	Pesq	Sim::::mas quero saber mais, fale sobre essa relação com os colegas
473	Bete	Ah(1.0) tive tempo para conversar com e:::lês e saber o que estão fazendo na Sala
474		
475	Kênia	Lemos artigos..., trocamos.... construímos.... foi parceria
476	Pesq	Os módulos auxiliaram de alguma forma?
477	Beteassim...foi bom escutar os professores dos módulos falarem, mas são só coisas de academia...mas acho::::bem vou falar...eles não tem a prática da sala de aula básica, prática para cá, teoria pra lá
478		
479		
480	Bete	Assim Claudia, leva tempo para eu entender o que a academia quer falar(1.0)entende::::: eles dão o texto e não combina com a prática::::complexo
481		
482		
483	Bete	estes textos parecem que não fazem sentido, às vezes, pra que isso tudo?

Ancorada numa proposta de FC dialógica e interessada em saber sobre o impacto das concepções acerca de interdisciplinaridade que circularam no projeto, debrucei-me

sobre as posições reflexivas ao problematizar os módulos e a literatura que circulou ao longo do projeto. Isso porque minha inquietação ao longo da sessão era localizar dados que pudessem apontar até que ponto as epistemologias tratadas no PLIEP desencadearam ou não algum impacto na vida docente daquelas pessoas participantes do projeto e até que ponto as epistemologias abordadas foram capazes de ofertar base para a construção docente na sala de aula e também no projeto interdisciplinar construído pelos docentes no último módulo. Foram seis módulos, ministrados por pesquisadores/as que transitavam por caminhos epistemológicos múltiplos, sendo assim, almejava revisitar junto com as docentes participantes o impacto ou não destas ideologias mescladas na vida de cada uma delas.

Nesta etapa da pesquisa, por ocasião desta segunda sessão reflexiva em tela, algumas de minhas ideologias já haviam se (res)significado mas não com a intensidade com que se (res)significaram hoje. Para explicitar melhor o meu inacabamento provisório naquela ocasião ainda tendia para uma tênue ideologia relacionada à FC no viés do treinamento, em outras palavras, enquanto formadora ainda compreendia que a FC pudesse ser a possibilidade mais potente para auxiliar as docentes participantes a construir um projeto interdisciplinar. Diante destas ideologias citadas iniciei a abordagem sobre os módulos do PLIEP no quadro 11, sequência 9, acima.

Projeto um alinhamento questionador, solicitei que as docentes abordassem os módulos, os artigos lidos e até que ponto eles auxiliaram na construção do projeto *Manual de Sobrevivência*. Há indícios que Bete não legitima a teoria e endossa que a validade está na prática da sala de aula (*teoria?? Que teoria que NADA(1.0) Na hora H(1.0) o que manda é a PRÁTICA:::::aprendi muito com os colegas(2.0)*). Bete estabelece uma grande lacuna entre a academia e a escola, como se houvesse uma fronteira, ousou dizer, um certo abismo entre as duas esferas, uma linha imaginária que as separassem. Entretanto, convém enfatizar que Bete reconhece a necessidade e valor da literatura que circulou nos módulos quando enuncia*foi bom escutar os professores dos módulos falarem* mas ainda assim, Bete sublinha que *elas não tem a prática da sala de aula básica*. Em outras palavras, Bete sugere que com toda a teoria que a academia traz, no momento da aula, da docência cotidiana, a prática dos professores da escola básica parece imbatível e insubstituível. Este enunciado de Bete parece deixar claro que na sua perspectiva parece haver uma inexistência ou pouca eficácia do diálogo da teoria

com a prática.

Afirma que o fator que realmente agregou valor à sua construção ao longo do PLIEP foi o aspecto dialógico que estabeleceu com os colegas do projeto quando enuncia *Aprendi muito com os colegas* e acrescenta projetando um *footing* avaliador que teve tempo de ouvir os ecos da prática dos colegas e o que estavam fazendo em suas salas de aula. Kênia em seguida ratifica a informação de Bete enunciando: *Lemos artigo., trocamos....construímos....foi parceria.* Parece, no entanto, que Kênia concorda somente em parte a visão de Bete. Ao contrário da avaliação de Bete, ao enunciar, *lemos artigos*, Kênia parece legitimar mais o conhecimento teórico advindo da academia. Após esta avaliação que corrobora em parte com as considerações de Bete projeto um *footing* questionador insistindo na questão do impacto das epistemologias que circularam nos módulos ter ou não impacto na prática dos docentes participantes. Bete insiste na percepção que parece haver uma certa segregação entre a teoria e a prática e busca projetar um *footing* explicativo enunciando: *eles dão o texto e não combina com a prática.* Diante da falta de argumentos naquele momento, Bete faz uma escolha lexical que almeja resumir o que pensa, utiliza a palavra *complexo*. A avaliação de Bete parece sugerir que ela não tem uma explicação para a lacuna que ela percebe existir entre a academia e a escola.

Notei que Bete vivencia um processo bem similar ao meu quando comecei o mestrado em 2005, já pontuado no início deste trabalho. A enunciação dela *estes textos parecem que não fazem sentido, às vezes, pra que isso tudo?* aponta para essa compreensão. Assim como venho em um processo de construção desde 2005, Bete parece passar por esta construção da mesma forma, só não é possível saber a proporção da reconstrução de Bete, pois tal compreensão não é mensurável. Além disso, não é possível de ser localizada nos dados da sessão reflexiva, ou em qualquer outro dado deste estudo a questão quantitativa desta mudança, até porque este estudo não se ocupa de mensurar construções. Não foi esse o paradigma metodológico adotado e apontado ao longo desta pesquisa.

É importante notar que a reação de Bete me remeteu aos tempos que eu era professora apenas em cursos livres e tinha pouco acesso à epistemologias advindas da academia. Depois que abandonei a docência em cursos livres de idiomas e fui aluna ouvinte na UFRJ, antes de começar o mestrado, não compreendia a razão de se

problematizar um texto, ouvir os ecos dialógicos dos colegas e ter que me posicionar diante da literatura problematizada. Essa instabilidade foi gerada pela ideologia que trazia dos cursos de FC que frequentava nos cursos livres. Em outras palavras, tinha acesso apenas à FCs centradas no paradigma do treinamento que não ofertavam as problematizações que a academia proporciona. Esta minha etapa profissional, de saída de um paradigma de condicionamento para buscar novos rumos na esfera educacional pública consumiu muito tempo de minha construção e entendo que cada docente tem seus próprios processos de construção, e isso parece estar no escopo individual. Esta questão tem a ver com a concepção de que cada pessoa aprende e muda a partir dos sentidos que faz das situações e de suas demandas cotidianas e inseridas em dada comunidade de prática (cf capítulo 2). Além disso, estas docentes já trazem suas construções da arena escolar e podem contribuir em grande escala para a construção dentro da própria comunidade. Este aspecto deve ser levado em consideração, mas muitas vezes, parece que não se considera essa construção nos projetos de FC.

Eu, nas minhas interlocuções durante as sessões reflexivas, flagrei-me desconsiderando o que as professoras trazem com elas. Este fato ocorreu primeiro na palestra e agora neste recorte da sessão reflexiva, insisto em buscar localizar dados que apontem para a importância dos módulos quando enuncio: *Os módulos auxiliaram de alguma forma?* Na verdade, faria mais sentido se eu questionasse até que ponto os docentes participantes contribuíram com exemplos de sua prática para ilustrar a epistemologia trazida pelos responsáveis pelos módulos do PLIEP. Ao enunciar *prática para cá, teoria pra lá*, Bete reafirma sua ideologia, mas ao mesmo tempo me ofertou a oportunidade de aprofundar a segregação em pauta, mas infelizmente, ainda não fui capaz de perceber naquele momento, com nitidez essa necessidade. Fato que venho buscando repensar e quem sabe trazer novos rumos e ideologias para projetos futuros.

Com isso, pude perceber no movimento de análise dos dados que mesmo após ter transcorrido um tempo razoável em minha trajetória de pesquisa, ainda perpetuo uma tênue ideologia da FC no viés do treinamento como a encenada na palestra que ministrei no início do PLIEP. Falo da ideologia que entende que o docente que ministra o módulo estabelece a dinâmica do questionamento dos artigos lidos e parece trazer algumas verdades hegemônicas. Esta sugestão ocorre pelo fato de eu ter marcado na sessão reflexiva a importância dos módulos na vida profissional dos docentes participantes.

Concluo que projetar um alinhamento de professora tradicional, mantendo a perspectiva aludida, levou-me a perpetuar na sessão reflexiva a pergunta sobre os módulos. Insisti na pauta que contemplava a discussão destes. Percebo que atualmente, com a percepção deste meu micro movimento de (de)estabilização, conduziria a sessão reflexiva de uma outra forma. Dizendo de outra maneira, eu valorizaria a questão do aprendizado em equipe, local que parece mais adequado para aprendermos com o outro. Eu solicitaria que abordassem mais o trabalho dentro da comunidade, na equipe. Como essa construção dialógica se deu ao longo do PLIEP e que possíveis contornos ecoaram na sala de aula.

Levando em conta a análise desta última sessão reflexiva, retomo a terceira pergunta de pesquisa:

- **De que forma as ideologias sobre as concepções de interdisciplinaridade que circularam no projeto PLIEP dialogam (ou não) com a prática docente?**

Muito embora o meu interesse fosse obter enunciações que avaliassem o diálogo (teoria/prática) no PLIEP percebe-se que não propiciei uma configuração adequada na sessão. Parece-me que se assim o fizesse possíveis debates fossem encenados e a questão poderia ter a possibilidade de ser mais bem aprofundada.

Esta análise laminada acima pode ser considerada uma leve possibilidade de interpretação. Há outros aspectos que valem ser considerados, caso eu houvesse projetado um *footing* reflexivo-questionador abrindo espaço para as docentes se posicionarem mais livremente. Afirmo esta possibilidade em função de dois motivos: (a) Kênia demonstra estruturas do exercício de poder e controle com frequência e não verbaliza suas posições com naturalidade. É possível que ela não tenha se engajado em um alinhamento reflexivo. Falou pouco ao longo da sessão reflexiva se comparada à Bete; (b) Bete apresenta uma interação efetiva e assimétrica. Ela explicita suas posições que parecem permeadas por um sistema de vigilância que produz frequentemente ao direcionar o seu olhar para Kênia, ou “solicitando” permissão ou desculpa por estar produzindo determinada posição.

Estes dois aspectos considerados acima não podem ser validados em função da falta de suporte dos dados que apontam para estas questões. São apenas expectativas

que atualmente com certo distanciamento posso tecer. Estes fiapos de interpretações podem sem dúvida fazer parte da grande teia que foi minha (re)significação ao longo do projeto.

Da forma como os dados foram gerados, pode-se perceber que as docentes validam o valor da teoria problematizada, mas parece não pontuar um efetivo impacto desta teoria na sua prática, ou pelo menos não detectam algo marcante que tenha agregado valor a construção do projeto. Apenas pontuaram a dificuldade em utilizar a tabela proposta pela professora do último módulo e Bete deixa explicitamente marcada a ideologia que a teoria se afasta da prática e, além disso, não consegue visualizar a importância da teoria em sua sala de aula. Entretanto, há um fato curioso que percebo. Bete foi uma das autoras do *Manual de Sobrevivência* e este alcança um dos pressupostos articulados na seção 3.2 desta tese quando abordo a epistemologia da prática interdisciplinar, ou seja, o *Manual de Sobrevivência* atende às exigências da contemporaneidade. Retomando a enunciação aludida sobre a temática em tela defendo na seção 3.2 que: A interdisciplinaridade parece apontar para um dos caminhos possíveis que possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. Com isso, podemos considerar que ao construir o *Manual de Sobrevivência* e/ou outros projetos, estas docentes, destacando Bete, buscam colocar em ação, mesmo que no escopo empírico, o que a epistemologia da interdisciplinaridade preconiza. Porém, ao mesmo tempo, Bete insiste em marcar que a teoria se afasta da prática. É possível que seja um mecanismo de defesa de Bete, afinal ela não estava atrelada a nenhum curso de Pós-graduação na ocasião, fato que não ocorre com Kênia. O que pode nos fazer pensar que ela possivelmente não deseja legitimar algo que ela não é parte, ou seja, parte da academia. Outro fato curioso válido de ser mencionado que pode reforçar a tese de que Bete aposta mais na prática, é que sua última fala na sessão reflexiva foi: *Não sei para que tanta teoria!!! Você disse na palestra que aquela tal de Fazenda falou que a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação*⁸⁶ *Foi isso que fizemos no PLIEP, conversamos!*". Diante deste enunciado é possível perceber que Bete busca refutar a teoria e buscar evidências em minhas enunciações para fortalecer a sua premissa que a prática é o que conta na sala de aula. Além das percepções de Bete, anuncio que sua

⁸⁶ A citação que Bete enuncia é de Fazenda (2011, p. 57) que utilizei em um dos meus *slides* na palestra.

elocução me (des)estabilizou. Ao privilegiar a citação acima para utilizar em um dos *slides* da palestra não havia pensado no caráter dialógico que ocorre de forma cotidiana nas escolas, a conversa entre os/as docentes, as trocas que muitas vezes ocorrem de forma não sistematizada. O que eu tinha como certo era o diálogo que as/os docentes participantes teriam conosco: eu ao longo da palestra os pesquisadores que ministraram os módulos do PLIEP. Desconsidere mais uma vez o diálogo que já ocorre na esfera educacional. Não cogitei que há projetos bem sucedidos sendo construídos não só na escola pública como na esfera privada.

Isso posto, na próxima seção me ocupo de responder a quarta pergunta de pesquisa.

5.4 O proposto e o construído: quarto fio da costura

Nesta última seção ocupo-me de responder ao quarto questionamento: **Até que ponto o projeto PLIEP cumpriu com os objetivos a que se propôs na nossa percepção?** Para tanto, recupero os objetivos entextualizados do projeto PLIEP:

- ✓ Propiciar a compreensão das práticas de linguagem que orientam o processo de construção de conhecimento nas diferentes áreas científicas;
- ✓ Possibilitar a transposição didática dos gêneros que circulam nas diferentes áreas como instrumento para compreensão e participação efetiva do aluno no processo de construção do conhecimento;
- ✓ Reconhecer a natureza interdisciplinar das ações humanas como forma de desenvolver e implementar projetos que transponham barreiras disciplinares;
- ✓ Propiciar o diálogo entre pesquisadores, professores e estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), graduação (iniciação científica) e do ensino básico (pré-iniciação científica).

Dos quatro objetivos listados acima, é imperativo mencionar que apenas o primeiro e o penúltimo são objetos de interesse para responder este quarto questionamento. A transposição didática é cara a este estudo, mas o foco é o docente e não a participação e construção efetiva do discente. Obviamente que o projeto PLIEP é uma ação potente que preconiza a educação como ato responsável; neste sentido, os nossos atores principais, os alunos, são fundamentais, porém o foco deste estudo fica na

esfera docente para que algumas de minhas inquietações sejam acolhidas enquanto pesquisadora.

Começo pelo primeiro objetivo caro a este estudo e que fatores vivenciados nos módulos contemplaram este objetivo previsto, e até que ponto atendeu às demandas dos docentes participantes do PLIEP.

Pode-se localizar no primeiro módulo ministrado pela professora Ana Paula Beato intitulado *Práticas de linguagem em diferentes áreas do conhecimento* o excerto 15 (abaixo) que estimula a tessitura de comentários sobre os vídeos e/ou textos que versam sobre Cotidiano Escolar, Interdisciplinaridade e transversalidade, Aprendizagem por projetos, Cultura Matemática, Leitura em história e geografia, Leitura de textos de ciência, Ler e compreender em todas as disciplinas, Trabalho integrado para ensinar, e É preciso dar sentido à leitura. O excerto abaixo faz um convite para que os professores busquem estabelecer uma relação não só com sua sala de aula como com a palestra ministrada por mim.

Excerto 15

Depois de participar do fórum sobre a palestra da Profa. Cláudia Lopes, você deve assistir a pelo menos dois dos vídeos listados na unidade 1 (na parte central do nosso ambiente on-line) e ler ao menos dois dos textos disponibilizados nesta unidade 1. Depois disso, participe deste fórum, para tecer comentários sobre os vídeos e/ou textos, estabelecer relações entre os vídeos e textos lidos, bem como com sua prática de sala de aula e ainda com a palestra da Cláudia. Além disso, você também pode sugerir novos vídeos ou novos textos sobre o tema.

Lembre-se de que, além de postar mensagens, é fundamental que você também leia e comente as mensagens dos outros participantes, estabelecendo um diálogo rico e produtivo.

Dicas de participação: 1) Escolha bem o título do tópico que você for abrir no fórum para facilitar a identificação do assunto da conversa. 2) Abra um novo tópico apenas quando você quiser discutir um assunto que ainda não foi abordado em tópicos já abertos.

No excerto acima é perceptível o tom convidativo estabelecido pela professora do módulo com suas escolhas lexicais: *participe, teça comentários, estabeleça relações, sugira novos vídeos, comente, estabeleça o diálogo*. Todas as escolhas da professora responsável pelo módulo estão em sintonia com as ideologias de educação como ato responsável (SZUNDY, 2014) e com o dialogismo de Bakhtin 1953 [2003] que marcam claramente a presença e importância do outro na construção coletiva. O diálogo com

outras vozes que perpassou este módulo, por exemplo, produziu uma atividade discursiva diária no fórum. As interações foram capazes de provocar e operar um engajamento de alguns docentes para que mudanças e/ou (re)significações possam ter espaço no contexto em tela. Porém, é necessário pontuar que esta ferramenta, o *moodle*, poderia ter sido melhor explorada, ou seja, mais materializada no PLIEP.

Em um escopo mais amplo, é possível que a prática de fóruns *on line* ainda tenha que ser mais estimulada e (re)pensada. Este último argumento problematizado, o de ser (re)pensada, pode se aplicar a diversos programas de FC para docentes em serviço. Entretanto, para ser mais pontual, faço um recorte no meu contexto de pesquisa. Os docentes não tinham como manter interlocuções, uma vez que os computadores fornecidos pelo PLIEP foram destinados para outro fim, como já citado. Ainda assim, questiono, não ter o computador foi o único motivo para não participar efetivamente dos fóruns? No meu caso, em especial, não sou nativa digital, é posso garantir que apresento uma certa resistência na participação de fóruns ou até mesmo cursos que são ofertados no meio digital. Esta questão não foi problematizada ao longo das sessões reflexivas, fato que pode comprovar que minhas atuais inquietações ainda não abarcam a pouca utilização da ferramenta virtual.

O excerto 16 (abaixo) postado por um dos docentes participantes sugere que ele buscou o dialogo da literatura proposta pela professora do módulo com suas inquietações na docência e problematiza a questão do dialogo disciplinar: *É preocupante a frequência com que separamos determinados conteúdos a serem ensinados de seus contextos de aplicação.*

Excerto 16

Assisti os três vídeos e li os textos "É preciso dar sentido à leitura" de Délia Lerner e "O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas". Duas reflexões me vieram à mente ao estar em contato com este material, sendo professor de língua inglesa: 1) Por mais que tentemos, dificilmente conseguimos perceber com clareza suficiente o quanto a identidade do aluno é influenciada pelo processo de ensino-aprendizagem, inclusive nossa atitude como professores (tanto de maneira positiva quanto negativa); e 2) É preocupante a frequência com que separamos determinados conteúdos a serem ensinados de seus contextos de aplicação.

Em contrapartida, nos dados materializados na sessão reflexiva Bete aponta uma lacuna entre a teoria e a prática o que se distancia do que o docente acima pondera. Ele parece explicitar a localização de pontes entre a teoria e a prática, buscando pontos convergentes entre elas. Das oito postagens sobre essa problematização neste *fórum* não localizei o posicionamento de Bete e diante deste fato a interpelei sobre sua participação nas discussões da plataforma e tive acesso às seguintes enunciações:

Quadro 12 – sequência 10: não deu para participar... meu laptop está ruim tinha que ser o da escola... na escola?? Você já sabe, né?		
930	Pesq	Bete(1.0). o que você achou dos fóruns dos módulos, quando vocês discutiam o que tinham lido?
931		
932	Bete	meu laptop está RUIM.. tinha que ser o da escola....na ESCOLA?? VOCÊ já sabe né

Projeto um *footing* questionador e busco elucidar até que ponto ela participou dos fóruns que tratavam da teoria em diálogo com a prática. Bete engata em uma enunciação onde busca se justificar pela falta de participação e chega a alterar a sua voz (*meu laptop está RUIM*) sugerindo certa irritação. Já que não tinha como participar em casa na plataforma, em função da falta de equipamento, como o faria se os computadores destinados aos professores pelo PLIEP estavam sendo utilizados para outros fins, ou seja, para fins de ordem burocrática, como já mencionado anteriormente. Não participou virtualmente, mas quando foi possível, esteve presente nos encontros presenciais, mesmo tendo que em alguns momentos resistir à pressão política dentro da escola. Diante desta participação presencial, Bete, considera que a academia está distante da prática, mas ao mesmo tempo afirma: *aprendi muito com os colegas* (Quadro 11 – sequência 9).

Esta questão da construção dialógica, dentro do grupo, na comunidade, elucidada a contribuição do PLIEP entendida como uma comunidade de prática que almeja resolver uma questão: pensar na compreensão das práticas de linguagem que orientam o processo de construção de conhecimento nas diferentes áreas científicas. Para tanto a dinâmica do PLIEP precisava ser fomentada não só pela teoria como pela prática docente de cada um. Prática esta que foi abordada em excertos postados na plataforma e foram sendo costuradas pela professora do módulo. Muito mais do que isso, estas postagens foram (des)construindo algumas verdades hegemônicas que perpassavam às minhas ideologias de FC. Em outras palavras, as enunciações materializadas foram me

dando ideia da visibilidade que precisamos ofertar às práticas que docentes em FC já trazem. Elas sem dúvida nos surpreendem e acabam fazendo parte de nossas construções. Essa premissa reafirma a premissa de que *aprender muda quem somos*.

Já em relação ao penúltimo objetivo do PLIEP pude rastrear dados que apontam para a compreensão de que não só ao findar do projeto PLIEP, mas como desde o início dele, os docentes participantes, reconhecem a natureza interdisciplinar das ações humanas como forma de desenvolver e implementar projetos que transponham barreiras disciplinares. Uma questão emblemática emergiu das enunciações das minhas participantes de pesquisa ao problematizarem o termo interdisciplinar. A título de exemplificação e retomada dos dados, Bete problematiza o termo interdisciplinaridade alegando que o termo pode estar remetendo ao conceito de disciplina. Não só este fato, mas outros anotados em meu diário de pesquisa sugerem que muitos docentes, mesmo que intuitivamente, já circulam pela natureza interdisciplinar das ações humanas.

Percebo que, mesmo com oscilações na real implementação do PLIEP, principalmente na participação dos docentes nos módulos presenciais, houveram ganhos no tocante à possibilidade de criar um espaço de troca e (re)significação entre os docentes. Refiro-me à minha construção e à de Bete. Ela marca ao longo das duas sessões a importância do PLIEP como um espaço com senso de comunidade de prática e me alinho a mesma ideologia. Além disso, o simpósio organizado no final do projeto PLIEP surgiu como uma possibilidade de diálogo, como o último objetivo contempla, apesar de considerar a empreitada tênue. Em outras palavras, avalio essas trocas como tímidas se comparadas ao que almejamos alcançar. Levando-se em consideração que o PLIEP levou um ano, poderia ter propiciado mais oportunidades de trocas entre os pesquisadores envolvidos.

Destaco ainda que, a plataforma *moodle* parece não ter surtido muito efeito entre os docentes. Percebi um número de acessos que considero baixo frente à expectativa gerada, no meu ponto de vista. Levanto essa possibilidade de pouca utilização da plataforma por entender que ela é sem dúvida um instrumento que parece potencializar a troca entre participantes de uma dada comunidade, e neste sentido auxiliaria o PLIEP a atingir de forma mais plena o seu último objetivo.

Por último, é vital sublinhar que acompanhando a sequência de cenas, excertos e

anotações, a relação entre Bete e Kênia ilustra que, além da hierarquia construída na significação de Bete, Kênia em vários momentos se coloca na posição de gestora, exacerbando a compreensão de que a escola está realmente longe da academia. Essa visão arraigada nas esferas escolares fortalece a compreensão de que o professor na sala de aula é diferenciado do professor da academia, dificultando o diálogo entre as duas esferas. A questão talvez não esteja na quantidade de FCs que aproximem a escola da academia na medida em que há inúmeros projetos que o fazem. É mais, a meu ver, uma questão de como essas aproximações se (re)configuram e ganham vida. Seria a ideia de pensar em FCs que não só estimulem a aproximação entre a escola e a academia como oferta repetidas experiências que propicie e aproxime o diálogo entre escola e academia, evitando a hierarquia entre as esferas envolvidas. Perceber e abrir espaço para os ecos da prática escolar e valorizar o que está em andamento no espaço escolar. É um fator principal que pode contribuir para a modificação da possível existência de comportamentos hegemônicos ecoados em algumas FCs no Brasil.

CONTORNOS, TESSITURAS, ARREMATES, FIOS METAFÓRICOS FINAIS: ACABAMENTO PROVISÓRIO

Ao refletir sobre o caminho que tracei e percorri durante o doutorado, percebi o quão difícil é sair da “zona de conforto”, de nossas verdades hegemônicas para refletir e (re)significar ideologias arraigadas que nos acompanham desde longa data. A difícil tarefa de perceber que *Aprender muda quem somos*.

Flagrei em momentos distintos de minha análise e nas anotações do meu diário de pesquisa discursos que reproduziam oscilações em relação ao que é uma FC. Muitas vezes naturalizava o paradigma da FC no viés do treinamento, em outras buscava estimular e compreender as opções dos docentes.

É fato que este último comportamento emergiu por ocasião da análise. Foi neste momento que ao cruzar a análise com as considerações feitas pelas docentes da minha banca de exame de qualificação que a (re)significação foi ganhando contornos mais flagrantes. Este sutis traços indicados no início, logo apontaram aspectos na minha prática enquanto formadora, que precisavam ser (re)significados e outros que já estão em processo de transformação e construção. A docente que narra os fatos desde 2005 na introdução deste trabalho, certamente não é mais a mesma docente que materializa esta última etapa desta tese: a conclusão.

A ideologia de FC que tenho hoje foi se (re)significando e está longe de estar lacrada. Afinal, ainda há um grande espaço para reflexão cotidiana que dá visibilidade a um novo *ethos* que vai se regulando de acordo com as demandas sociais e minhas observações de hoje em diante.

O PLIEP foi uma grande oportunidade que tive de me manter imersa no contexto que desejava pesquisar. Penso que se quisermos entender a maneira pela qual as pessoas fazem sentido socialmente, precisamos entender os contextos nos quais tais práticas de fazer sentido se desenvolvem. Apesar do PLIEP ser um contexto multifacetado que almejou um objetivo macro e de grande porte onde três escolas públicas foram objeto de pesquisa, pesquisadores entre outros envolvidos, busquei fazer um recorte na esfera PLIEP para olhar os processos, (des)estabilizações, construções e (des)construções de três docentes: eu, e de mais duas docentes participantes do projeto. Neste sentido procurei delinear a minha

pesquisa, imersa no contexto chamado PLIEP e acolhi os pressupostos de estudo de caso para me acompanhar na pesquisa, por atender vários fatores, entre eles, meus questionamentos. Pensando neste recorte feito no projeto PLIEP, compreendi como uma comunidade de prática e neste momento faço alusão da noção que *aprender muda quem somos*, pois não seria possível verificar esta premissa caso não tivesse tido a oportunidade de estar imersa neste contexto multifacetado que se dedica a ser uma FC com um viés no que eu considero potente, o diálogo entre diferentes esferas de usos das linguagens.

A micro desestabilização gerada por Bete, ao projetar o alinhamento questionador: “a interdisciplinaridade não leva a disciplina?”, foi capaz de produzir efeitos de grandes proporções nas minhas ideologias a respeito da epistemologia desta proposta. Passei a considerar, um tempo depois, a implosão do conceito que define a barreira das disciplinas e proponho repensar o termo interdisciplinaridade, que, de certo modo, leva, realmente, à disciplina. Esta sutil consideração tecida por Bete na palestra aponta para um paradoxo que urge atenção, já que a etimologia da palavra gera um desconforto, além de outras questões que envolvem a proposta dita interdisciplinar já aludida em momentos distintos deste estudo.

Creio que um caminho salutar/alternativo seria procurar implodir o sistema de nomeação vigente de forma a propor a aproximação entre vários saberes, tais como os artísticos, os alquímicos, os filosóficos e tantos outros, passando pela teoria do caos para depois reorganizá-los em trânsito, e de forma a se tornarem passíveis de mutações que estejam a serviço das demandas discentes e não de certos tipos de campos de saber que almejam o controle hegemônico.

Entendo que o “essencial é entender que o disciplinar, o *multi*, o *inter* e o *trans* são formas de organização e difusão do conhecimento e, como tais, não têm nada de necessário ou sacrossanto” (DOMINGUES, 2012, p.15). Neste sentido, caminho sem compromisso, em busca de uma premissa que atenda às demandas de uma modernidade fluida e líquida (BAUMAN, 2000), possivelmente uma atitude que escape do radical *disciplina*, presente nos termos definidos anteriormente.

Nelson Job (2013), em seu livro *A Ontologia onírica* (2013), faz esse convite quando propõe uma epistemologia de trânsito, cunhando o termo *transaberes*. Nesta

perspectiva, o psicólogo vai, ao longo de seu livro, propondo o abalo às várias noções de realidades disciplinares.

O termo *transaberes* foi cunhado por Nelson Job por ocasião da materialização de sua tese de doutorado, posteriormente publicada com o título de *Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: A Ontologia Onírica*⁸⁷. Job postula que os conceitos serão mais bem entendidos se forem enlaçados aos outros que vieram e virão; portanto, advoga o trânsito dos saberes e não segue o fluxo de definições que assumem um caráter estático. Em tom provocador, o pesquisador vai entrelaçando as diferentes perspectivas dos sonhos e postula que “um *transaber* não aponta o sentido, mas produz novos sentidos processualmente, no sentido que o sentido da vida é criar sentidos para ela”(JOB, 2013, p.230). Parafraseando o pesquisador, o *transaberes* e concentra no ser humano e tem por objetivo elevar o seu conhecimento, que pode apontar para possíveis caminhos diante das demandas impostas pela contemporaneidade. Não se dedica a apontar sentido, mas “produzir novos sentidos processualmente”, e os mesmos não são definitivos.

Aponto esta proposta de Job (ibidem) como muito desafiadora. Teríamos que vencer muitas barreiras no sistema educacional e ademais teríamos que superar alguns dilemas, tal qual ocorre na proposta interdisciplinar. Na verdade, a superação de nossos limites parece ser uma constante na vida profissional de quem almeja construir com o outro e desenhar uma educação mais significativa para nossos discentes. Nesta linha de raciocínio seria a ideia de estimular a premissa da educação mais responsável/responsiva e sensível à contemporaneidade (SZUNDY,2014) com base na filosofia do ato responsável de Bakhtin. (1920-24[2012]p.10) e sensível às mudanças plurais na contemporaneidade.

Com isso, deixo aqui o convite para novas empreitadas e propostas que possam ser construídas, pesquisadas e re(significadas) sempre à luz do diálogo como o poema que inaugurou esta tese materializa em versos: “que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá

⁸⁷Ontologia Onírica é um *transaber* em que são tecidas eminentemente a epistemologia e a ontologia, pondo em ressonância a magia, a filosofia, a ciência; sobretudo o Hermetismo, a Filosofia da diferença, a Física Moderna, principalmente a Mecânica Quântica, a Teoria do Caos e a cosmologia, tudo isso atravessado pela arte. A partir da Ontologia Onírica, o sonho ganha um estatuto de realidade, saindo de um paradigma representacional. Nela um devir selvagem pode criar uma transcendência a posteriori, ou seja, pode-se criar algo acerca do qual nada sabemos (Job, 2013, p.209).

tecendo, entre todos os galos” (CABRAL DE MELO, 1966).

Gostaria ainda de manifestar minha intenção em divulgar este estudo amplamente em congressos, mesas redondas e nas mais diferentes esferas acadêmicas ou em instâncias de ensino básico público com o objetivo de criar oportunidades para minha (re)significação e reflexão. Coloco-me, portanto, à disposição e aberta a provocações. Estas são combustíveis para a minha constante construção.

Desta forma, abro os caminhos para permanecer na trilha dialógica que viabiliza a (re)significação ao ouvirmos os ecos de quem nos ouve, assim como aconteceu na palestra que ministrei no PLIEP. Naquele momento tinha o intuito de transmitir saber e parti com o tempero da inquietação pairando às minhas reflexões. Que a toada seja sempre desta maneira, de problematização e que o meu acabamento seja sempre um acabamento provisório.

REFERÊNCIAS

AARÃO, S. A. **O trabalho interdisciplinar com textos em sala de aula de língua estrangeira**: uma pesquisa colaborativa. 104 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2003.

ALVARENGA, A.T.; ALVAREZ, A.M.S.; SOMMERMAN, A. **Congressos Internacionais sobre Transdisciplinaridade**: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. Sociedade e Saúde, v.14, n.3, p. 9-29, set-dez, 2005.

ALVES, R. **Conversas com quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Ed. Papirus, 10^a edição. 2008

ALVINO, M. Formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a.5, n.19, p. 210-224, jul-dez, 2010.

AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto. 2006, p 95-114.

ATKINSON, J.; HERITAGE, J. (Orgs.) **Structures of social action**: studies in conversation analysis. New York: Cambridge University Press, 1984.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira 9 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 1981 .

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1920-24] 2010.

_____. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2011 p. 262-306.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso CEGE/UFsCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2 ed., [1920-24] 2012.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. [1990]. Poetics and Performance as critical perspectives on language and social life. In: COUPLAND, Nick; JAWORDSKI, Adam (Orgs.) **The new sociolinguistics reader**. New York: Palgrave Macmillan, 2010, p. 14-607.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BLOMMAERT, J. **Discourse**: Key topics in sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOHN, H.I. As Exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística Aplicada no Brasil. In: **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Freire, M.M, Abrahão, M.H.V., Barcelos A. M. F., (Orgs) Sp: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79-98.

BORBA, R. O (Des)Aprendizado de Si: transexualidades, interação e cuidado em saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 7-10.

_____. (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006.

_____. CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 15-30.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeiras*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BROOKFIELD,S.D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANEAU, V. M. **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, A. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade**, v. 24, nº 2, p. 89-102, 1999.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, nº 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, A.; GRANT, N. Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies. **Comparative Education**, v. 35, nº 3, p. 319-330, 1999.

CANEN, A.; MOREIRA. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____, (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, p.

15-43, 2001.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Set/Out/Nov/Dez 2002 n. 21. **Revista Brasileira de Educação**.

_____. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem qualitativa, Coleção Veredas, módulo 4, Vol.1, p 215-240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2003.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores**: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CARVALHO, A.M. **Práticas de Letramento Queer na sala de I/LA**: Discursos e Performances identitárias em fricção. 255 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

CAZDEN, C. et al. **pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review 66.1.1996, p. 60-92. Disponível em <http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/12/new-london-ultiliteracies.pdf>. Acesso em 24/04/2013.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2004, p. 101-122.

CELANI, M. A. A. **Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula**. Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010a, v. 1, p. 129-140.

_____. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010b, p. 57-67.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press, 1999.

CHRISTIE, F. **Genre theory and ESL teaching**: a systemic functional perspective. TESOL Quarterly, v.23, n.4, p.759-763, 1999.

COULTER, D. The Epic and the Novel: Dialogism and Teacher **Research**, 1999. Disponível em <http://edr.sagepub.com/content/28/3/4>. Acesso em 20/05/2013.

DIB, A. P. **A enfermagem por todos: Construção interativa das identidades de gênero, sexualidade e profissão em um curso médio/técnico de enfermagem**. 238 f. Tese de doutorado em estudos da linguagem. Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, 2014.

DOMINGUES, I. Multi, Inter e Transdisciplinaridade – onde estamos e para onde

vamos? **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 7, n. 2, p. 11-26, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, Bernard, **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 2007.

DURANTI, A.; GOODWIN, C. **Rethinking context: language as an interactional phenomenon**. Cambridge University Press, 1992.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescricao em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 45-63.

_____. A outridade lusófona em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, L.P. DA (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Transcontextos educacionais: gêneros e sexualidade em trajetória de socialização na escola. In: SILVA, D. N. ; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C.N.(orgs.).**Nova pragmática**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 145-189.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, J.L. **Linguagem e interdisciplinaridade**. ALEA, v.10, n.5, Janeiro-Junho, FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. Efetividade ou Ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. p.29-53, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100003. Acesso em 11/05/2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**, Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCO, C.P. A contemporaneidade através de um olhar multicultural. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. V.VII, n. XXVII, Out-Dez, p. 45-56, 2008. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/68/176>. Acesso em 11/05/2015.

FREIRE, M.M; LEFFA, J.V. A anti-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M.T. Vygotsky e Bakhtin: um diálogo. In: _____. Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia e educação**. São Paulo: Intertexto, Ática, 1995.

_____. Leitores e escritores de um novo tempo. In: Freitas, M.T.A; S.R. Costa (org). **Leituras e escrita na formação de professores**. UFRJ. 2002.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (orgs.); GALLO, S.; MORIN, E.; FERRAÇO, C.E. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-41, 2004.

GARCEZ, P.M.; OSTERMANN, A.C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 257-264.

GARCIA, C.M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GEE, J. P. New people in new worlds: network, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000, p. 42-68.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrol**e. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: EdUNESO, 1997.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOFFMAN, E. **The Presentation of Self in Everybody Life**. New York: Anchor Books, 1959.

_____. **Frame Analysis: an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University Press, 1974.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 107-148.

GOMES, M.P.C.; MERHY, E. E. *Pesquisadores* In: **Mundo**. Um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental. Coleção Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde. 1. ed. Porto Alegre: Editora Rede Reunida, 2014.

GRABE, W. Applied Linguistics and Linguistics. In: GRABE, W; KAPLAN, R. (eds.). **Introduction to Applied Linguistics**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991, p. 33-58.

GRANT, N. **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin, 2000.

GREENBLATT, S.; GUNN, G. (org.). **Redrawing the boundaries**. The transformation of English and American Literature Studies. New York: The Modern Association of America, 1992.

GUMPERZ, J.J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

GUSDORF, G. Passado, Presente, Futuro da Pesquisa Interdisciplinar. Rio de Janeiro: **Revista Tempo Brasileiro**, 121, p. 7-27, 1995.

HAK, T. "Text" and "con-text": talk bias in studies of health care work. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. (Eds.). **Talk, Work and Institutional Order: discourse in medical, mediation and management settings**. New York: Mouton de Gruyter, 1999.

HALBERSTAM, J. **The Queer Art of Failure**. Durham: Duke University Press, 2011.

HALLIDAY, M.A.K. **Halliday's introduction to Functional Grammar**. Routledge, 2014.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (org.) **Supporting lifelong learning: perspectives on learning**. London: Routledge/Open University Press, 2002. v.1, p. 176-187.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HUBBARD, R.; POWER, B. **The Art of classroom inquiry**. Heinemann. 1993.

IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa, rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

JAMERSON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1991.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOB, N. **Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: A Ontologia Onírica**. Rio de Janeiro: Cassará, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The changing Role of Schools. In: Cope, B.; Kalantzis, M. (org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

_____. **Literacies**. Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras (cap. 1), 1995.

_____. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. (UFSC), v. 28, p. 375-400, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%2001025473/showTo>. Acesso em 24/04/2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, C. W. Os 10 melhores poemas de João Cabral de Melo Neto, **Jornal Opção**, edição 1913, 4-10/03/2012. Disponível em <http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/os-10-melhores-poemas-de-joao-cabral-de-melo-neto>. Acesso em 04/04/2015.

LIBERARI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. **Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula**. Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 129-140.

LOPES, C. M. V. **Episódios desafiantes enfrentados por uma professora de leitura ao preparar-se para mergulhar na interdisciplinaridade**. 170 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escola. In: MAGALHÃES, M. C. C ; FIDALGO, S. (orgs.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas. Mercado de Letras, 2011.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MILLER, I. K. L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: _____. (org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

_____. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121 e p. 123-142.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In:

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (org.). **Linguística aplicada: perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: _____. (org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

_____. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. **Texto base do Simpósio da TESOL International Research Foundation (TIRF)**, São Paulo, 2005.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

_____. Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L.P.(org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: ParábolaEditorial,2011, p.13-42.

_____. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I.;FIAD, R. S. (orgs.). **Ensino de língua das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 204-229.

_____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N; GARCIA, R.L. (orgs.); GALLO, S; MORIN, E; FERRAÇO, C.E. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.65-80.

MOSER, A. Formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a.5, n. 10, p 210-244, jul./dez. 2010.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, R.C. O Saber Global/Localizado visto pelo prisma da complexidade. In: SZUNDY, P.T.C; BARBARA, L. (orgs.). **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada**. Pesquisadores-Multiplicadores em (Inter)ações. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 157-186.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**. Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. São Paulo: Érika, 7ª ed., 2010.

OLIVEIRA,M.B.F.; SZUNDY, P.T.C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>. Acesso em 06/04/2014.

OSTERMANN, A.C. Comentário na orelha 1. In: BORBA, R. O. **(Des)Aprendizado de Si: transexualidades, interação e cuidado em saúde**. Coleção Antropologia e Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016, orelha 1 da capa.

OXFORD, R.L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, D.; Smith, R. **Learner autonomy across cultures: language education perspectives**. São Paulo: Macmillan, 2003.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**. A Critical Introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Por uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67-84.

PINGUELLI ROSA, L. Prefácio. In: JOB, N. **Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: A Ontologia Onírica**. Rio de Janeiro: Cassará, 2013, p. 11-14.

PINTO, J.; FABRICIO, B. **Exclusão social e microrresistência**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cãnone, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem e a queda ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAYA, M.J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa**. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 2007.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ROCHA, C. T. C. **A informação via artefatos tecnológico-computacionais nas comunidades de prática: os faróis do saber de Curitiba**. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v3n4/v3n4a09.pdf>.

ROJO, R. H. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 433-465, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%200102-5473/showToc>. Acesso em 23/04/2013.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, C. A. (org.) **Por uma educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARBIN, T. R.; KITSUSE, J. I. A Prologue to Constructing the Social. In: SARBIN, T. R.; KITSUSE, J. I. (eds.). **Constructing the Social**. London: Sage, 1994, p.1-18.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999[1997].

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. The natural history of discourse. In: DURANTI, A; GOOGWIN, C. (orgs.). **Natural histories of discourse**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996, p. 1-17.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Rio Grande do Sul: Erechim: Edelbra, 2012

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, CUP, 1984.

_____. A Critical look at Walter Ong and the “Great Divide”. In: B. Street. **Social Literacies, Critical Approaches to literacy in Development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SZUNDY, P.T.C. Formação inicial e continuada de professores como ato responsável: (Trans)formações de uma pesquisadora-multiplicadora. In: SZUNDY, P.T.C; BARBARA, L. (org.). **Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada**. Pesquisadores-Multiplicadores em (inter)ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 57-82.

_____. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagem à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 53 nº 1. Campinas. Jan./Jun. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-181320140001&Ing=en&nrm=iso. Acesso em 08/09/2014.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 183-214.

VIAN JR, O. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na**

Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 123-142.

VIEIRA, D.P. **Laços com a escrita: o traço que tece sentidos nas aulas de História.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Versão organizada por COLE, Michael et alii tradução José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VOLONISHNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira 9 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 1981

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, meanings and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WORTHAM, S. Socialization beyond the speech event. **Journal of Linguistics Anthropology**, v.15, n.1, p. 95-112, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** Bookman: Bookman Editora Ltda, 5ª edição, 2015.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin Dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 151-166.

ANEXO I

QUADRO 02 DIVISÃO DOS MÓDULOS DO PLIEP (Projeto PLIEP, p.14)		
Práticas de Linguagem nas Diferentes Áreas da Esfera Científica		
MÓDULOS	1. Identidades e letramento no processo de ensino-aprendizagem	CARGA HORÁRIA: 15 HORAS – 9 HORAS PRESENCIAIS E 6 HORAS NA PLATAFORMA <i>MOODLE</i>
	2. Práticas de linguagem nas diferentes áreas	
	3. Práticas de leitura e escrita e interdisciplinaridade	
	4. Novas tecnologias da comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem	
	5. Planejamento, produção e avaliação de materiais didáticos	
	6. Planejamento de projetos interdisciplinares	

ANEXO II

PROJETOS DESENVOLVIDOS PELOS DOCENTES DA UFRJ (Projeto PLIEP, p.13)	
DOCENTE	PROJETO
Paula Tatianne Carréra Szundy (Proponente do projeto)	Transposição didática de gêneros e formação de professores de língua estrangeira
Ana Paula Marques Beato-Canato	Transposição didática de gênero e formação de professores
Branca Falabella Fabrício	Hibridismo cultura escolar-cultura midiática: a micropolítica das performances discursivas de gênero e sexualidade
Christine Siqueira Nicolaides	Autonomia, crenças e formação de professores e alunos de L2, teoria sociocultural e pedagogia crítica
Kátia Cristina do Amaral Tavares	Interação e Discurso em Contextos Digitais e Multimidiáticos
Luiz Paulo da Moita Lopes	Letramentos escolares e não-escolares: discurso midiático, performances e redescritões identitárias
Rogério Tílio	Práticas identitárias no livro didático: circulação de discursos e vozes na construção do conhecimento

ANEXO III

PROJETO INTERDISCIPLINAR *MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA*

Postado na Plataforma *moodle*

Resumo: Ao se pensar na realização de um projeto interdisciplinar é necessário atentar para relevância do tema, o que interessa e envolve a vida dos alunos e dos professores, isto para que se possa ter identidade em relação ao que está sendo proposto. Atrelado a esse pensamento está a necessidade da consciência de que o processo de construção conhecimento passa por práticas de linguagem. E esta se vincula a diversos gêneros do discurso/texto que perpassam a sociedade. Mediante a tais conhecimentos pensamos em realizar um projeto com um tema muito discutido pela sociedade contemporânea: sustentabilidade, no entanto, não queríamos chegar co/m os discursos prontos, com listas do que deve ser feito, mas tínhamos como objetivos utilizar as práticas sociais públicas sobre o referido tema e ampliá-lo com a participação dos educandos, para tal precisamos ampliar a participação dos aprendizes nas esferas de uso da linguagem(gêneros).Isto porque *recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.* (ROJO,2009, p. 28). Ao elaborarmos este projeto a intenção foi caminhar junto com os alunos e com outros parceiros para que através do uso da linguagem pudéssemos contribuir para o avanço do conhecimento dos aprendizes. Sem que para tal tivéssemos que trazer conteúdos prontos, fechados em si, mas apontamos na exploração do ponto de vista crítico do aprendiz, apresentamos novas pistas a serem exploradas por eles.

Introdução Este projeto tem como eixo temático a sustentabilidade e problematiza como as práticas sustentáveis são ‘ensinadas’ e, conseqüentemente, realizadas na sociedade. As disciplinas envolvidas são Geografia, Língua Portuguesa e Artes.⁸⁸ e o ano focado é o sexto. Como objetivos específicos, metas de aprendizagem, os professores teriam focos particulares dentro da problematização maior: O que é sustentabilidade? Como isso está (ou pode estar) presente na minha casa, na minha escola, no meu bairro? Dentro dessas questões, a docente de geografia trabalharia com a sustentabilidade e o ambiente; a professora de português focaria gênero informativo e

⁸⁸Tal projeto foi realizado na escola Rodrigo Otávio

com a possibilidade de passagem do para o instrucional (o gênero textual receita); e a professora de artes exploraria o gênero instrucional (receita) no laboratório e empreenderia o conceito de transformação de materiais⁸⁹. Vale sublinhar que a elaboração do projeto elenca como objetivo maior contribuir para formação do aprendiz como cidadão crítico, criativo e atuante (Schlatter, Margarete e Garcez, Pedro,2012), logo o foco é trabalhar colaborativamente, pois práticas colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos de seus participantes. Em processos colaborativos ocorrem negociações, materiais são compartilhados, conhecimentos prévios são compartilhados e ampliados a partir da interação, mediada pela linguagem/gêneros, ocorre uma construção conjunta de novos conhecimentos.

Em práticas interdisciplinares a colaboração entre os professores participantes é fundamental, pois não há uma disciplina em destaque, mas as disciplinas devem se assumir como parte dos recursos necessários para construção da cidadania contemporânea. Logo, o que ocorre no planejamento do currículo é uma reorganização, uma integração maior que visa promover o autoconhecimento, a interdisciplinaridade e a participação dos aprendizes em contextos⁹⁰ e discursos(Schlatter, Margarete e Garcez, Pedro,2012).Para que o professor compreenda suas práticas e se lance em atitudes docentes situadas no aqui e agora e não excludentes, é necessário reflexão e compreensão do papel central da linguagem na transformação de conhecimentos e de realidades sociais. Logo, levar o aprendiz a participar da construção do conhecimento através dos discursos é *garantir o acesso cada vez mais alargado e profundo aos discursos que se organizam a partir da escrita* (Schlatter e Garcez,2012).

Sequência didática

O trabalho com as sequências didáticas possibilita que os alunos produzam sentidos com o gênero estudado, apropriem-se dele, reconstruam-no para, posteriormente,

⁸⁹ A disciplina Ciências poderia participar do projeto, focaria o homem, os animais e hábitat. No entanto, o professor da série não desejou participar.

⁹⁰Entende-se como contextos as comunidades e identidades mais amplas, as comunidades e identidades escolares e locais.

criarem sua própria versão. (DIAS, A. 2012. p. 98).⁹¹

A sequência didática apresentaria o seguinte formato:

Apresentação do projeto com exibição do vídeo “Lixo Extraordinário” de Victor Muniz. Intenção de expor aos alunos a sequência que seria desenvolvida, os trabalhos que seriam realizados e discutir questões referentes ao projeto e presentes no documentário.

- ▶ A professora de Geografia selecionou 20 temas⁹² e os dividiu entre os estudantes de acordo com suas escolhas. Os estudantes realizaram uma PESQUISA ORIENTADA);

Os temas:

1-Atenção na troca do eletrodoméstico;

2-Diga não a energia fantasma

3-Pague suas contas on-line; 4-Use a energia solar

5-Pegue chuva; 6-Diga não ao isopor

7-Inspeção seu lixo; 8-Deixe seu telhado verde

9-Troque sua lâmpada; 10-Não coma a Amazônia hoje

11-Ande de bicicleta; 12-Use a carona

13-Torneiras fechadas (1); 14-Torneiras fechadas (2)

15-Use carro “verde”; 16- A sustentabilidade é o novo pretinho básico

17- Mude o cardápio; 18-Escolha a sacola certa

19-Seja um turista verde; 20-Evite o desperdício

21-Aprenda a fazer trocas; 22-Por onde anda o meu óleo de cozinha

23-Reciclagem das pets; 24-Cuide dos outros bichos também

Deverá ser problematizado brevemente (pelo professor de geografia) sobre o que os itens referem-se. Em seguida, os alunos, em duplas, deverão pesquisar informações sobre seus temas específicos. Certamente, encontraram textos informativos.

- ▶ Concomitantemente, em LP trabalhariam textos diversos que versassem sobre sustentabilidade (foco na estrutura do gênero informativo);
- ▶ A professora de LP, discutiria o gênero receita (estrutura e função);

⁹¹ Ecoando Dolz e Schneuwly, 2004.

⁹² Os alunos poderiam acrescentar outros itens.

Tal atividade é necessária, pois o objetivo específico da disciplina é colaborar para apropriação do conhecimento do aprendiz a partir da transmutação do construído através do diálogo com dos textos informativos (gênero do discurso estruturantes escritos) em um gênero instrucional: a receita.

Para tal será trabalhado os textos: “receita de pão” e “*Receita de espantar tristeza*” de Roseana Murray (receita em versos): **Gêneros do discurso de apoio (textos escritos)** e os alunos serão convidados a trazerem várias receitas⁹³ para a sala;

- ▶ Deverá ser discutido nas aulas de LP como textos informativos poderiam se tornar em uma receita;
- ▶ Paralelamente, os temas selecionados eram seriam discutidos e ampliados nas aulas de Geografia;
- ▶ Ocorreria a passagem da pesquisa de um gênero para outro (enciclopédico, informativo para receita);
- ▶ Discussões em arte sobre transformação a partir do documentário Lixo extraordinário;
- ▶ Produção do papel reciclado, seguindo a receita de como fazer o papel (Artes
- ▶ Como proposta final, o projeto guardaria as produções na biblioteca da escola para que os alunos, já no 9º ano, pudessem consultar e refletir sobre suas ações sustentáveis na sociedade.⁹⁴(culminância final).

Vale indicar que os alunos seriam avaliados ao longo do processo.

⁹³Poderá se criar um grande lanche com as receitas.

⁹⁴ A produção do papel não foi possível, pois vários problemas administrativos ocorreram: falta de luz no laboratório, falta de equipamentos, mudanças de horários, interdições etc. Mas, os textos forma produzidos e arquivados.

ANEXO IV

SIMPÓSIO MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA

Para que o professor compreenda suas ações em sala de aula e busque mudanças efetivas para práticas pedagógicas não situadas e excludentes, é fundamental o seu engajamento em um processo crítico-reflexivo pautado na compreensão do papel central da linguagem na construção, manutenção e transformação de conhecimentos e de realidades sociais.

Com o objetivo de discutir essa e outras questões afins, será realizado o Simpósio "*Múltiplos Letramentos na Escola Pública*", em 22 de setembro de 2012.

PROGRAMAÇÃO

8h30 – 9h
Abertura

8h30 – 10h30h
Mesa-redonda

TEMA: "Multiletramentos na escola"
Prof^ª Dr^ª Roxane Rojo
Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes

10h30 – 12h
Apresentações dos alunos de
(pré)iniciação científica

12h-13h30
Intervalo para almoço

13h30 – 15h30
Apresentações dos professores

15h 30
Palestra

TEMA: "O que é e como se é professor"
Prof^ª Dr^ª Myriam Correa Nunes Brito

16h
Encerramento

O Simpósio é uma ação do *Projeto Práticas de Linguagem em diferentes áreas de conhecimento na escola pública, PLIEP*, desenvolvido pela Faculdade de Letras da UFRJ com o apoio da FAPERJ, junto a três escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro: Escola Municipal Dilermando Cruz, Escola Municipal Rodrigo Otávio e Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, local do evento.

Além de contar com a participação de professores das escolas envolvidas, o Projeto PLIEP tem também a participação de docentes do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPLA), de estudantes da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ e de pré-IC do Colégio Estadual Mendes de Moraes

ANEXO V

Série:				
Eixo Temático:				
Problematização (Interdisciplinar)				
DISCIPLINAS OBJETIVOS MAIS ESPECÍFICOS				
Texto de apoio (docente)				
Texto de interesse geral da escola (discente)				
Gêneros do discurso estruturantes (textos orais e escritos)				
Gêneros do discurso de apoio (textos orais e/ou escrito)				
Objetivos do projeto Competências nucleares relacionadas a Autoconhecimento, Letramento e Interdisciplinaridade				
Textos para leitura e planejamento de tarefas em aula				
Textos longos para leitura no mês, trimestre ou semestre e outros textos de interesse				
Textos técnicos				
Conteúdos				
Etapas				
Avaliação \ Culminância				

Adaptado de Schlatter, Margarete e Garcez, Pedro(2012) por Claudia Lopes e Kênia

ANEXO VI

Coral Coreográfico: integrando voz e movimento; desenvolvendo a afinação e a expressão corporal.

O Canto Coral na escola é grande aliado do trabalho pedagógico, pois promove um intenso relacionamento com a expressão escrita e o entendimento da língua, proporcionando a aquisição de conceitos sócio-históricoculturais, através dos autores e contextos estudados. Na matéria musical, desenvolve a escuta consciente, a interpretação vocal, o conhecimento das capacidades vocais pessoais, abrindo ao aluno a oportunidade de utilizar-se da linguagem da música, exprimindo seus sentimentos mais profundos. O Coral Rodrigo Otávio participa da Orquestra de Vozes Meninos do Rio, projeto da SME, que, na condução da educação integral do indivíduo, estimula a organização de corais escolares nas escolas municipais, de maneira que trabalhem repertório semelhante e possam desenvolver a atividade em conjunto, promovendo duas ou três apresentações finais com um grupo de 1000 alunos em média. Ao passo dos ensaios musicais, professores de dança se incorporam ao trabalho, dando noções de descoberta corporal, além da interpretação das músicas através da memorização dos movimentos. Esta ação corporal facilita e estimula a execução musical, sem perder a dimensão de que trata-se de um Coral Coreografado e não de um grupo de Dança que canta.

ANEXO VII

Convenções de transcrição^(*)

(())	Comentários do analista
[Conversa simultânea / sobreposta
<u>sublinhado</u>	Ênfase
CAIXA ALTA	Voz alta
=	Engatamento, indicando falta de interrupção no fluxo da conversa
(0.3)	Pausa (em segundos)
(.)	Micropausa
,	Entoação contínua
.	Entoação descendente
?	Entoação ascendente
>texto<	Texto falado rapidamente
<texto>	Texto falado devagar
:	Som estendido
°texto°	Segmento em tom mais baixo do que a conversa ao redor
-	Interrupção abrupta
@@@	Risos
...	Hesitação

^(*) Adaptado de ATKINSON,J; HERITAGE,J. (Orgs.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. New York: Cambridge University Press, 1984.