

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**REPRESENTAÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE
POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA AO
LONGO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maísa Helena Brum

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**REPRESENTAÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE POR
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA AO LONGO DE UMA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Maísa Helena Brum

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras.**

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Kirchhof Ticks

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Brum, Maísa Helena

Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada / Maísa Helena Brum.-2015.

148 p.; 30cm

Orientadora: Luciane Kirchhof Ticks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. Formação continuada de professores 2. Pesquisa colaborativa 3. Representações de interdisciplinaridade 4. Práticas interdisciplinares. 5. Argumentação I. Ticks, Luciane Kirchhof II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Maísa Helena Brum. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: maisahbrum@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE POR
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA AO LONGO DE UMA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

elaborada por
Maísa Helena Brum

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic, Dra. (UFPE)

Cristiane Fuzer, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmão, agradeço por todo amor e carinho, por sempre acreditarem no meu potencial e me incentivarem em todas as minhas decisões acadêmicas.

À minha mãe, principalmente, por me indicar o caminho das Letras e da leitura.

Ao Renan, pela paciência em ouvir minhas ideias e relatos da dissertação. Agradeço pela compreensão e por todo o amor a mim dedicado.

À minha orientadora Luciane, por toda a sabedoria e empenho despendidos na leitura deste trabalho.

Ao LABLER, pela oportunidade de participar de um ambiente rico em discussões e produção de conhecimentos.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras, pelos auxílios burocráticos e pela oportunidade de estudo com professores tão competentes.

À escola CELL, por proporcionar o espaço físico para esta pesquisa.

Às professoras da CELL, pela parceria nestes dois anos de encontros.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para que esta pesquisa fosse concretizada.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

REPRESENTAÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA AO LONGO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

AUTORA: MAÍSA HELENA BRUM

ORIENTADORA: LUCIANE KIRCHHOF TICKS

Data e Local da defesa: Santa Maria, 26 de Fevereiro de 2015.

A perspectiva interdisciplinar no contexto escolar tem sido pauta de muitas pesquisas e discussões em Linguística Aplicada. Diversos documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro, tais como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm mencionado a importância da prática interdisciplinar em sala de aula. Considerando esse panorama, este trabalho tem como objetivo investigar a representação de interdisciplinaridade ao longo da construção de um projeto pedagógico interdisciplinar de caráter colaborativo em um programa de formação continuada desenvolvido com professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental e EJA de Santa Maria, RS. Ainda, esta pesquisa buscará identificar, por meio do discurso das professoras, suas representações de interdisciplinaridade e da prática interdisciplinar. O corpus foi coletado a partir de dois questionários (produto da pesquisa), respondidos, respectivamente, no início e ao final da formação continuada, os quais procuraram identificar as representações de interdisciplinaridade das professoras. Além dos questionários, o corpus também foi constituído por transcrições de seis (6) sessões reflexivas desenvolvidas ao longo de 2012 (processo da pesquisa), a fim de problematizar o conceito de interdisciplinaridade e desenvolver o projeto interdisciplinar. Em relação ao produto da pesquisa, a partir de uma análise comparativa entre os questionários, percebemos uma mudança nas representações de interdisciplinaridade das participantes. No questionário inicial, as professoras conceituam interdisciplinaridade como uma interação entre disciplinas, o que remete ainda à perspectiva interdisciplinar de aglutinação de conteúdos. Já ao final da formação continuada há uma expansão no conceito ao representarem a interdisciplinaridade como uma prática socialmente situada a partir da interação entre diferentes áreas do conhecimento que tenham um objetivo em comum. Assim, as representações finais desvelam um discurso que apresenta maior elaboração (BERNSTEIN, 1996, p. 159) e apropriação conceitual do agir pedagógico a partir de uma perspectiva interdisciplinar. O processo da pesquisa evidenciou a presença de sequências de ações discursivas, desencadeadas por Problematizações e seguidas basicamente por Acolhimento, Exposições Simples e Reespelhamento que moldaram a constituição do projeto interdisciplinar na escola, ao mesmo tempo em que mediaram as interações entre as participantes. Nesse sentido, o processo argumentativo desenvolvido nas sessões reflexivas também auxiliou na organização de ideias, na tomada de posições e, conseqüentemente, na construção do pensamento reflexivo das participantes. Quanto à representação de interdisciplinaridade evidenciada durante as sessões reflexivas, identificamos um alinhamento às representações finais identificadas nos questionários, pois ambas sinalizam a prática interdisciplinar como troca de ideias entre disciplinas diferentes, com um objetivo em comum. Por fim, esperamos que o trabalho de consolidação do projeto interdisciplinar na escola seja preservado e aprimorado pelas professoras. Da mesma maneira, esperamos que as ações desenvolvidas na escola possam subsidiar outros estudos que se concentrem na investigação das práticas interdisciplinares e que possam fomentar novas iniciativas de formação continuada de professores (SILVA, 2014, p. 130).

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Pesquisa colaborativa. Representações de interdisciplinaridade. Práticas interdisciplinares. Argumentação.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

REPRESENTATIONS OF INTERDISCIPLINARITY BY PUBLIC SCHOOL TEACHERS DURING A CONTINUOUS EDUCATION PROGRAM

AUTHOR: MAÍSA HELENA BRUM
ADVISOR: LUCIANE KIRCHHOF TICKS

Date and Place of defense: Santa Maria, February 26th, 2015.

The interdisciplinary perspective at the school context has been very much under discussions and researches in Applied Linguistics. Several official educational documents of the Brazilian government, such as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) and Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) have mentioned the importance of an interdisciplinary practice in the classroom. Considering this background, this study aims to investigate the representations of interdisciplinarity during the construction of a pedagogical project within a continuing education program developed with teachers of a primary and adult education (EJA) public school in Santa Maria, RS. Furthermore, this research seeks to identify, considering the teachers' discourse, their representations of interdisciplinarity and interdisciplinary practices. The corpus was collected through two questionnaires (the product of this research) that were answered, respectively, at the beginning and at the end of the program, which had the objective to identify the teachers' representations of interdisciplinarity. Besides the questionnaires, the corpus was also constituted by transcripts from six (6) reflective sessions carried out during 2012 (the process of this research), in order to discuss the concept of interdisciplinarity and to develop the interdisciplinary project. Regarding the research's product, from a comparative analysis of the questionnaires, we noticed a change in the teachers' representations of interdisciplinarity. In the initial questionnaire, the teachers conceptualize interdisciplinarity as an interaction between disciplines, which still refers to an interdisciplinary perspective of juxtaposition of content. At the end of the program there is an expansion in the teachers' representation of interdisciplinarity as a socially situated practice based on the interaction between different areas of knowledge, which present a common objective. Thus, the final representations unveil a more elaborated definition (Bernstein, 1996, p. 159) and a conceptual appropriation of teachers' own pedagogical practice based on an interdisciplinary perspective. The research process revealed a sequence of discourse actions triggered by Problematization, followed mainly by Acceptance, Simple Exposition and Mirroring that shaped the construction of the interdisciplinary project at school while mediating the interactions between participants. In this sense, the argumentative process developed in the reflective sessions also assisted teachers' organization of ideas, taking positions, and consequently, the development of a reflective thinking. Considering the representation of interdisciplinarity identified during the reflection sessions, we noticed an alignment with the final representations identified in the questionnaires, as both signal interdisciplinary practices as exchange of ideas between different disciplines with a common goal. Finally, we hope that the consolidation of the interdisciplinary project became part of their educational practices in that context. Likewise, we hope that the actions developed at the school context can lead to other studies that focus on the research of interdisciplinary practices, and, as a consequence, to foster new initiatives of continuing education programs for teachers (SILVA, 2014, p. 130).

Keywords: Teacher Continuing Education of teachers. Collaborative research. Representation of interdisciplinarity. Interdisciplinary practices. Argumentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Três planos constituintes da interdisciplinaridade escolar de acordo com Lenoir (2008).....	33
Figura 2 –	Estrutura do Sistema de Atividade Humana (adaptado de ENGESTRÖM, 1987, p. 78).....	40
Figura 3 –	Sistema de Atividade do N.E.C.C.E.....	41
Figura 4 –	Sistema de Atividades da CELL.....	43
Figura 5 –	Terceiro Espaço - Intervenção.....	44
Figura 6 –	O sistema colaborativo entre CELL e N.E.C.C.E.....	45
Figura 7 –	Unidade triádica de análise da argumentação com base em Leitão (2000).....	51
Figura 8 –	Questões dos questionários Inicial e Final.....	58
Figura 9 –	Frequência dos tipos de processos nas respostas da P#1.....	69
Figura 10 –	Frequência dos tipos de processos nas respostas à P#2 do QI.....	75
Figura 11 –	Frequência de tipos de participantes funcionando como Identificador nas respostas à Q#1 do QF.....	86
Figura 12 –	Frequência dos tipos de processos nas respostas à Q#2 do QF.....	88
Figura 13 –	Exemplo da sequência argumentativa da SR #2: o lançamento do projeto pedagógico interdisciplinar.....	98
Figura 14 –	Exemplo de sequência argumentativa da SR #3: a argumentação como apropriação mútua.....	104
Figura 15 –	Exemplo de sequência argumentativa da SR #4: argumentos de Acolhimento.....	111
Figura 16 –	Exemplo de sequência argumentativa da SR#4: argumentos de Refutação.....	114
Figura 17 –	Exemplo de sequência argumentativa da SR #5: argumento de Remodelamento.....	117
Figura 18 –	Exemplo de sequência argumentativa da SR #13.....	126
Figura 19 –	Exemplo de sequência argumentativa da SR #16.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Componentes da Atividade.....	41
Quadro 2 –	Tipos de Processos e Participantes.....	48
Quadro 3 –	Categorias semânticas encontradas no QI e QF.....	62
Quadro 4 –	Identificação, Data, Duração e Atividades desenvolvidas nas sessões reflexivas.....	63
Quadro 5 –	Categorias de análise das sessões reflexivas com base em Compiani (1996).....	64
Quadro 6 –	Identificação dos participantes e dos parâmetros de transcrição das sessões reflexivas.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Representações iniciais de interdisciplinaridade.....	68
Tabela 2 –	Representação inicial de práticas interdisciplinares.....	74
Tabela 3 –	Representações finais de interdisciplinaridade.....	80
Tabela 4 –	Representações finais de práticas interdisciplinares.....	87
Tabela 5 –	Recorrência das ações discursivas na SR #2.....	101
Tabela 6 –	Recorrência das ações discursivas na SR #3.....	107
Tabela 7 –	Recorrência das ações discursivas na SR #4.....	118
Tabela 8 –	Recorrência das ações discursivas na SR #5.....	119
Tabela 9 –	Recorrência das ações discursivas na SR #13: relato das atividades.....	133
Tabela 10 –	Recorrência das ações discursivas na SR #16: avaliação do projeto.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- A.C.E.C.E.** – Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares
- N.E.C.C.E.** – Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares
- CELL** – Nome fictício para o contexto escolar investigado
- TASCH** – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- QI** – Questionário inicial
- QF** – Questionário final
- SR** – Sessão reflexiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA	27
1.1 A formação continuada reflexiva–transformadora de professores	27
1.1.1 A perspectiva interdisciplinar	30
1.1.2 A pesquisa colaborativa socialmente situada	35
1.2 O sistema de atividades pelo viés da TASCH	38
1.2.1 O sistema de atividades do grupo de pesquisas N.E.C.C.E	41
1.2.2 O sistema de atividades da CELL.....	42
1.2.3 O sistema de atividades do processo crítico-colaborativo	44
1.3 A Linguística Sistêmico-Funcional	46
1.4 O processo reflexivo-argumentativo com vistas à transformação	49
CAPÍTULO 2 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	55
2.1 Contexto de pesquisa e participantes	55
2.2 Procedimentos de coleta do <i>corpus</i>	57
2.2.1 Os questionários iniciais e finais de representação de interdisciplinaridade: produto da pesquisa.....	57
2.2.2 As sessões reflexivas: processo da pesquisa.....	58
2.3 Procedimentos de análise do <i>corpus</i>	60
2.3.1 Procedimentos de análise do produto da pesquisa: os questionários inicial e final	60
2.3.2 Procedimentos de análise do processo da pesquisa: as sessões reflexivas.....	62
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE	67
3.1 As representações iniciais de interdisciplinaridade	67
3.1.1 Interdisciplinaridade como integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina	69
3.1.2 Interdisciplinaridade como interação/relação entre disciplinas diferentes..	71

3.1.3 Interdisciplinaridade como compreensão do contexto cotidiano	72
3.1.4 Interdisciplinaridade como recurso para a aprendizagem	73
3.2 As representações iniciais para a prática pedagógica interdisciplinar	74
3.2.1 Práticas interdisciplinares nos conteúdos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula	76
3.2.2 Práticas interdisciplinares no cotidiano da sala de aula	78
3.2.3 No projeto da escola	79
3.3 As representações finais de interdisciplinaridade	80
3.3.1 Interdisciplinaridade como interação/relação entre áreas do conhecimento	81
3.3.2 Interdisciplinaridade como integração de diferentes disciplinas com o mesmo tema/assunto	83
3.3.3 Interdisciplinaridade como afinidade entre professor-aluno	85
3.4 As representações finais para a prática pedagógica interdisciplinar	87
3.4.1 Práticas interdisciplinares nos textos/assuntos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula	88
3.4.2 Práticas interdisciplinares no cotidiano da sala de aula	91
3.4.3 Práticas interdisciplinares no currículo da escola	92
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DA CONFIGURAÇÃO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR CONSTITUÍDO NO/PELO PROCESSO ARGUMENTATIVO	95
4.1 O “pontapé” inicial na construção do projeto interdisciplinar	95
4.2 As primeiras ações do projeto interdisciplinar	102
4.3 As discussões teóricas que embasaram o projeto	107
4.4 O desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico interdisciplinar pelas participantes	120
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA ...	137
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
(Paulo Freire, 2002, p. 39)

Quando pensamos na relação teoria e prática, as palavras de Paulo Freire são as primeiras que nos vêm à cabeça, principalmente quando estamos falando de formação continuada de professores. Acreditamos na importância da reflexão crítica sobre a nossa própria prática pedagógica, pois na medida em que planejamos, colocamos em prática e (re) avaliamos nossos atos, e assim novos caminhos se abrem para a construção de um pensamento crítico e reflexivo, e, por conseguinte, de uma prática socialmente situada. Entretanto, espaços que permitam essa reflexão crítica, na escola pública brasileira, ainda são escassos.

Por essa razão, a distância entre a pesquisa em educação e a ação na escola, bem como a necessidade de reformas que repensem o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, a formação de professores têm sido pauta frequente de muitas discussões na área da Linguística Aplicada (CELANI & MAGALHÃES, 2002; GIMENEZ, 2005; CASTRO, 2007; MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, dentre outros).

Com o propósito de atenuar essa “distância” entre teoria e prática, a formação continuada de professores, no Brasil, passou a ser amplamente discutida e consolidada como prática recorrente na trajetória profissional docente a partir de 2002, quando o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (OLIVEIRA & PAIVA, 2013, p. 9). A partir da consolidação dessa prática, muitas linhas teóricas e grupos de pesquisas surgiram com o propósito de embasar a formação desses professores. Por exemplo, na área da Linguística Aplicada, podemos citar as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada (GT de LA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), especificamente as pesquisas realizadas pelo sub-GT de Formação de Professores. Os trabalhos do sub-GT de Formação de Professores adotam uma perspectiva vygotskiana de construção do conhecimento e procuram articular a interação entre a escola pública e a universidade como contextos de pesquisa (MOTTA-ROTH & MARCUZZO, 2008, p. 40).

Nesse sentido, grande parte dos estudos desse sub-GT concentram-se na importância da formação continuada reflexiva e crítica de professores (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; LIBERALI, 2008; CASTRO, 2007; MAGALHÃES, 2004a). Partindo do embasamento teórico do sub-GT Formação de Professores, esta pesquisa pretende fazer uma contribuição ao trabalho que vem sendo desenvolvido pela Linha de Pesquisa/CNPq “*Linguagem no Contexto Social*”, ao apoiar-se nas pesquisas que discutem a relevância de uma formação continuada crítico-reflexiva e, não obstante, de caráter interdisciplinar.

Nos estudos prévios da linha de pesquisa *Linguagem no Contexto Social*, percebemos uma preocupação constante com a formação de professores pré/em serviço (MOTTA-ROTH & MARAFIGA, 1991; TICKS, 2005; MOTTA-ROTH, 2008; MOTTA-ROTH, SCHERER & SILVA, 2008; TICKS, SILVA & BRUM, 2013). Esses estudos corroboram outros estudos realizados em âmbito nacional sobre formação continuada (GIMENEZ, 2005; ROJO, 2006, PAIVA, 2006; CRISTÓVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; CELANI, 2003a; entre outros).

Em caráter particular, esta pesquisa justifica-se pela preocupação desta pesquisadora, desde o início de minha formação docente iniciada em 2004, no curso de magistério, sobre as questões de ensino e aprendizagem na educação básica pública, especificamente. Da mesma forma, ao longo de minha formação como professora, sempre procurei refletir e agir em prol de uma prática pedagógica socialmente situada e que incite a interdisciplinaridade, pois acredito que o conhecimento científico deve ser visto como essencialmente interdisciplinar.

Nesse sentido, a presente pesquisa também associa-se ao projeto guarda-chuva *Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares – ACECE* (TICKS, 2012)¹, o qual procura problematizar a formação continuada de profissionais da educação por meio de ações colaborativas no espaço educacional no qual esses profissionais atuam (TICKS; SILVA; BRUM, 2013), ou seja, em suas próprias escolas. A partir de uma proposta colaborativa e crítica, o projeto guarda-chuva *ACECE*, por meio de um programa de formação continuada construído em uma escola de ensino público da cidade de Santa Maria, RS (doravante CELL), visa investigar as representações de professores em serviço acerca de seu universo pedagógico de ensino. Tais investigações são realizadas por meio da elaboração,

¹ Comitê de Ética e Pesquisa/UFSM – CAAE nº 0333.0.243.000-11

aplicação e análise de questionários, entrevistas, discussões teóricas e sessões reflexivas. Nesses termos, o projeto *ACECE* busca oportunizar a colaboração entre universidade e escola, por meio da reflexão e da interpretação do discurso e das ações de professores em seu próprio contexto escolar.

O projeto *ACECE* iniciou suas atividades de pesquisa no ano de 2010 e, com ele, o Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E) foi fundado. Vinculado ao Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT-LABLER/UFSM), o N.E.C.C.E desenvolve estudos que têm buscado descrever, observar, compreender e intervir colaborativamente em contextos escolares da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS (SILVA, 2014, p. 14).

No biênio 2010-2012, os trabalhos desenvolvidos por participantes e colaboradores do Núcleo discutiram as concepções de ensino-aprendizagem, identidade docente, produção de material didático e colaboração entre professores pré e em serviço (FONSECA, 2010; BRUM & TICKS, 2011; GIZERIA & TICKS, 2011; BRUM, 2012). Tais pesquisas foram realizadas no âmbito do projeto “Representações sociais em contextos escolares” (TICKS, 2010-2012), concluído em dezembro de 2012.

O trabalho de Fonseca (2010) buscou analisar os relatos autobiográficos de professores de uma escola pública de Santa Maria, RS, a fim de identificar os fatores que motivaram esses profissionais na escolha da profissão. Já a pesquisa de Brum & Ticks (2011) discutiu as concepções de ensino-aprendizagem, erro e avaliação de professores do mesmo contexto escolar da pesquisa de Fonseca (2010).

A constituição identitária dos professores foi analisada por Gizéria & Ticks (2011). Esse estudo buscou entender as representações dos papéis de aluno e professor, e do papel do material didático nas ações e práticas de sala de aula (Ibidem).

A investigação e análise de uma atividade didática para o ensino da língua inglesa e o processo colaborativo de interação em sala de aula entre uma professora de inglês em formação e uma professora de inglês em serviço foi desenvolvida por Brum (2012). A análise e avaliação dessas atividades foram realizadas pela ótica da prática de letramento em aulas de leitura em língua estrangeira. Já a análise do processo colaborativo, à luz da Análise Crítica do Discurso, revelou papéis

hierárquicos (dessas professoras) preestabelecidos no sistema educacional, com ressalva para a professora pré-serviço, que, mesmo exercendo um papel de coadjuvante nas aulas ministradas, procurou construir um processo colaborativo mais dialógico, mediando as ações dos alunos e, conseqüentemente, motivando-os à participação.

A pesquisa de Ticks, Silva & Brum (2013) discutiu o processo reflexivo construído durante o programa de formação continuada desenvolvido dentro do projeto “Representações sociais em contextos escolares” a respeito das concepções de aprendizagem e leitura crítica por parte dos professores participantes e também buscou problematizar a interferência colaborativa no contexto em questão.

No biênio de 2013-2015, já no âmbito do projeto A.C.E.C.E, a pesquisa de Bagnara (2013) buscou compreender as identidades dos professores da CELL construídas ao longo da carreira docente, a partir de relatos autobiográficos.

Já a pesquisa de Silva (2013), investigou as representações de letramentos produzidas por professoras da CELL, ao mesmo tempo em que propunha “uma prática reflexiva de discussão sobre o tema, de maneira a construir em colaboração um conceito de letramento socialmente situado” (SILVA, 2014, p. 16).

Assim, ao buscar dar continuidade ao projeto *ACECE*, bem como ao trabalho de Silva (2013), iniciado no ano de 2013, na escola CELL, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as representações de interdisciplinaridade por professoras da escola CELL durante a construção de um projeto pedagógico interdisciplinar, com vistas a promover discussões sobre a prática docente e elaborar propostas pedagógicas interdisciplinares para o referido contexto escolar.

Na intenção de sistematizar a execução do objetivo geral da nossa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as representações iniciais e finais de interdisciplinaridade das professoras da CELL, por meio da análise dos significados ideacionais materializados em seu discurso;
2. Analisar as representações de interdisciplinaridade ao longo do processo colaborativo-argumentativo desenvolvido entre professoras e grupo N.E.C.C.E na construção do projeto pedagógico interdisciplinar.

Sendo assim, este estudo é norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Em que medida as sessões reflexivas desenvolvidas durante a formação continuada na CELL interferiram nas representações de interdisciplinaridade das professoras, e, em última instância, na elaboração e no desenvolvimento do projeto pedagógico interdisciplinar?

Ao estabelecer três objetivos específicos para esta investigação, podemos perceber que, ao identificar as representações iniciais e finais de interdisciplinaridade pelas professoras, estamos apresentando o *produto* (HALLIDAY, 1989) de nossa pesquisa. Nesse sentido, partindo de questionamentos sobre interdisciplinaridade, focalizamos a investigação das representações construídas no discurso das professoras da escola CELL, pois são tais representações que subjazem as práticas docentes dessas participantes.

Por outro lado, não seria coerente focalizar somente o produto de nossa pesquisa, dado que a educação continuada não pode ser compreendida em termos apenas de resultados, mas principalmente deve ser vista como um processo que oportuniza ao professor educar-se a si mesmo (CELANI, 2003a, p. 22). Por conseguinte, a partir do segundo objetivo específico, debruçamo-nos sobre o *processo* (HALLIDAY, 1989) de construção do projeto interdisciplinar na escola CELL. Dessa maneira, podemos dizer que nossa pesquisa está dividida em duas etapas, produto e processo, as quais serão detalhadas na seção de Metodologia.

O percurso traçado para responder à questão norteadora do trabalho é composto pelos seguintes momentos: na Introdução descrevemos os estudos prévios do nosso grupo, N.E.C.C.E, bem como a presente pesquisa e os objetivos que a norteiam. No Capítulo 1 citamos os princípios teóricos nos quais esta pesquisa se alinha. No Capítulo 2 expomos a sequência metodológica para o estudo, dividida em produto, referente às representações de interdisciplinaridade; e processo, no que tange ao processo reflexivo-argumentativo construído durante a formação continuada. No Capítulo 3 apresentamos e discutimos os resultados encontrados na análise das representações iniciais e finais de interdisciplinaridade. No Capítulo 4 discutimos as ações discursivo-argumentativas das professoras que levaram à construção do projeto pedagógico interdisciplinar na CELL. Por fim, no Capítulo 5, apresentamos as considerações finais dessa pesquisa e suas possíveis implicações para a formação de professores no âmbito da escola pública.

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os princípios teóricos que norteiam esta pesquisa, os quais estão divididos em quatro seções. Primeiramente, discorreremos sobre a formação continuada reflexivo-transformadora de professores (seção 1.1), desenvolvida por meio da configuração de uma prática pedagógica interdisciplinar (seção 1.1.1). Ainda, apresentamos as contribuições da pesquisa colaborativa no desenvolvimento deste estudo no contexto escolar da CELL (seção 1.1.2).

Em um segundo momento, a fim de explicar a interação entre os participantes dessa investigação, apresentamos os sistemas de atividades presentes no nosso contexto de pesquisa pelo viés da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (seção 1.2), especificamente o sistema de atividades do grupo N.E.C.C.E (seção 1.2.1), da CELL (seção 1.2.2), e o sistema de atividades construído colaborativamente por ambos os grupos (seção 1.2.3).

Por último, apresentamos duas abordagens teórico-metodológicas que utilizamos para analisar o *corpus* desta pesquisa. Primeiro, delineamos a Linguística Sistêmico-Funcional a fim de apresentar o conceito de linguagem em que esta pesquisa se apoia. Ainda, discutimos o aporte teórico oferecido pela Gramática Sistêmico-Funcional, particularmente a metafunção ideacional e suas subfunções (lógica e experiencial), utilizada na análise das representações iniciais e finais de interdisciplinaridade dos participantes (seção 1.3). Após, discorreremos sobre a Teoria da Argumentação a fim de explicar o processo reflexivo-argumentativo constituído no/pelo projeto interdisciplinar realizado na escola CELL (seção 1.4).

1.1 A formação continuada reflexiva–transformadora de professores

A concepção epistemológica de ensino herdada do positivismo enfatiza a teoria como verdade inquestionável em detrimento da prática, salientando a formação de um profissional técnico (MAGALHÃES, 2002, P. 40-41). Nesse sentido, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1983, p.67). Todavia, com o respaldo de teorias de educação, como as de Paulo Freire (1968, 1988, 2002, 2003a) e de Dewey (1974), e de ensino-aprendizagem, como a de Vygotsky (1995,

2001), os papéis de docente e discente foram repensados a partir de um viés crítico e socialmente situado.

Levando em consideração tais teorias e com o objetivo de questionar a alienação sobre as ações de ensinar e aprender (LIBERALI, 2012, p. 20), pesquisas e estudos sobre formação continuada vêm propondo reflexões que, em última instância, possam subsidiar o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente contextualizada (CRISTÓVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2002; MOTTA-ROTH, 2006b, entre outros). Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p. 1), em consonância com essas pesquisas, argumentam que a formação continuada de professores tem como objetivo “o desenvolvimento de um profissional reflexivo, que constrói e reconstrói conhecimento sobre sua prática por meio de questionamentos”. Dessa maneira, acreditamos que o exercício da reflexão sobre a nossa própria prática, em última instância, reconfigura o nosso papel como professores e nos torna “agentes de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2002, p. 24) e, conseqüentemente, multiplicadores de ações transformadoras (SILVA, 2014, p. 20).

Seguindo essa linha de pensamento é possível perceber que o processo de reflexão e (re)construção da prática pedagógica demanda, dos docentes, o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, que tenha como base as relações entre teoria e prática. Dessa maneira, as investigações desenvolvidas pelo grupo N.E.C.C.E buscam oferecer aos professores espaços de discussão e reflexão para que juntos possamos nos perceber como pesquisadores de nossas próprias práticas (MAGALHÃES, 2002, p. 42), a fim de atuarmos como agentes de transformação em nosso contexto profissional (CELANI, 2002, p. 24).

Apesar das dificuldades vivenciadas, principalmente em contextos públicos, com destaque para os baixos salários, carga de trabalho excessiva, programas e projetos de remodelação do ensino propostos pelos governos estaduais (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, p. 106), acreditamos que os professores que procuram participar de pesquisas e cursos de formação continuada estão em busca de mudanças em sua ação docente (MELLO & DUTRA, 2011, p. 81). Tais interesses refletem a responsabilidade e a autonomia que o professor tem para com sua prática, pois, de acordo com Mello e Dutra (2011, p. 80),

a autonomia está intimamente ligada à capacidade de reflexão que deveria levar a uma prática reflexiva; em outras palavras, a autonomia é uma característica chave de um professor crítico-reflexivo e motivado a transformar o seu contexto de ensino.

Acreditamos que foi esse sentimento de autonomia que fez emergir nas professoras da CELL a busca por uma prática docente de caráter reflexivo-transformadora e, conseqüentemente, por uma educação de melhor qualidade para a sua escola. Percebemos essa característica nas professoras pelo fato de a nossa pesquisa ter tomado outro rumo (daquele previamente negociado com o grupo em questão) já nos primeiros encontros na escola, aqui denominados de sessões reflexivas, definidas, nos termos de Magalhães (2007, p. 46), como um “espaço de constituição do profissional crítico-reflexivo em educação, em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações”.

Em um primeiro momento, esta pesquisa foi elaborada para discutir conceitos de gênero discursivo e interdisciplinaridade, temáticas negociadas pela equipe diretiva da CELL e por pesquisadores do N.E.C.C.E, no final do ano de 2012, dado o caráter colaborativo desta proposta.

Ao iniciarmos o projeto na CELL, na terceira sessão reflexiva, em uma de nossas discussões sobre interdisciplinaridade, as professoras argumentaram que seria mais relevante para o seu contexto de ensino se construíssemos um projeto interdisciplinar com foco em uma turma específica da escola, na qual as professoras vivenciavam dificuldades de participação e envolvimento por parte dos alunos. Assim, atividades pedagógicas interdisciplinares foram colaborativamente planejadas, produzidas, em 2013, durante as sessões reflexivas, e compiladas em um caderno didático (TICKS, BRUM & SILVA, 2014). Essas atividades foram aplicadas pelas professoras ao longo de 2014 e a produção dos alunos foi igualmente incluída no referido caderno. Dessa maneira, ao fazerem uso da autonomia e da responsabilidade ao refletirem sobre seu contexto de ensino, as professoras “tomaram as rédeas” de sua própria formação continuada, visando à transformação dos problemas vivenciados naquele momento na escola CELL.

Sendo assim, a nossa pesquisa procurou ir ao encontro da proposta lançada pelas professoras de configuração de um projeto pedagógico interdisciplinar. Acreditamos que essa mudança no planejamento do programa de formação

continuada reitera que os professores que optaram por participar dele estavam em busca da (re)construção de suas ações docentes (DUTRA & MELLO, 2011, p. 81).

Também, pudemos perceber que a reorganização do nosso projeto de formação para um projeto formativo, de viés pedagógico e interdisciplinar, vai ao encontro da complexidade e da diversidade encontrada nas escolas, pois

os contextos escolares são marcados pela interdisciplinaridade bem como pela heterogeneidade dada pelas diferentes representações (teorias de uso ou formais) trazidas pelos interagentes (professores, coordenadores, diretores, alunos e pais), em diferentes domínios: compreensão de papéis, dos sentidos a serem construídos, dos objetivos a serem atingidos e de como atingi-los, bem como das diferentes capacidades necessárias àquela situação particular. (MAGALHÃES, 2002, p. 41)

Nesse sentido, percebemos que o novo objetivo proposto pelas professoras da CELL em relação a sua formação continuada parece desvelar um profissional “que conhece o contexto particular em que atua, que conhece as necessidades de seus alunos e que toma decisões sobre escolhas a serem feitas com base nesses conhecimentos” (Ibidem, p. 42).

Tendo em vista que o conhecimento científico é essencialmente interdisciplinar, a seguir argumentamos a relevância de organizar a prática docente na configuração do projeto pedagógico da CELL a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

1.1.1 A perspectiva interdisciplinar

De acordo com Klein (1990, p. 19), o termo interdisciplinaridade possui duas origens: uma nos tempos antigos e a outra na era moderna. No que tange aos tempos antigos, o conceito de interdisciplinaridade parece ter surgido a partir das ideias de filósofos como Platão, Aristóteles, Kant e Hegel, os quais foram descritos como pensadores interdisciplinares por defenderem uma ciência unificada e a integração do conhecimento (ibidem).

Em uma visão mais próxima do século 20, a partir de reformas educacionais e pesquisas aplicadas, a interdisciplinaridade é vista como um movimento que vai além dos limites disciplinares (ibidem). Nesse sentido, o conceito de interdisciplinaridade, mais atrelado ao contexto de ensino-aprendizagem, surge com o propósito de anunciar “a necessidade de construção de novos paradigmas de

ciência e conhecimento e a elaboração de novos projetos para a educação, a escola e a vida” (GODOY, 2006, p. 32).

Nesse mesmo paradigma, Fiorin (2008, p. 36) argumenta que,

com o desenvolvimento da ciência, impulsionado por essa *epistemé* 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).

Dessa maneira, no contexto pós-moderno, a importância da presença da interdisciplinaridade no contexto escolar começa a se enraizar. Ainda considerando a origem mais contemporânea do termo interdisciplinaridade, Fazenda (1994) traça um panorama histórico dos estudos sobre interdisciplinaridade relacionando-os ao contexto escolar. Para a autora, o termo parece ter nascido na Europa na década de 60, com a reivindicação dos movimentos estudantis na busca de um novo estatuto para a universidade e a escola (Ibidem). Já no Brasil, a interdisciplinaridade tem sido tema de estudos e de investigação desde o início dos anos 70, porém o conceito chegou ao país com sérias distorções, como “um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida” (FAZENDA, 1999). A autora ainda coloca que a preocupação inicial dos pesquisadores brasileiros em relação à interdisciplinaridade era a definição do termo. Fazenda (2009a, p. 104) argumenta que o conceito de interdisciplinaridade é amplamente definido como “uma interação existente entre duas ou mais disciplinas”, mas que essa definição não é suficiente “nem para fundamentar práticas interdisciplinares nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores” (Ibidem).

Concordarmos com Fazenda (2009a), uma vez que a definição de interdisciplinaridade como “interação existente entre duas ou mais disciplinas” nos parece insuficiente para construir um projeto pedagógico interdisciplinar na CELL. Isso se deve ao fato de que tal definição focaliza apenas o produto final de uma

atividade constante de execução de ações pré-programadas que não conduzem à aprendizagem do pensar ou do aprender a pensar, por não provocarem qualquer tipo de questionamento acerca dos problemas que envolvem a escola e a comunidade (GODOY, 2006, p. 34).

Em outras palavras, ao aglutinar conteúdos de diferentes disciplinas estamos produzindo uma “falsa” interdisciplinaridade, onde alunos e professores trabalham em função de um produto final, assim aprendem a trabalhar em equipe, porém não

há reflexão sobre como o conhecimento científico está organizado interdisciplinarmente. Para elucidar, Godoy (2006 apud ETGES, 1993, p. 77-78) dá o exemplo de uma atividade didática de construção de uma ponte vista como prática interdisciplinar:

o objetivo de construir uma ponte faz os alunos estudar (sic!) a geografia, a geologia, a física e os processos químicos necessários, com mais alguns elementos de história do hipotético lugar da ponte, e quem sabe de uma bela cobertura – como num bolo – de ambientalismo.

No caso do exemplo acima, o que os alunos aprenderam é cooperação, mas a ação interdisciplinar está mascarada, pois os alunos não aprendem propriamente a pensar nestes termos (Ibidem), nem os professores interagem, refletem e negociam atividades e ações de docência.

Nesse sentido, o nosso ponto de vista em relação à conceituação de interdisciplinaridade para construir um projeto colaborativo e interdisciplinar na escola CELL focaliza a interdisciplinaridade não apenas como interação entre disciplinas. Acreditamos que essas relações devam acercar-se de um redimensionamento epistemológico e de (re)formulações das estruturas pedagógicas de ensino (GONÇALVES, 1994 apud GODOY, 2006, p. 36). Nesse sentido, a interdisciplinaridade medeia a comunicação entre as disciplinas com o objetivo de estudar um determinado tema, que orienta o trabalho escolar (GODOY, 2006, p. 36)

Da mesma forma, compreende-se que trabalhar interdisciplinarmente é trabalhar colaborativamente, por meio de questionamentos que promovam a reflexão e ação sobre o contexto escolar. Trabalhar interdisciplinarmente vai além da prática da pesquisa, no nosso caso, vai além das teorias estudadas para construir o projeto interdisciplinar na CELL. Acreditamos que deve haver clareza de objetivos, sistematização de ideias e a troca destas para que culmine na construção de conhecimento (GODOY, 2006, p. 36) e, posteriormente, na transformação dos problemas especificados pelas professoras da CELL para o seu contexto de ensino. Assim, por meio de um trabalho em conjunto na CELL, e pela prática do diálogo, discutimos “uma mudança de atitude no compreender e entender o conhecimento, uma *troca* em que todos saem ganhando: alunos, professores e a própria instituição” (FAZENDA, 2005).

Nesse sentido, levamos em consideração, ao construir o projeto interdisciplinar na CELL, o conjunto de três planos distintos que constituem a interdisciplinaridade escolar (Figura 1): o plano da interdisciplinaridade curricular, da interdisciplinaridade didática e da interdisciplinaridade pedagógica (LENOIR, 2008, p. 57).

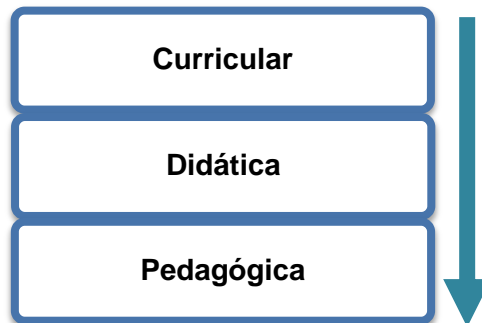


Figura 1 – Três planos constituintes da interdisciplinaridade escolar de acordo com Lenoir (2008)

A interdisciplinaridade curricular, sendo o primeiro nível no sistema da interdisciplinaridade escolar, consiste na organização sistemática dos planos de estudos de todas as disciplinas da escola. Nas palavras de Lenoir (2008, p. 58), a interdisciplinaridade curricular é responsável pelas

ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares, a fim de permitir que surja do currículo escolar - ou de lhe fornecer - uma estrutura interdisciplinar segundo as orientações integradoras.

É importante salientar que esse plano da interdisciplinaridade, segundo Lenoir (2008), não descaracteriza os componentes do currículo de uma dada disciplina, por exemplo. A individualidade da disciplina é mantida, porém visando assegurar a complementaridade com outra disciplina dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento para ambas (Ibidem). Isso significa afirmar que cada disciplina mantém uma função específica no currículo da escola e para que possa ser criado um ambiente de igualdade, complementaridade e interdependência entre as disciplinas, faz-se necessária a colaboração entre elas no que tange ao que podem dar e o que deve existir em um processo de formação (LENOIR, 2008, p. 57-58).

No segundo nível da interdisciplinaridade escolar, temos o plano da interdisciplinaridade didática. De caráter mediador entre planos curriculares e pedagógicos, a interdisciplinaridade didática tem por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção em situações de aprendizagem (Ibidem). Em outras palavras, o plano didático trata do planejamento de conteúdos e aulas, da organização e da avaliação da intervenção pedagógica. Tais planejamentos, ou planos de aula, servem como orientadores da intervenção pedagógica em sala de aula.

Já a interdisciplinaridade pedagógica diz respeito à prática em sala de aula, ou seja, ao desenvolvimento das atividades didáticas (construídas no segundo plano e estabelecidas no primeiro) com os educandos. Sendo o terceiro nível da interdisciplinaridade escolar, o plano pedagógico assegura a concretização dos planejamentos interdisciplinares no contexto de aprendizagem em sala de aula (LENOIR, 2008, p. 58).

No contexto desta pesquisa, ao promovermos a organização do projeto interdisciplinar na CELL, estruturamos nossa dinâmica de colaboração e ação a partir dos planos interdisciplinares propostos por Lenoir (2008). Dessa maneira, esperamos estabelecer inter-relações entre os planos a fim de abarcar o todo da interdisciplinaridade escolar, ao mesmo tempo em que suscitamos o envolvimento do corpo docente da CELL frente ao “projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes” (FAZENDA, 2005, p. 17).

A importância de abordar uma perspectiva interdisciplinar no contexto escolar também se alinha aos diversos documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro (federal e estadual), tais como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Lições do Rio Grande (LRG), dada a recorrência do termo interdisciplinaridade nesses manuscritos².

O excerto abaixo, retirado das OCNs, exemplifica uma das ocorrências sobre interdisciplinaridade e termos relacionados (sublinhados):

[...] nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade. O intuito delas é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os

² Em estudo realizado por Ziegler (2012), foram encontradas, ao total, 436 recorrências da palavra interdisciplinaridade e termos relacionados, tais como multidisciplinar e pluridisciplinar, nas OCNs, nos PCNs e nas LRG.

alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas (BRASIL, 2006, p. 94).

Nesse sentido, podemos perceber que os documentos orientadores da educação, nesse caso, do contexto estadual, enfatizam a perspectiva interdisciplinar, pois percebem a interdisciplinaridade como ferramenta integradora das disciplinas escolares e de “todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados” (BRASIL, 1999, p. 89).

Ao definirmos a interdisciplinaridade como ferramenta mediadora da comunicação entre as disciplinas escolares (GODOY, 2006, p. 36), podemos concluir que, para a interdisciplinaridade tomar forma, precisamos colaborar em prol de um objetivo comum, isto é, precisamos de pessoas que façam uso de tal ferramenta. No nosso caso, foram as professoras da CELL, juntamente com o nosso grupo de pesquisa, que procuraram articular a prática da interdisciplinaridade na produção de unidades pedagógicas voltadas para uma turma do ensino fundamental.. Assim, reforçamos a premissa de que a interdisciplinaridade e o processo reflexivo não acontecem sozinhos (CELANI, 2003a, p. 27). É partindo dessa perspectiva que discutimos a relevância de uma prática colaborativa socialmente situada em nossa próxima seção.

1.1.2 A pesquisa colaborativa socialmente situada

Para a realização desta investigação, levamos em consideração a abordagem de pesquisa qualitativa, que busca o entendimento dos significados particulares construídos pelos participantes ao vivenciarem as ações investigativas em um determinado contexto sócio-histórico e cultural (HOLLIDAY, 2002, p. 10).

Partindo de uma abordagem qualitativa, a pesquisa colaborativa entra em cena para desvelar mudanças no panorama educacional, visto que ela focaliza o processo de reflexão e não unicamente os resultados (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, p. 109). Dito isto, ao focalizar os significados produzidos pelos participantes da escola CELL, ou seja, o processo de reflexão, esta investigação também se inscreve em uma proposta colaborativa crítica na medida em que, como perspectiva teórico-metodológica, permite no contexto do grupo investigado, construir um espaço de

reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas nas sessões reflexivas (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, p. 114; MAGALHÃES, 2002, p. 48), bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos participantes, nesse caso, as professoras da CELL e os integrantes do grupo N.E.C.C.E.

Ademais, o conceito de colaboração adotado nesta investigação visa à construção de um espaço reflexivo, dialógico e socialmente situado, que permita aos participantes desenvolver uma metacôsciência acerca do que fazem, como e porque o fazem daquela maneira por meio da solução de problema (VYGOSTSKY, 2001). Ao propor a construção de um programa de formação continuada por um viés sócio-histórico (CELANI, 2002, p. 25), compreendemos a linguagem como uma prática discursiva, a qual exerce papel mediador proporcionando espaços de “reflexão crítica e negociação colaborativa” (SILVA, 2014, p. 21). Em última instância, a pesquisa colaborativa busca transformar os professores em pesquisadores de sua própria ação (CELANI, 2003b, p. 28), ou seja, ao se tornarem profissionais reflexivos e autônomos, os professores devem ser compreendidos também como pesquisadores de suas ações docentes (MAGALHÃES, 2002, p. 42). Magalhães (Ibidem) ainda reforça que um professor pesquisador é aquele que

[...] conhece as teorias de ensino-aprendizagem, que conhece o contexto particular em que atua, que conhece as necessidades de seus alunos e que toma decisões sobre escolhas a serem feitas com base nesses conhecimentos.

Em nossa pesquisa, percebemos que as professoras da CELL, ao optarem por modificar o objetivo da sua formação continuada e focalizarem a construção do projeto interdisciplinar, deram o primeiro passo em direção ao processo de construção de suas identidades como pesquisadoras.

Neste sentido, é preciso considerar que para que a formação continuada atinja seu(s) objetivo(s), o processo colaborativo necessita ser significativo para ambos os participantes da pesquisa (NININ, 2006, p. 20), no nosso caso, para as professoras da CELL e para nós, membros do grupo N.E.C.C.E. Dado o caráter de diálogo aberto da pesquisa colaborativa, podemos considerá-la “um processo flexível, sujeito a modificações” (Ibidem).

Portanto, não podemos resumir uma pesquisa que aborde uma metodologia colaborativa a uma simples simetria de ideias, valores e interesses (CELANI, 2003,

p. 28). Alinhar-se aos preceitos da colaboração também significa enfrentar tensões e conflitos que promoverão possibilidades de reflexão, construção e transformação do conhecimento (MAGALHÃES, 2002, p. 51).

Em nosso caso, a reconfiguração do objetivo da formação levou-nos a um momento de conflito e negociação de interesses de ambos os participantes da CELL e do N.E.C.C.E. Tal conflito proporcionou a reflexão sobre os objetivos imbricados da nossa pesquisa e da formação na CELL, no sentido de que ao abordar uma prática colaborativa, precisamos da “participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes”, a fim de que as decisões, ações, análises e reflexões realizadas sejam construídas coletivamente por meio de discussões grupais (FERREIRA & IBIAPINA, 2011, p. 122). Portanto, fica evidente que

o foco das pesquisas colaborativas é a vida real do professorado, bem como o processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente (Ibidem).

Para resumir, uma pesquisa colaborativa socialmente situada baseia-se em um contexto de construção de conhecimento que permita aos participantes da investigação pesquisar, refletir e se tornarem críticos de suas próprias práticas e crenças (MAGALHÃES, 2002, p. 39). Nesse sentido, a prática colaborativa implica “em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de consequente auto-compreensão dos discursos da sala de aula” (Ibidem, p. 51). Dessa maneira, as práticas colaborativas na CELL foram (re)pensadas com o propósito de construir novas reflexões, ações e transformações no contexto em questão.

Da mesma forma, ao promover reflexões, ações e, em última instância, transformações no contexto da CELL, compreendemos que a linguagem age como mediadora dessas práticas colaborativas-reflexivas-transformadoras. Ainda, ao sustentarmos a linguagem como mediadora, não podemos excluir a função que a argumentação, instrumento de produção de significados compartilhados (LIBERALI, 2011, p. 42), exerce sobre tais práticas colaborativas.

Na seção 1.4, discutiremos o papel da argumentação como artefato de mediação e reflexão crítica nas negociações entre professoras da CELL e grupo N.E.C.C.E (MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004, 2005, 2006).

1.2 O sistema de atividades pelo viés da TASCH

Com base epistemológica calcada na perspectiva sociocultural, de orientação marxista, Vygotsky (1995) concebe o processo de aprendizagem como um fenômeno sócio-histórico-ideológico. Afiliada a esse paradigma, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASCH (Vygotsky, 1930, 1934; Leontiev, 1977; 1978) igualmente considera que os sujeitos se constituem historicamente mediados por suas relações sociais.

Nessa concepção, podemos compreender que é na prática social que “os sujeitos se engajam em atividades distintas e essas atividades propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade” (LIBERALI, 2012, p. 19 com base em VYGOTSKY, 1934). Não podemos separar a atividade do homem de sua relação social, pois, conforme enfatiza Leontiev (1977, p. 85, tradução nossa),

sobre qualquer condição e forma que uma atividade humana aconteça, qualquer tipo de estrutura que ela assuma, ela não pode ser considerada isolada das relações sociais, da vida da sociedade. Em toda a sua distinção, a atividade do indivíduo humano representa um sistema incluído no sistema das relações de uma sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana é, simplesmente, inexistente³.

Partindo desta perspectiva, o foco da TASCH é “o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros contextos culturais determinados e historicamente dependentes” (LIBERALI, 2009, p. 12). As atividades surgem a partir de uma necessidade vivenciada por um grupo social, a partir da percepção dessa necessidade, os indivíduos constroem objetos que movem suas ações (LIBERALI, 2012, p. 19). Nesse sentido, entendemos que uma atividade é um conjunto de ações desenvolvidas colaborativamente com um fim específico, ou seja, para alcançar objetos idealizados por um grupo social e são esses objetos que movem as ações dos participantes e concretizam a atividade.

Segundo Leontiev (1977, p. 98-99), os objetos que movem as ações (ou objetos idealizados) podem também ser chamados de “motivo” e, portanto, estão

³ No original: “Under whatever kind of conditions and forms human activity takes place, whatever kind of structure it assumes, it must not be considered as isolated from social relations, from the life of society. In all of its distinctness, the activity of the human individual represents a system included in the system of relationships of society. Outside these relationships human activity simply does not exist”.

intimamente interligados aos conceitos de atividade, pois uma atividade não existe sem um motivo. Em relação a nossa pesquisa na CELL, ao discutirmos ações colaborativas para a construção do projeto interdisciplinar, estamos, em última instância, propondo atividades que sejam de interesse comum dos participantes, no nosso caso, professoras e integrantes do grupo de pesquisa. Assim, nos apoiamos também nas palavras de Ninin (2006, p. 21) que argumenta que “uma atividade existe quando, conscientemente, os envolvidos encontram um motivo que os impulse ao objeto e ao resultado da mesma”.

Engeström (1987; 1999), teórico que parte e expande os pensamentos de Vygotsky e Leontiev, traça um panorama da TASCH, sugerindo que a evolução dessa teoria possa ser caracterizada em três diferentes gerações. A primeira geração baseou-se na noção de ação mediada de Vygotsky como unidade de análise; a segunda geração apoiou-se na noção de sistema de atividade de Leontiev como unidade de análise; e a terceira geração, a mais recente, tem como unidade de análise as interações entre dois ou mais sistemas de atividade que compartilham um mesmo objeto de estudo, ou seja, um motivo específico para uma necessidade identificada por ambos os sistemas (ENGESTRÖM, 2009; 2011).

Com base nas ideias de Engeström (Ibidem), apoiamo-nos nos preceitos da terceira geração a fim de analisar e refletir sobre a nossa unidade de análise: as interações entre os dois sistemas de atividade que identificamos na nossa pesquisa, o do grupo N.E.C.C.E e o da escola CELL. Nas seções 1.2.1 e 1.2.2, descrevemos esses sistemas de atividade.

Engeström está situado na terceira geração da teoria, pois se destacou, principalmente, por sistematizar a constituição dos processos mediacionais, propondo, assim, um sistema para a atividade humana (PASSONI, 2012, p. 177). Por meio desse sistema, Engeström (1987) explora os elementos que constroem os processos interacionais entre os indivíduos (Figura 2).

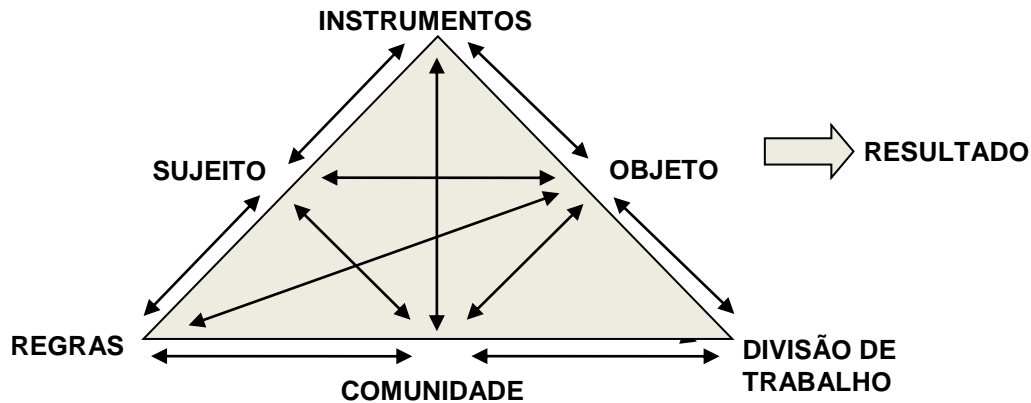


Figura 2 – Estrutura do Sistema de Atividade Humana (adaptado de ENGESTRÖM, 1987, p. 78)

Na Figura 2, podemos identificar 6 elementos que se relacionam entre si a fim de construir um sistema de atividades. Os sujeitos interagem em direção a sua motivação, ou seja, o objeto da atividade que, por sua vez, tem como função direcionar a atividade com o propósito de atingir um resultado. A fim de alcançar o resultado, os sujeitos não atuam individualmente, mas agem em prol de sua comunidade, a qual possui regras e divisão do trabalho estabelecidas. Por sua vez, os instrumentos agem como artefatos mediadores da interação entre sujeito-comunidade-objeto. Assim,

a atividade, sustentada por regras, divisão do trabalho e comunidade, acontece entre três polos básicos: os sujeitos, o objeto sobre o qual eles agem e os instrumentos específicos elaborados a partir de experiências de gerações precedentes que alargam as experiências possíveis (LIBERALI, 2009, p. 12).

Os instrumentos são os elementos que dão forma à atividade, ou seja, eles medeiam as relações entre os elementos que compõem uma atividade. Nesse sentido, podemos pensar no conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1952-1953, p. 279) de enunciados “relativamente estáveis”. Em outras palavras, podemos relacionar instrumento e gênero, pois ambos são dinâmicos e funcionam como um elo estruturador, ligando a mente individual à vida grupal (MILLER, 2009, p. 34), ou seja, são estruturadores da cultura (MOTTA-ROTH, 2005, p. 181) e conseqüentemente, da atividade humana.

Os elementos constituintes de uma atividade estão descritos no Quadro 1.

Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão do trabalho e são regidos por regras.
Divisão do trabalho	Ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade. Tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade dos sujeitos, o objeto desejado.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Instrumentos	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto desejado. Podem ser relacionados aos gêneros discursivos.

Quadro 1 – Componentes da atividade (adaptado de LIBERALI, 2009, p. 12)

De acordo com Engeström (1987), o sistema de atividades tem caráter dinâmico e pode se relacionar com outros sistemas, uma vez que os seres humanos são seres sociais e se engajam em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1952-1953). Partindo dessa dinamicidade entre diferentes sistemas de atividade, Passoni (2012, p. 178) propõe o termo Terceiro Espaço para descrever as relações estabelecidas entre sistemas vizinhos. No nosso caso, utilizaremos esse conceito para discutir, na seção 1.2.3, os sistemas de atividade do processo crítico-colaborativo.

1.2.1 O sistema de atividades do grupo de pesquisas N.E.C.C.E

A partir da estrutura do sistema de atividades proposto por Engeström (1987), a Figura 3 explicita como o nosso grupo de pesquisa organizou-se ao focalizar nosso trabalho na escola CELL.

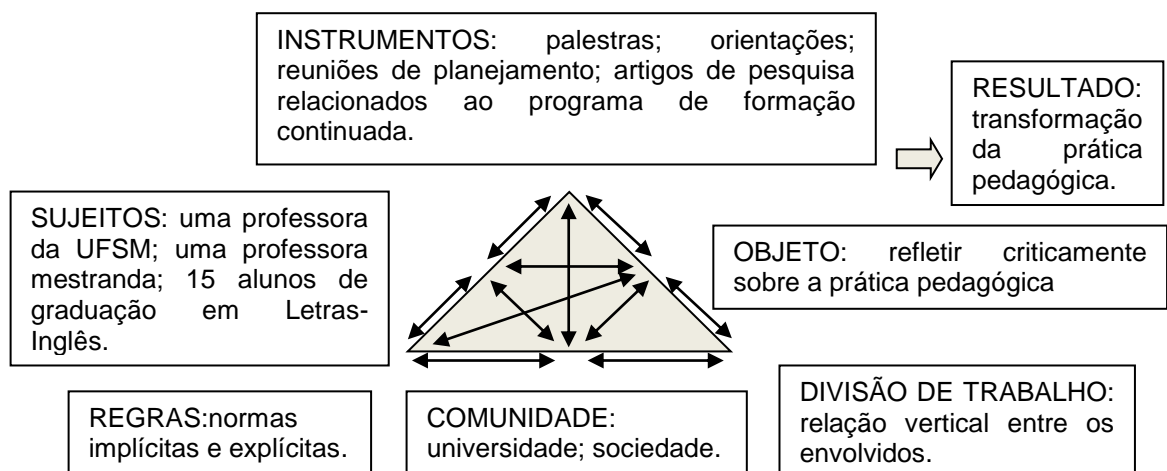


Figura 3 – Sistema de Atividade do N.E.C.C.E

Em nosso sistema de atividades, os agentes ou sujeitos responsáveis pelas ações na comunidade (universidade) somos nós, os participantes do grupo N.E.C.C.E. Nosso grupo, ao planejar o trabalho colaborativo com a escola CELL, teve como objetivo (ou objeto de estudo) refletir criticamente sobre a prática pedagógica socialmente situada por meio do desenvolvimento de um projeto pedagógico interdisciplinar instaurado a partir de um programa de formação continuada na referida escola.

A fim de concretizar o nosso propósito, fizemos uso de determinados instrumentos, ou artefatos, tais como planos de pesquisa, leituras orientadas, palestras, etc. A escolha de tais instrumentos não é aleatória; ela se dá por meio da relação discursivo-argumentativa entre os participantes do grupo N.E.C.C.E.

A relação entre os sujeitos de um sistema de atividades é organizada por regras e pela divisão do trabalho, isto é, ao focalizarmos um mesmo propósito, temos que levar em consideração a diversidade de conhecimento e ideias existentes entre os participantes desse sistema.

Nesse sentido, para chegarmos ao nosso resultado esperado, a transformação da prática pedagógica das professoras da CELL, cada participante do grupo de pesquisa exerceu funções e tarefas (implícitas e explícitas), tais como a seleção de textos sobre interdisciplinaridade para leitura em conjunto, a organização/negociação de cronograma de encontros, o planejamento das sessões reflexivas, a mediação das discussões e dos diferentes pontos de vista, o controle de presenças, a produção de certificados da formação continuada. Todas essas tarefas contribuíram para a realização do objetivo comum do grupo e, em última instância, contribuíram para alcançar o resultado esperado.

1.2.2 O sistema de atividades da CELL

A fim de construir um sistema de atividades que envolvesse os propósitos do nosso grupo e das professoras da CELL, primeiramente identificamos o sistema de atividades que permeava a CELL. A Figura 4 exemplifica a estrutura do sistema de atividades da referida escola, a partir da proposta de Engeström (1987).

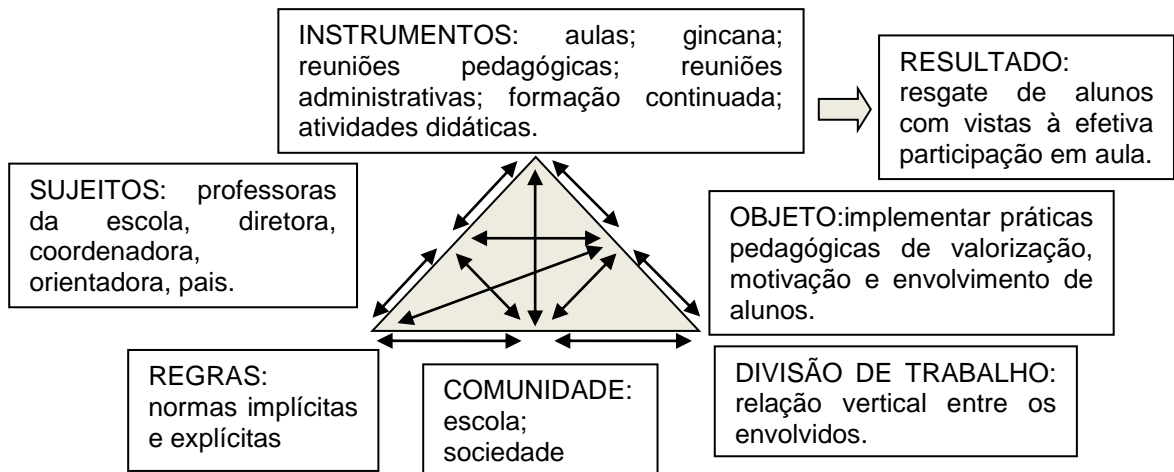


Figura 4 – Sistema de Atividades da CELL

Ao se inserirem em um programa de formação continuada, as professoras da CELL debateram sobre suas necessidades e situaram como objeto desejado a implementação de práticas pedagógicas que valorizassem e motivassem os alunos de uma série específica da escola, o 6º ano B, a participarem das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ao negociarem esse objetivo, as professoras levaram em consideração os diversos sujeitos participantes do sistema de atividades da CELL, especificamente os professores, alunos, bem como pais preocupados com a educação de seus filhos. Com o propósito de alcançar esse objeto, cada professora exerceu um papel específico na busca pela realização do objetivo, como a participação nos encontros, a busca por materiais didáticos específicos para a turma em questão, a organização do espaço no qual os encontros aconteciam, a disponibilização de multimídia para os encontros, entre outros. Um exemplo da divisão do trabalho em prol do mesmo objeto foi o desenvolvimento de uma gincana motivacional para os alunos do 6º ano B. Assim, podemos perceber que todos os elementos constituintes do sistema de atividades trabalham colaborativamente para atingir o resultado esperado, no caso do sistema da CELL, o resgate dos alunos do 6º ano B, com vistas a sua efetiva participação nas práticas pedagógicas escolares.

Na seção seguinte, discutimos o sistema de atividades do processo crítico-colaborativo desenvolvido na CELL a fim de argumentar que, mesmo participando de diferentes sistemas de atividades com diferentes resultados e objetos, podemos

construir uma prática de colaboração que vá ao encontro dos interesses de ambos os grupos, CELL e N.E.C.C.E.

1.2.3 O sistema de atividades do processo crítico-colaborativo

Um sistema de atividades é uma máquina de produção de inovações e inquietações, pois está constantemente envolvido em tensões e contradições com e entre seus elementos (ENGESTRÖM, 2011, p. 609). Em outras palavras, os conflitos vivenciados em uma atividade

são causados pelas contradições das múltiplas vozes que negociam e que diferem quanto a sentidos e significado, objetivos e compreensões, apoiadas nas diversas experiências dos participantes, sócio-historicamente localizadas em diferentes tempos-espacos (MAGALHÃES, 2011, p. 17).

Nesse sentido, essas contradições e inquietações geram (entre os componentes da atividade) contínuas transformações, e possíveis reconstruções do sistema de atividades (MAGALHÃES, 2011, p. 17 com base em ENGESTRÖM, 2008).

Ao levarmos em consideração as diversas motivações/propósitos que alavancaram o processo colaborativo interdisciplinar na CELL, propomos discutir aqui o Terceiro Espaço (Figura 5).

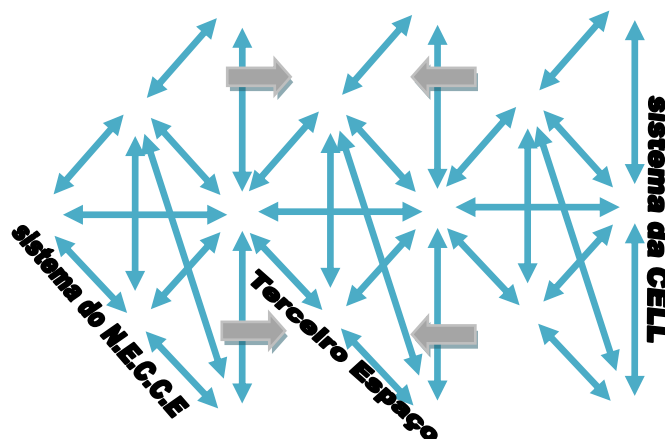


Figura 5 – Terceiro Espaço - intervenção

Esse espaço, situado nas fronteiras entre os sistemas de atividade da CELL e do N.E.C.C.E, buscou abranger as atividades compartilhadas entre esses dois

contextos. De acordo com Passoni (2012, p. 180 com base em Engeström, 1999), a criação de um Terceiro Espaço em programas de formação continuada pode promover a expansão da aprendizagem, pois propõe que as contradições que perpassam os processos de aprendizagem possam ser superadas pelos participantes de forma consciente e coletiva. Em outras palavras, o Terceiro Espaço propicia, de maneira colaborativa, a criação de novos sentidos para o processo de formação de professores (Ibidem).

Assim, a partir do compartilhamento das atividades da escola e do nosso grupo de pesquisa, construímos um sistema colaborativo de atividades, por intermédio do Terceiro Espaço, que incluiu: leituras teóricas sobre o conceito e a prática da interdisciplinaridade para discussão nos encontros de formação, a construção do projeto interdisciplinar por meio da produção de atividades pedagógicas voltadas para o contexto em questão e, por fim, a elaboração de atividades pedagógicas interdisciplinares a partir dos pressupostos teóricos discutidos nas leituras e das necessidades do contexto (Figura 6).

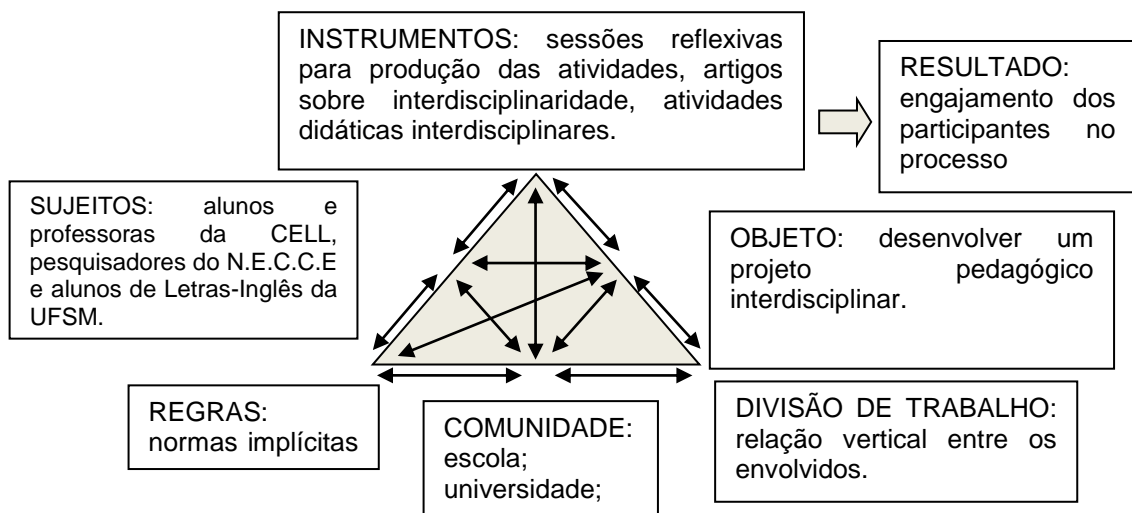


Figura 6 – O sistema colaborativo entre CELL e N.E.C.C.E

Em última instância, ao constituirmos (CELL e N.E.C.C.E) esse Terceiro Espaço, procuramos problematizar as práticas pedagógicas escolares por meio da elaboração de um projeto interdisciplinar. Nesse terceiro sistema de atividades, comunidade escolar e pesquisadores realizaram diferentes tarefas/funções, como a leitura de textos sobre interdisciplinaridade, a participação nas sessões reflexivas e

discussões, o esforço para negociar pontos divergentes para atingir um objetivo comum, a produção de unidades didáticas interdisciplinares, entre outras. Como resultado dessa interação, o grupo delineou o projeto, desenvolveu as unidades didáticas e retornou ao contexto de sala de aula para aplicação dessas unidades com os alunos da CELL.

Todas essas atividades desenvolvidas colaborativamente foram mediadas pela linguagem, em diferentes ações discursivas. Por essa razão, a seguir discutimos os conceitos de linguagem (seção 1.3) e argumentação adotados nesta pesquisa (seção 1.4).

1.3 A Linguística Sistêmico-Funcional

Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), nós usamos a linguagem para dar sentido a nossa própria experiência e para interagir com outras pessoas. Isto implica dizer que “a gramática se conecta com a linguagem exterior: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos engajamos”⁴ (Ibidem, tradução nossa). Nesse sentido, a língua deve ser entendida em suas relações com a estrutura social (HALLIDAY, 1989), ou seja, não podemos compreender o discurso de um grupo social sem levarmos em consideração o contexto no qual este está inserido.

O contexto pode ser descrito a partir de um modelo conceitual formado pelo Campo, Relações e Modo (HALLIDAY, 1989). O Campo remete à atividade que está acontecendo, à natureza da ação social que está ocorrendo, no qual os participantes estão envolvidos. As Relações tratam dos participantes, da natureza dos papéis que desempenham, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade (mínima ou máxima, dependendo de quão frequentemente interagem). E o Modo refere-se à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação, ou ainda, o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Assim, o Modo trata do papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), do compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (falado – com ou sem contato visual, ou escrito) (Ibidem).

⁴ No original: “the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in”.

De acordo com a perspectiva da GSF, a linguagem é organizada em três estratos ou níveis: a semântica, a léxico-gramática e a fonologia (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). A semântica, ou o sistema de significados, é transformada em fraseado (estruturas gramaticais e itens lexicais), ou seja, a semântica é realizada pela léxico-gramática. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia, pela organização dos sons em estruturas formais e sistemas (Ibidem, p. 25). Todos esses sistemas interdependentes realizam o contexto (FUZER, CABRAL & OLIONI, 2011, p. 188).

Sendo a linguagem organizada funcionalmente, podemos perceber que tal organização se dá “em torno de redes relativamente independentes de escolhas” (GOUVEIA, 2009, p. 15) realizadas pelo falante. Essas escolhas materializam-se em três funções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional compreende duas subfunções: a lógica e a experiencial. A metafunção experiencial, a qual é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo (FUZER; CABRAL & OLIONI, 2011, p. 189), tem sua unidade de análise na oração (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004). Ao analisarmos a oração, o sistema de transitividade é considerado, pois esse sistema dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias (Ibidem). Nesse sentido, Halliday & Matthiessen (2004, p. 169) também argumentam que, ao construirmos o mundo das experiências, estamos formando uma “figura”. Essa figura é constituída pelos participantes e processos, ou seja, por quem faz o quê, e eventualmente pelas circunstâncias de tempo, modo, causa, localização e outras associadas aos processos (Ibidem, p. 170). Os processos construídos pelo sistema de transitividade podem ser classificados em três grandes grupos: o material, o mental e o relacional. Há outros três grupos que também são utilizados para representar nossas experiências: o verbal, o comportamental e o existencial (HALLIDAY, 1989). O Quadro 2 resume os tipos de processos e participantes que compõem o sistema da transitividade.

TIPOS DE PROCESSO	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
MATERIAL	Fazer Acontecer	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo
MENTAL	Perceber Pensar Sentir Desejar	Experienciador Fenômeno
RELACIONAL	Caracterizar Identificar	Portador Atributo Identificado Identificador
COMPORAMENTAL	Comportar-se	Comportante Comportamento
VERBAL	Dizer	Dizente Verbiagem Receptor Alvo
EXISTENCIAL	Existir	Existente

Quadro 2 – Tipos de processos e participantes (com base em HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004)

Já a metafunção lógica, segundo Halliday & Matthiessen (2004, p. 310), define complexos oracionais, isto é, uma combinação de palavras construídas com base em relações lógicas específicas. Esses autores ainda propõem dois sistemas básicos que determinam como uma oração se relaciona com a outra: Interdependência ou *Taxis* e Relações lógico-semânticas.

Em relação ao sistema de Interdependência, notam-se dois tipos de estrutura: a paratática e a hipotática. Na primeira, duas orações estão relacionadas entre si em estatutos iguais e, na segunda, os estatutos das duas orações são desiguais (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 374). Nessa dinâmica, as orações são independentes na parataxe, sem predominância de uma sobre a outra. Já a hipotaxe caracteriza-se por relações de dependência entre as orações e pela predominância formal de uma sobre a outra (SOARES, 2008, p. 21 com base em HALLIDAY, 1985, p. 195).

O sistema das Relações lógico-semânticas classifica três relações de expansão estabelecidas entre as orações, são elas: elaboração, extensão e intensidade (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 375-378). Segundo Halliday e Matthiessen (Ibidem), na *elaboração*, uma oração tem seu sentido elaborado por outra que a especifica ou descreve, reformulando-a ou exemplificando-a. Um dos exemplos de conector que elabora uma oração é o “por exemplo”. Na relação de

extensão, uma oração amplia o sentido de outra, acrescentando uma informação nova, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa. Isto geralmente acontece pelo uso de conjunções como “e” (adição), “mas” (adversidade) e “ou” (variação). No que tange à *intensificação*, uma oração realça o significado de outra, qualificando-a com traços circunstanciais de tempo ou espaço, modo, causa ou condição.

Partindo desse conceito de linguagem como uma rede de escolhas, discutimos a seguir como essas escolhas organizam-se em redes argumentativas no processo dialógico desenvolvido nesta investigação.

1.4 O processo reflexivo-argumentativo com vistas à transformação

Segundo van Eemeren & Grootendorst (2009, p. 42), o estudo da argumentação reporta-se aos clássicos da Antiguidade. Ao iniciarmos esse breve resgate histórico da teoria ou do conceito de argumentação, lembramos que a retórica emergiu na Grécia com Corax e Tisias, os quais eram contra o governo tirano da época e, por esse motivo, criaram princípios práticos para requererem justiça para o seu povo. Já no século 4 a.C, a arte de argumentar recebeu uma maior atenção com a publicação dos escritos de Aristóteles, em a “Arte Retórica”. Para esse filósofo, retórica é definida como uma habilidade de discursar e utilizar as palavras com fins persuasivos (2005, p. 34).

Em 1958, o filósofo Chaim Perelman publicou *Traité de L'argumentation - La Nouvelle Rhétorique*, com a também filósofa Lucie Olbrechts-Tyteca. Nessa publicação, os autores abordam uma nova retórica, levando em consideração que, para argumentar, “é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (1996, p. 18), isto é, para que um argumento alcance seu objetivo final, é necessário haver uma atitude responsiva do interlocutor, bem como sua contribuição para com o discurso que está sendo construído.

Já na década de 70, considerando essa pretensão pela adesão do público-alvo a um argumento sendo construído, Oswald Ducrot desenvolveu uma teoria argumentativa da linguagem. Para o autor (2009), há mecanismos na própria linguagem que são, por natureza, argumentativos, e auxiliam a construir uma argumentação eficiente. Um exemplo desse tipo de mecanismo são as conjunções

ou marcadores discursivos. Em publicações mais recentes, Gonçalves (2003, p. 263) também aponta que nossas palavras expressam um valor argumentativo. Nesse sentido, Meyer (2008, p. 2) coloca a argumentação como um processo de escolhas de ideias, as quais podem ser aceitas ou não por um possível interlocutor.

Por outro lado, ao trazer a argumentação para o contexto educacional, podemos perceber que além das características discursivas, a argumentação também é vista como um processo socialmente situado e de caráter teórico-metodológico, pois serve como ferramenta para que professores possam mediar o processo de construção do conhecimento em sua prática pedagógica (DE CHIARO & LEITÃO, 2005; LEITÃO, 1999; LEITÃO 2000, por exemplo).

Ao situarmos a teoria argumentativa em nosso contexto de pesquisa, mais especificamente na formação continuada da escola CELL, procuramos nos alinhar ao conceito de argumentação como uma discussão crítica durante a qual pontos de vista são construídos, negociados e transformados (DE CHIARO & LEITÃO, 2005, p. 351). Assim, vemos a argumentação não somente como a expressão de uma avaliação individual, mas como uma contribuição para o processo comunicativo entre pessoas ou grupos que trocam ideias uns com os outros com o propósito de deliberar sobre as suas diferenças de opinião (VAN EEMEREN & GOOTENDORST, 2009, p. 55).

Nesse mesmo panorama, Nussbaum (2008, p. 348 apud O'Keefe, 1982) distingue dois tipos de argumentos, argumento como produto e como processo. O primeiro argumento, como produto, consiste em uma série de proposições, das quais uma conclusão é inferida por meio de premissas; o segundo, como processo, refere-se ao processo social, no qual dois ou mais indivíduos se engajam em um espaço dialógico, onde argumentos são construídos e criticados. Dessa maneira, ao pensarmos uma formação continuada de caráter reflexivo-transformador, a argumentação emerge como um processo social e discursivo de negociação de diferentes perspectivas (LEITÃO, 2007, p. 454), no nosso caso, das perspectivas de ensino e aprendizagem das professoras da CELL e do grupo N.E.C.C.E na construção do projeto interdisciplinar.

De Chiaro e Leitão (2005, p. 350) enfatizam duas características definidoras da argumentação: a negociação e a mudança. A ênfase sobre a negociação e a mudança confere à argumentação uma dimensão epistêmica que a institui "como recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento que

ocorrem em contextos sociais diversos” (LEITÃO, 1999, 2000). As autoras ainda complementam que é essa dimensão epistêmica que remete a possibilidades de construção e transformação de crenças e conceitos (Ibidem). Assim, debruçamo-nos sobre o caráter epistêmico da argumentação a fim de perceber em que medida houve uma apropriação do conhecimento pelos participantes da pesquisa no desenvolvimento do projeto interdisciplinar em foco. Ainda, entendemos como dimensão epistêmica inerente à argumentação

as ações discursivas que trazem para a argumentação conceitos, procedimentos e raciocínios considerados típicos (embora não necessariamente exclusivos) do campo do conhecimento no qual se insere o tópico discutido (VARGAS & LEITÃO, 2011, p. 153 apud LEITÃO, 2000, 2009).

Tendo em vista que a argumentação é aqui abordada como um arcabouço teórico-metodológico de caráter epistemológico, Leitão (2000, 2008, 2009) situa três elementos básicos que constituem a unidade de análise da argumentação (Figura 7).

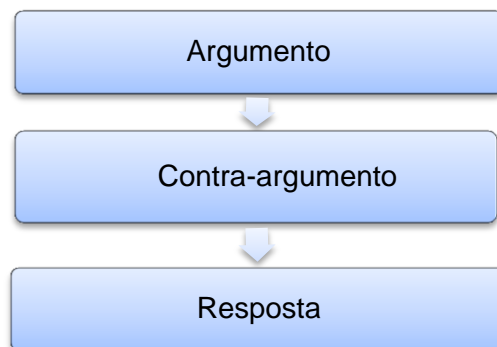


Figura 7 – Unidade triádica de análise da argumentação com base em Leitão (2000)

O argumento “é formado por um ponto de vista seguido ou antecipado por um elemento que lhe dá suporte, a justificativa” (LEITÃO, 2007, p. 458). Nesse sentido, o argumento captura a organização do conhecimento do indivíduo sobre um tópico discutido no momento da argumentação (LEITÃO, 2007a, p. 84). O segundo componente é o contra-argumento, que consiste em qualquer ideia que desafia o ponto de vista proposto (LEITÃO, 2011, p. 25). O contra-argumento tem como função trazer para a argumentação “um elemento de oposição indispensável para que a mesma se constitua” (LEITÃO, 2007, p. 458). Como último elemento, temos a

resposta, definida como uma reação do proponente de um argumento à oposição e, do ponto de vista epistêmico, a resposta é considerada um passo particularmente crítico para se capturar o impacto da contra-argumentação sobre os pontos de vista previamente deliberados (LEITÃO, 2011, p. 25). A unidade triádica aqui descrita é um recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas, em nosso caso, das posições reivindicadas pelas professoras da CELL, bem como pelo grupo de pesquisa.

Considerando a unidade triádica descrita acima, Compiani (1996, p. 48) evidencia, em sua pesquisa, seis ações discursivo-argumentativas de caráter epistêmico que tendem a elucidar procedimentos explicativos que, em última instância, levam a construção e transformação do conhecimento. Essas ações foram utilizadas por Compiani para verificar como professores e alunos evoluíam conceitualmente em suas aulas. São elas: 1) a solicitação de informações, que pode ser dividida em clarificação e explicação; a clarificação é acionada quando interlocutor necessita que alguma ideia exposta seja explicitada novamente, já a explicação é solicitada quando uma ideia é exposta, porém faltam as explicações sobre a determinada ideia; 2) a categoria de fornecimento de informações, que pode ser dividida em exposição simples, com pistas e remodelamento; a exposição simples envolve novas informações sendo desenvolvidas a partir de uma problematização, já a exposição com pistas visa as contribuições do interlocutor a partir de pistas fornecidas que levem a construção do conhecimento. Por fim, o remodelamento é a reelaboração de ideias já mencionadas pelos falantes a fim de aproximá-las dos significados científicos do assunto em debate; 3) a problematização, que envolve a reflexão em torno de um problema colocado em pauta; 4) a reestruturação, que é a reorganização ou sistematização das ideias da discussão; 5) a categoria de recondução, que abarca a retomada de algum aspecto da discussão para reforçá-la; e, finalmente, 6) o reespelhamento⁵, que reforça uma ideia construída na discussão, por meio de repetição, reformulação ou extensão da ideia.

Em resumo, a argumentação é aqui definida como uma atividade reflexiva, de cunho social, e também de natureza discursiva, pelo fato de realizar-se no uso socialmente situado da língua (VARGAS & LEITÃO, 2011, p. 156). Portanto,

⁵ Categoria baseada em Orsolini (1992).

concluimos que os processos reflexivo-argumentativos desenvolvidos no espaço de formação da CELL são parte intrínseca da análise de nossa pesquisa, a fim de perceber em que medida as negociações entre os participantes contribuíram para a construção colaborativa do projeto pedagógico interdisciplinar.

CAPÍTULO 2 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos descrever o universo de estudo da nossa pesquisa (seção 2.1). Em seguida, descrevemos os procedimentos investigativos adotados na coleta do *corpus* (seção 2.2). Por fim, descrevemos os procedimentos e as categorias de análise dos dados (seção 2.4).

2.1 Contexto de pesquisa e participantes

A CELL é uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, localizada em uma comunidade de baixa renda do Município de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. A instituição completou 50 anos de funcionamento no ano de 2012 (ano do início do programa de formação continuada), e atende, aproximadamente, a 350 alunos distribuídos em três turnos, sendo as turmas de 2º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos no turno da manhã, as turmas de 1º, 3º e 4º anos no turno da tarde e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite (SILVA, 2014, p. 53).

Pelo fato de estar localizada em uma comunidade que apresenta problemas sociais e econômicos, a CELL busca engajar as famílias dos alunos nas atividades da escola a fim de aproximar a comunidade, bem como melhorar a qualidade do ensino oferecido (Ibidem).

Nesse contexto, é importante salientar que, ao iniciarmos a formação continuada na CELL, em fevereiro de 2012, contávamos com a participação de 11 professoras e, ao final desse ano (novembro de 2012), com 8 participantes, havendo, portanto, um percentual de desistência de 25% ao longo de 2012 (SILVA, 2014, p. 55). No ano seguinte, quando iniciamos novamente a formação com foco na prática interdisciplinar (abril de 2013), contávamos com 15 professoras e finalizamos a formação (novembro de 2013) com 12 participantes (percentual de 18% de desistência). Portanto, partindo do número de professoras que concluíram a formação continuada no ano de 2013, as participantes são:

- 1 professora coordenadora pedagógica da escola;
- 3 professoras regentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;

- 6 professoras regentes das Séries Finais do Ensino Fundamental, das disciplinas de História, Português, Matemática, Espanhol, Ciências e Geografia.
- 1 professora responsável pela Sala de Recursos;
- 1 professora regente da EJA – Educação de Jovens e Adultos, da disciplina de Matemática.

Todas as professoras participantes da CELL possuem graduação na sua área de atuação e algumas atuam em diferentes níveis de ensino. Por exemplo, das 12 professoras, duas delas, além de regentes no Ensino Fundamental, são regentes de turmas da EJA na mesma escola.

Os encontros foram organizados a cada 15 dias, pelo período da manhã, com duração de duas horas. A escolha do turno foi a pedido da escola, em função de que no ano anterior os encontros aconteciam no período da tarde e, para dar oportunidade de participação a todos os professores, a formação passou a acontecer no período inverso.

Ainda é importante salientar que, no final tanto de 2012, quanto de 2013, as professoras participantes receberam certificado de Formação Continuada de 40h, reconhecido pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, como curso anual de formação continuada.

Além das professoras da CELL, contamos com a participação de 2 professoras mediadoras da UFSM e, a partir do segundo semestre de 2013, de 13 alunos de graduação em Letras-Inglês da UFSM. As professoras mediadoras são oriundas do curso de Letras-Inglês da UFSM. A professora, autora deste trabalho, tem formação no curso normal (magistério), é licenciada em Letras/Inglês pela UFSM e licencianda em Letras-Português pela mesma universidade. A professora orientadora desta pesquisa leciona no curso de Graduação em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Ambas têm trabalhado em conjunto, há 4 anos, com temáticas relacionadas à formação de professores, concepções de aprendizagem e pesquisa colaborativa em contextos escolares públicos.

2.2 Procedimentos de coleta do *Corpus*

Os procedimentos investigativos adotados nesta pesquisa, como mencionado na Introdução, envolveram dois momentos de coleta e, conseqüentemente, de análise do *corpus*. Dessa maneira, consideramos o *corpus* da nossa pesquisa como um conjunto de textos que serão analisados a partir das perspectivas lançadas por Halliday (1989, p. 10), de texto como *produto* e como *processo*. Nesta seção, inicialmente, expomos os procedimentos de coleta do produto desta pesquisa: os questionários iniciais e finais (seção 2.2.1). Após, descrevemos o procedimento de coleta das sessões reflexivas que materializam o processo argumentativo desta investigação (seção 2.2.2).


2.2.1 Os questionários iniciais e finais de representação de interdisciplinaridade: produto da pesquisa

No primeiro momento da coleta dos nossos dados, debruçamo-nos sobre o *produto* da pesquisa: as representações iniciais e finais de interdisciplinaridade das professoras da CELL constituídas pelo/no discurso dessas participantes.

As representações iniciais foram analisadas a partir das respostas de 17 professoras a um questionário semiestruturado composto de duas perguntas. Esse questionário teve como objetivo realizar uma sondagem inicial das representações das participantes sobre a referida temática, interdisciplinaridade (Figura 8).

As representações finais de interdisciplinaridade também foram coletadas por meio de um questionário semiestruturado repassado às professoras ao final da formação continuada. Nesse questionário final, as participantes já haviam passado pelo processo de reflexão de sua prática pedagógica por intermédio das sessões reflexivas realizadas durante os oito meses de formação continuada. O questionário final teve como objetivo sondar as representações finais das participantes sobre a temática da formação para compará-las com as representações iniciais procurando identificar em que medida estas foram (des/re)construídas ou mantidas ao longo do processo (ABRAHÃO, 2006, p. 222). Em última instância, avaliar o processo reflexivo-colaborativo construído ao longo do projeto pedagógico interdisciplinar na CELL. Foram recebidos 9 questionários preenchidos ao final, de um total de 14 professoras que concluíram a formação pedagógica. Acreditamos que o número

menor de questionários finais recebidos deve-se ao fato de que as professoras estavam finalizando o ano escolar e dispunham de pouco tempo para elaborar suas respostas para o questionário final.



PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ESCOLA [REDACTED]

1. Para você, o que é interdisciplinaridade?
2. De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?

Figura 8 – Questões dos questionários inicial e final

Para fins de organização dos dados para a análise dos questionários inicial (QI) e final (QF), cada pergunta está codificada como Q (Questão), seguido do número 1, para a questão 1 “Para você o que é interdisciplinaridade” (Q#1) e seguido do número 2 para a questão 2 “De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula” (Q#2).

As respostas à QI e QF estão identificadas pela letra R (Resposta). Assim, a sigla R_1 será usada para as respostas dadas à Q#1 e a sigla R_2 , às respostas dadas à Q#2. Também identificamos as professoras com a sigla P (Professora), numerando-as de 1 a 17 ($P_1, P_2, P_3... P_{17}$.) e, ainda, as atrelamos às suas respectivas respostas aos questionários (por exemplo, $R_1\#P_1$).

2.2.2 As sessões reflexivas: processo da pesquisa

No segundo momento da coleta do *corpus*, focalizamos o *processo* da pesquisa. Nesse sentido, dedicamo-nos à análise das etapas de construção do projeto pedagógico interdisciplinar na CELL, as quais foram construídas discursiva e colaborativamente pelo grupo durante as sessões reflexivas. Compreendemos as

sessões reflexivas como *processo*, pois elas nos permitem analisar o movimento da rede de significados potenciais (HALLIDAY, 1989, p. 10), ou seja, as escolhas semânticas que emergem do discurso das professoras da CELL sobre interdisciplinaridade no processo interativo/argumentativo desenvolvido ao longo de 2013. Do mesmo modo, compreendemos a sessão reflexiva como um gênero do discurso abertamente argumentativo, pois nos permite investigar como os modos de funcionamento cognitivo-discursivo são constituídos (LEITÃO, 2007a, p. 80).

Como mencionado anteriormente, as sessões reflexivas aconteciam a cada quinze dias na escola CELL e nós, do grupo N.E.C.C.E, procurávamos intercalar as datas dos encontros entre sessões teóricas e práticas. Nas sessões teóricas, a partir de leituras prévias sobre interdisciplinaridade, as professoras do nosso grupo de pesquisa mediavam a discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade e a prática desta em sala de aula. Nas sessões práticas, tentávamos promover um espaço de debate para a sistematização do projeto interdisciplinar e para a produção de uma unidade pedagógica interdisciplinar. Inicialmente, a unidade didática seria construída para uma turma específica da CELL, o 6º Ano B. No decorrer das sessões reflexivas, a proposta foi estendida para as séries iniciais e para alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que participavam da formação continuada professoras que atuavam também nos referidos contextos.

Realizamos na CELL, ao total, 17 sessões reflexivas, das quais 15 foram gravadas em vídeo. Cada sessão compreendeu, em média, de 1h30min a 2h de gravação em vídeo. Dessa maneira, a fim de analisar o processo reflexivo-colaborativo-argumentativo das participantes envolvidas na configuração do projeto pedagógico interdisciplinar, valemo-nos (como instrumento de coleta) das sessões reflexivas desenvolvidas ao longo de 2013, gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas para análise⁶. Para esta investigação, selecionamos 6 (seis) sessões reflexivas que se mostraram mais representativas do processo de construção e desenvolvimento do projeto pedagógico interdisciplinar. As sessões reflexivas selecionadas para a análise estão identificadas na seção 2.3.2.

⁶ Agradecemos à bolsista PIBIC Jenniffer Priscila Cardoso pela colaboração na transcrição das sessões reflexivas.

2.3 Procedimentos de análise do *corpus*

Nesta seção, primeiramente descrevemos as ferramentas e os procedimentos de análise do produto da pesquisa, os questionários iniciais e finais (seção 2.3.1). Em seguida, apresentamos o processo da pesquisa, ou seja, definimos as sessões reflexivas utilizadas e descrevemos como estas foram analisadas (seção 2.3.2).

2.3.1 Procedimentos de análise do produto da pesquisa: os questionários inicial e final

Para dar conta da análise do produto da pesquisa, lançamos mão da GSF como ferramenta analítica a fim de identificar e discutir, no nível léxico-gramatical, as representações de interdisciplinaridade constituídas no/pelo discurso das professoras da CELL.

A análise das respostas das professoras da CELL aos questionários inicial e final foi realizada com base nas categorias léxico-gramaticais que realizam a metafunção ideacional: experiencial e lógica, conforme Halliday e Matthiessen (2004). Para a identificação e análise das representações manifestadas nas respostas, levamos em consideração cada oração nos complexos oracionais, ou seja, segmentamos as orações de cada resposta e analisamos as funções léxico-gramaticais exercidas pelos elementos em cada oração. Nesse sentido, descrevemos os participantes, os processos e as circunstâncias.

Em alguns exemplos também fizemos uso do sub-sistema das Relações lógico-semânticas, procurando identificar três tipos de relações de expansão estabelecidas entre as orações: elaboração, extensão e intensidade (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 375-378). Por fim, analisamos e interpretamos as representações de interdisciplinaridade evidenciadas a partir dessa dinâmica de análise.

A fim de demarcar os limites das orações, utilizamos o símbolo de barras duplas (//) para separar as orações e as barras triplas (///) para identificar os limites dos complexos oracionais. O símbolo de colchetes duplos ([[]) indica a incidência de uma oração encaixada.

Em relação à análise das respostas à Q#1, é importante salientar que optamos por iniciar a nossa análise sem considerar a construção

“interdisciplinaridade é” nas respostas aos questionários. Essa estratégia foi adotada, pois, na maioria das orações analisadas, essa construção estava elíptica, dado que a pergunta proposta já fazia menção ao que deveria ser respondido (“Para você, o que é interdisciplinaridade?”). Além desse aspecto, para alcançar o objetivo desta investigação, o foco da análise não poderia iniciar na construção “interdisciplinaridade é”, pois o que queremos compreender são as representações que as professoras têm de interdisciplinaridade. Desse modo, iniciamos a análise léxico-gramatical a partir dos termos que foram posicionados após a construção elíptica “interdisciplinaridade é” nas orações analisadas.

O foco da análise dos questionários pelo viés da metafunção ideacional: experiencial é relevante para a identificação das representações de interdisciplinaridade das professoras da CELL, pois a análise do sistema de transitividade instanciado em um texto “possibilita a verificação de quais experiências estão sendo representadas, como e por quem são representadas num dado texto” (FUZER, CABRAL, OLIONI, 2011, p. 189). E, ao também considerarmos a subfunção lógica, podemos verificar as relações lógico-semânticas existentes nas respostas das professoras da CELL e que dão base para as suas representações de interdisciplinaridade, principalmente na elaboração das respostas ao questionário final.

A partir da análise das respostas à Q#1 do QI, identificamos 4 (quatro) categorias semânticas para a representação de interdisciplinaridade e, em relação à Q#2, evidenciamos 3 (três) representações para a prática interdisciplinar. No QF, nos apoiamos nas categorias semânticas encontradas nas respostas do questionário inicial e identificamos 3 (três) novas representações para a Q#1. Em relação à Q#2 do questionário final, identificamos 3 (três) representações para a prática interdisciplinar, sendo 2 (duas) categorias semânticas previamente identificadas no QI e 1 (uma) categoria encontrada no QF. O Quadro 3 apresenta essas categorias semânticas, as quais serão discutidas na análise dos resultados, no capítulo que segue.

CATEGORIAS SEMÂNTICAS NO QI	
Q#1: Interdisciplinaridade como	Integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina
	Interação/relação entre disciplinas diferentes
	Compreensão do contexto cotidiano
	Recurso para a aprendizagem
Q#2: Prática interdisciplinar das professoras	Nos conteúdos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula
	No cotidiano da sala de aula
	No projeto da escola
CATEGORIAS SEMÂNTICAS NO QF	
Q#1: Interdisciplinaridade como	Interação/relação entre áreas do conhecimento
	Integração de diferentes disciplinas com o mesmo tema/assunto
	Afinidade entre professor-aluno
Q#2: Prática interdisciplinar das professoras	Nos textos/assuntos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula
	No cotidiano da sala de aula
	No currículo da escola

Quadro 3 – Categorias semânticas encontradas no QI e QF

No Capítulo 3, discutimos os resultados encontrados na análise dos questionários inicial e final.

2.3.2 Procedimentos de análise do processo da pesquisa: as sessões reflexivas

Para esta investigação, de um total de 15 sessões reflexivas gravadas em vídeo, elegemos seis (6) sessões, por serem ao nosso entender as mais ilustrativas do processo colaborativo-argumentativo desenvolvido entre as professoras da CELL e os participantes do grupo N.E.C.C.E; entre os quais, consideramos os alunos do Curso de Letras/Inglês da UFSM. O critério para a seleção desses encontros teve como foco mostrar como se desenvolveu o projeto pedagógico interdisciplinar na CELL. As sessões reflexivas que compõem o *corpus* do processo dessa pesquisa são apresentadas no Quadro 4.

Identificação da sessão reflexiva	Data	Tempo de duração	Atividades desenvolvidas
SR #2	09/05/2013	59 minutos	Discussão sobre a proposta de um projeto interdisciplinar
SR #3	23/05/2013	1h53minutos	Discussão sobre a organização do projeto interdisciplinar
SR #4	06/06/2013	1h49segundos	Discussão sobre interdisciplinaridade com base na leitura do texto de Lenoir (2008).
SR #5	20/06/2013	31minutos16segundos ⁷	Continuação da discussão sobre interdisciplinaridade com base na leitura do texto de Lenoir (2008) e apontamentos sobre os planos de estudo de cada disciplina a fim de definir os conteúdos interdisciplinares que foram desenvolvidos durante o projeto.
SR #13	24/10/2013	47minutos14segundos	Desenvolvimento de atividades didáticas com base na leitura e discussão dos textos sobre gêneros e interdisciplinaridade.
SR #16	21/11/2013	24minutos30segundos	Conclusão das atividades didáticas e encerramento do projeto.

Quadro 4 – Identificação, data, duração e atividades desenvolvidas nas sessões reflexivas

A fim de mostrar como o projeto interdisciplinar tomou forma na escola CELL, optamos pela SR #2 e SR #3, pois ambas são representativas do início do projeto, ou seja, quando as primeiras ideias sobre a construção de um projeto interdisciplinar foram discutidas pelas participantes. As sessões SR #5 e SR #6 foram escolhidas pelo fato de evidenciarem o debate teórico sobre a representação de interdisciplinaridade e a prática interdisciplinar das professoras. Essas sessões também criaram um espaço para a reflexão sobre a estrutura do projeto. A fim de demonstrar o processo da constituição das atividades didáticas que permearam o projeto interdisciplinar na CELL, selecionamos a SR #13, pois ela traz os relatos das professoras sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas, e a SR #16 que aborda a finalização do projeto interdisciplinar, partindo da avaliação das professoras e dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

Tendo como objetivo analisar e avaliar o processo reflexivo-colaborativo-argumentativo das participantes envolvidas na configuração do projeto interdisciplinar, para a análise do processo, consideramos a teoria da argumentação (COMPIANI, 1996; LEITÃO, 2007; 2010) como nossa ferramenta de análise, pois acreditamos que é a partir do discurso das participantes que podemos relatar o desenvolvimento e avaliação do projeto pela ótica das participantes.

⁷ A SR#5 apresenta o tempo de duração relativamente inferior à SR #4, pois tivemos problemas técnicos com a filmagem e meia hora de gravação foi perdida.

Com o propósito de analisar o discurso das participantes, primeiro identificamos os momentos de discussão mais representativos da configuração e desenvolvimento do projeto em cada sessão reflexiva. Em seguida, levando em consideração os excertos selecionados, identificamos e classificamos, nas falas das professoras, as ações discursivo-argumentativas que procuravam elucidar procedimentos explicativos e que, em última instância, levassem à construção e transformação do conhecimento (PONTECORVO & GIRARDET, 1993).

A classificação das ações discursivo-argumentativas teve como base seis categorias de análise utilizadas por Compiani (1996). Além disso, incluímos duas novas categorias a fim de melhor elucidar os nossos resultados, são elas: Acolhimento e Refutação. A categoria de Acolhimento envolve a aceitação de uma ideia colocada em discussão. O Acolhimento pode partir de uma problematização, da reestruturação da discussão, da recondução desta, bem como do reespelhamento de uma ideia. Nesse sentido, o acolhimento funciona como uma aprovação do discurso do outro. Por outro lado, a categoria de Refutação envolve a contestação e/ou reprovação de uma ideia da discussão. A Refutação também pode ser evidenciada após uma problematização, reestruturação, recondução ou reespelhamento. No Quadro 5, destacamos as categorias de análise utilizadas para a investigação do processo argumentativo nas sessões reflexivas. É importante mencionar que, ao final de cada fala, nos excertos da seção de Resultados e Discussão, indicamos as categorias de análise entre parênteses, por exemplo (1A; 1B; 2A; 2B; 2C; 3; 4; 5; 6; 7; 8).

<i>Ações discursivo-argumentativas</i>	
	<i>Subcategoria</i>
1. Solicitação de informações	1A. Clarificação
	1B. Explicação
2. Fornecimento de informações	2A. Exposição simples
	2B. Exposição com pistas
	2C. Remodelamento
3. Problematização	-
4. Reestruturação	-
5. Recondução	-
6. Reespelhamento	-
7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do reespelhamento)	-
8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do reespelhamento)	-

Quadro 5 – Categorias de análise das sessões reflexivas com base em Compiani (1996)

Para a identificação dos participantes de cada sessão reflexiva (pesquisadores do N.E.C.C.E, professoras da CELL e alunos da UFSM) e dos parâmetros utilizados na transcrição do discurso oral dos participantes, adotamos a codificação, proposta por Silva & Trivisoli (2013) (Quadro 6):

CÓDIGO	SIGNIFICADO	
M1	Mediador 1	
M2	Mediador 2	
P	Professores da escola	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17
G	Graduandos (Alunos do curso de Letras-Ingês da UFSM)	G1 G2 G3
...	Pausa de qualquer extensão	
[VOZES]	Fala sobreposta (1 voz se sobressai às demais)	
[TODAS]	Falas simultâneas (várias vozes são ouvidas)	
[xxx]	Ruído que impede a legibilidade do discurso	
[risos]	Risos	
[...]	Indicação de trecho omitido, selecionado pelo analista, em função da relevância para a discussão proposta	

Quadro 6 – Identificação dos participantes e dos parâmetros de transcrição das sessões reflexivas proposta por Silva & Trivisoli (2013)

No Capítulo 4, discutimos os resultados encontrados na análise do discurso das participantes durante as sessões reflexivas.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DA REPRESENTAÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados na análise das representações iniciais e finais de interdisciplinaridade e da prática pedagógica interdisciplinar que compreendem o produto desta investigação⁸.

Para a análise das representações de interdisciplinaridade desveladas pelo estudo dos questionários inicial e final, dividimos nossa discussão em dois momentos. Inicialmente, problematizamos as representações iniciais de interdisciplinaridade (seção 3.1) e as representações iniciais para a prática pedagógica interdisciplinar (seção 3.2), coletadas no início do programa de formação continuada. Posteriormente, apresentamos as representações finais de interdisciplinaridade (seção 3.3) juntamente com as representações finais para a prática pedagógica interdisciplinar, coletadas ao final do processo reflexivo (seção 3.4).

3.1 As representações iniciais de interdisciplinaridade

Por meio da análise das escolhas léxico-gramaticais das professoras da CELL acerca do conceito de interdisciplinaridade, verificamos quais experiências estão sendo representadas, como e por quem são representadas. Dessa maneira, pudemos evidenciar quatro representações de interdisciplinaridade referentes à Q#1. A Tabela 1 ilustra as representações encontradas, bem como suas recorrências.

⁸ Agradecemos às professoras Sara Scotta Cabra e Cristiane Fuzer pelas valiosas contribuições na análise das representações de interdisciplinaridade nos questionários inicial e final. Agradecemos também à professora Vanessa Trivisio pelo auxílio na organização das análises que envolveram o sub-sistema das Relações Lógico-semânticas.

Tabela 1 – Representações iniciais de interdisciplinaridade

Representações – Q#1 “Para você, o que é interdisciplinaridade?”		Recorrência	
1.	Integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina	9	53%
2.	Interação/relação entre disciplinas diferentes	5	29%
3.	Compreensão do contexto cotidiano	2	12%
4.	Recurso para a aprendizagem	1	6%

Na representação mais recorrente de interdisciplinaridade como “Integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina”, as professoras percebem a interdisciplinaridade a partir do ponto de contato entre conteúdos de diferentes disciplinas sendo agregados àquela que lecionam. Nessa representação, salientamos a presença de processos materiais abstratos e alguns relacionais que constroem essa relação de identificação entre os conteúdos. Já na segunda representação, as professoras utilizam mais processos relacionais para salientar a interação que deve existir entre diferentes disciplinas para que a interdisciplinaridade aconteça.

Na terceira representação, as professoras argumentam que o contexto escolar já é, em si, permeado pela interdisciplinaridade. Na quarta e última representação do *corpus*, as professoras justificam a importância da interdisciplinaridade para a aprendizagem do aluno. Nessas duas últimas, representações, observamos a presença de processos materiais abstratos, os quais contribuem para uma visão de interdisciplinaridade focada no contexto escolar em questão.

Em resumo, ao focalizarmos os processos nos excertos das respostas à Q#1, destacamos a realização de três tipos de processos: materiais abstratos, relacionais e materiais concretos (Figura 9). Entre estes três tipos de processos, há maior recorrência de processos materiais abstratos (47%), como em “construir a aprendizagem como um todo”, os quais são tratados gramaticalmente como tipos de ações (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 196), porém, na natureza dos acontecimentos no mundo, têm caráter abstrato. Quanto aos processos relacionais (29%), como em “é a vida”, o processo estabelece uma relação de caracterização ou identificação entre duas entidades diferentes (Ibidem, p. 210). Já os processos materiais concretos (22%) são usados para representar a experiência externa, pois constroem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos provocada por um

participante inerente ao processo (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 179), como o exemplo de “trabalhar as disciplinas integradas”.

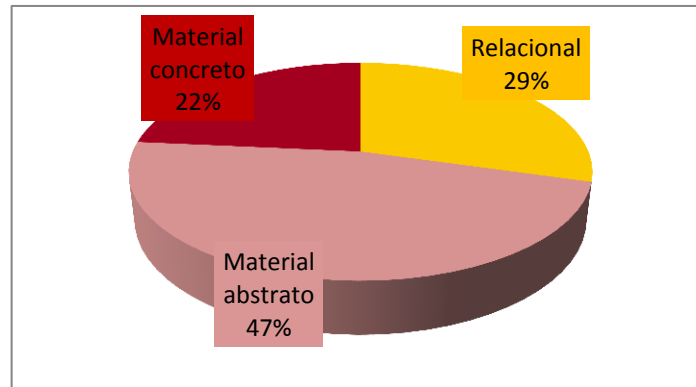


Figura 9 – Frequência dos tipos de processos nas respostas da P#1

Dada a recorrência de processos materiais abstratos, podemos perceber que para quase metade das professoras, a interdisciplinaridade incita atividades, porém estas não são necessariamente colocadas em prática. Observando os processos relacionais, podemos inferir que algumas professoras veem que a interdisciplinaridade estabelece relações entre dois participantes, nesse caso, entre as diferentes disciplinas escolares. Já o uso de processos materiais concretos nos leva a perceber que algumas participantes situam a interdisciplinaridade como ações do fazer e acontecer no contexto em que elas atuam.

A fim de melhor exemplificarmos as representações identificadas na Tabela 1, as subseções que seguem foram divididas de acordo com a recorrência, da maior para a menor, das representações de interdisciplinaridade encontradas nas respostas da Q#1.

3.1.1 Interdisciplinaridade como integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina

Observamos que há maior recorrência (53%) na representação de interdisciplinaridade como “integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina” no discurso das professoras.

Na resposta de P₄, no Excerto 1, “os conteúdos de outra disciplina” são representados como independentes (Escopo-entidade) do processo de “trazer”, ou

seja, os conteúdos já existem, mas para a interdisciplinaridade tomar forma é necessário “trazer” esses conteúdos para a disciplina do próprio professor.

Excerto 1 (R₁#P₄)

Trazer	conteúdos de outra disciplina.
Processo material abstrato	Escopo-entidade

Ainda no Excerto 1, ao utilizar o processo material abstrato “trazer” a professora P₄ vê a interdisciplinaridade como uma ação de integração de conteúdos de outra disciplina em sua própria, porém a essência dessa ação no mundo é abstrata, ou seja, o escopo-entidade “conteúdos de outra disciplina” é uma abstração para P₄. Nesse sentido, entendemos que P₄ consegue perceber que deve haver uma integração entre os conteúdos de outras disciplinas para que a interdisciplinaridade aconteça, mas ela não consegue explicar o que fazer com esses conteúdos.

No Excerto 2, a professora P₁₃ argumenta que a interdisciplinaridade está na associação entre a disciplina que leciona com outra. Nesse sentido, na resposta dessa professora da CELL, ser interdisciplinar é associar a sua disciplina com alguma outra, porém não há um desenvolvimento da resposta para que se explique de que maneira essa associação toma forma. Ao observarmos as representações de interdisciplinaridade por ambas as professoras, percebemos um alinhamento ao conceito de interdisciplinaridade como aglutinação de conteúdos. Elas lançam mão de algum conteúdo de outra disciplina para o seu trabalho individual, mas essa prática ainda não parece envolver a troca de ideias entre as professoras. Por essa razão, tal prática (de uso de algum conteúdo interdisciplinar) tampouco parece provocar questionamentos acerca dos problemas que envolvem a escola como um todo e sua comunidade (GODOY, 2006, p. 35).

Excerto 2 (R₁#P₁₃)

Fazer uma associação (= associar)	da disciplina [[que trabalho]]	com outra.
Processo relacional	Portador	Atributo

Podemos ainda observar que, no Excerto 1, o Ator, participante responsável pelo “input” do desenrolar da mudança no fluxo das ações (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 179), está apagado. Mesmo com esse apagamento do participante agente, podemos inferir que, possivelmente, a professora seria a própria responsável pela integração dos conteúdos/conhecimentos em sua disciplina. Já no Excerto 2, podemos inferir por meio do participante Portador “da disciplina que trabalho” a pessoa responsável pela ação de associar uma disciplina com outra, a qual seria a própria professora P₁₃. Entretanto, esse apagamento ou omissão do agente ou da pessoa responsável pela ação de integrar e associar pode também evidenciar que as professoras da CELL não têm clareza sobre quem seria o agente responsável por “fazer/associar” e “trazer” a interdisciplinaridade.

3.1.2 Interdisciplinaridade como interação/relação entre disciplinas diferentes

A representação de interdisciplinaridade como “interação entre disciplinas diferentes” teve a segunda maior recorrência no discurso das professoras (29%).

Excerto 3 (R₁#P₁₂)

Trabalhar	as disciplinas integradas.
Processo material concreto	Escopo-entidade

No Excerto 3, o participante “as disciplinas integradas” (Escopo-entidade) evidencia que as disciplinas já estão agregadas, isto é, a integração existe independentemente do processo “trabalhar”, ou seja, das ações do professor. Da mesma maneira, o participante Escopo indica o domínio sobre o qual o processo acontece (Ibidem, p.192) e, assim, podemos inferir que a interdisciplinaridade acontece quando o professor a coloca em prática trabalhando com a integração das disciplinas.

No Excerto 4, observamos que na sua resposta à Q#1, a professora P₉ relaciona duas entidades diferentes (“todas as disciplinas” e “entrelaçadas”). Ao fazer uso de um processo relacional atributivo (“estarem”), a professora caracteriza a interdisciplinaridade. Dessa maneira, sua representação remete à interação entre disciplinas diferentes, pois a professora percebe a interdisciplinaridade como um

entrelaçamento entre várias disciplinas. Entretanto, a professora não especifica que aspectos se entrelaçam e com que objetivo.

Excerto 4 (R₁#P₉)

Todas as disciplinas	estarem	entrelaçadas.
Portador	Processo relacional	Atributo

Até esse ponto, a análise parece desvelar representações de interdisciplinaridade que ainda atrelam o conhecimento a sua perspectiva disciplinar, típica do contexto escolar, conforme discutem Fazenda (2005) e Godoy (2006). Em outras palavras, embora as professoras procurem estabelecer uma relação entre conhecimentos na elaboração do seu conceito, essa relação ainda está atrelada ao enquadramento disciplinar que esse conhecimento toma ao chegar à escola e ser abordado didaticamente. A seguir, discutimos uma pequena mudança em relação ao conceito de interdisciplinaridade, no qual percebemos uma tentativa de relacioná-lo à compreensão de práticas sociais cotidianas.

3.1.3 Interdisciplinaridade como compreensão do contexto cotidiano

Ao representar a interdisciplinaridade como “compreensão do contexto cotidiano”, entendemos que as respostas de P₁₀ e P₁₅ expandem esse conceito para além do contexto escolar, ou seja, a interdisciplinaridade extrapola os muros da escola, ela também está presente na “vida” (Excertos 5 e 6). Nesse sentido, na resposta de P₁₀, “a vida” serve de definição para a interdisciplinaridade, ou seja, a entidade “vida” foi utilizada para representar a identidade da interdisciplinaridade.

Excerto 5 (R₁#P₁₀)

É	a vida.
Processo relacional	Identificador

Na representação de interdisciplinaridade a partir da resposta de P₁₅, percebemos a preocupação dessa professora em construir e mostrar a interdisciplinaridade para os seus alunos (Excerto 6). Nesse sentido, o aluno é quem se beneficiará (“para o aluno”) da prática interdisciplinar em sala de aula, ou seja, essa professora ao expandir sua oração parece indicar que a

interdisciplinaridade pode ser encontrada na vida do alunado. Em outras palavras, ela parece acreditar que é importante fazer com que o aluno relacione os conteúdos aprendidos em sala de aula com as atividades de seu dia a dia. Embora P₁₅ utilize um processo material (“mostrar”), este torna-se uma abstração quando a participante relaciona-o à Meta (“onde aquele conteúdo está em sua vida”). Em outras palavras, a definição se constitui em uma abstração uma vez que a professora não aponta, na prática, como fará essa relação entre o conteúdo e a vida.

Excerto 6 (R₁#P₁₅)

///Mostrar	para o aluno	//onde aquele conteúdo está em sua vida.//
Processo material abstrato	Beneficiário-cliente	Meta
		Expansão por intensificação espacial

A partir das respostas de P₁₀ e P₁₅ podemos evidenciar que a interdisciplinaridade não pertence somente ao universo escolar, mas também se manifesta na relação entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a vida do alunado. Tal visão vai ao encontro de um dos objetivos da interdisciplinaridade, o de desenvolver no aluno a capacidade criativa de transformar a realidade concreta a fim de este construir-se como “ser-no-mundo” (FAZENDA, 2000, p. 69). As respostas das professoras também ratificam que o professor precisa atentar para os interesses dos alunos e estar comprometido com o desenvolvimento deste em sua completude (RANGUETTI, 2014, p. 204).

3.1.4 Interdisciplinaridade como recurso para a aprendizagem

Ao responder à Q#1, apenas uma professora (P₁₁) representou interdisciplinaridade como “recurso para a aprendizagem”.

No Excerto 7, o participante Ator está apagado, porém podemos inferir que o responsável por “construir” (processo material), ou dar suporte ao processo de construção do conhecimento, é o professor. Esse processo de construção tem como Meta a “aprendizagem como um todo” por parte dos alunos.

Excerto 7 (R₁#P₁₁)

Construir	a aprendizagem como um todo.
Processo material abstrato	Meta

Nesse sentido, a partir da resposta de P₁₁, observamos que a professora percebe que, ao propor uma prática interdisciplinar, o processo de aprendizagem dos alunos vem à existência, ou seja, é afetado pelas ações da professora em sala de aula.

Levando em consideração o apagamento do Ator nas respostas à Q#1 nos Excertos 1, 2, 3, 5, 6 e 7, concluímos que esse apagamento, no que se refere à representação de interdisciplinaridade, foi recorrente no discurso das professoras da CELL no início da formação continuada. Tal consideração nos leva a pensar que, em um primeiro momento, as professoras não tinham clareza dos seus papéis como responsáveis pela construção de uma prática interdisciplinar ou, não se perceberam como transformadoras e pesquisadoras de sua própria prática (CELANI, 2002, p. 24).

3.2 As representações iniciais para a prática pedagógica interdisciplinar

Em relação à análise das respostas à Q#2 (“De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”), evidenciamos três representações para as práticas interdisciplinares. A Tabela 2 apresenta essas representações e suas recorrências no *corpus*.

Tabela 2 – Representação inicial de práticas interdisciplinares

Representações – Q#2		Recorrência	
“De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”			
1.	Nos conteúdos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula	10	59%
2.	No cotidiano da sala de aula	4	24%
3.	No projeto da escola	3	17%

Em relação aos tipos de processos encontrados nas respostas dadas à Q#2, observamos maior recorrência de processos relacionais (50%), em comparação aos materiais (40%) e mentais (10%) (Figura 10).

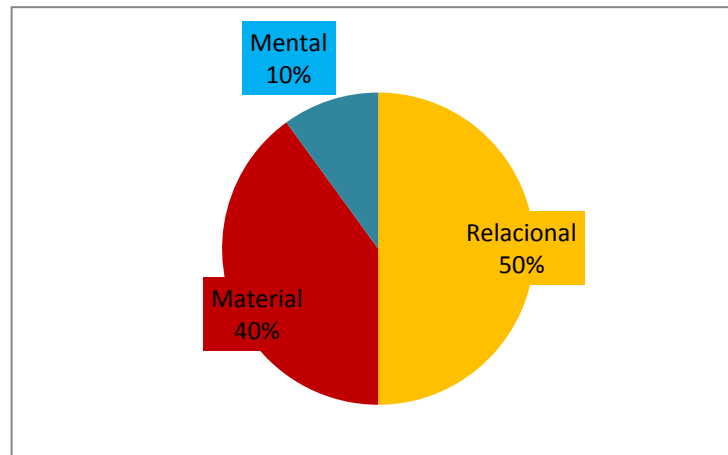


Figura 10 – Frequência dos tipos de processos nas respostas à P#2 do QI

As orações relacionais salientaram-se, pois a maioria das professoras representou as práticas interdisciplinares a partir da noção de “ser e estar” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 211), ou seja, de que maneira a interdisciplinaridade se faz “presente” em sua sala de aula. A recorrência de processos relacionais também explica-se pelo fato de que a localização estática no espaço é construída relacionamente (Ibidem), por exemplo, em “[interdisciplinaridade] está presente nas minhas práticas educativas”. Já as orações materiais foram utilizadas a fim de descrever quais atividades interdisciplinares já foram realizadas pelas professoras em sala de aula, tal como “quando utilizo conhecimentos de outras áreas para preparar as aulas”. A oração mental encontrada no *corpus*, “Acredito que o trabalho interdisciplinar acontece quando todos, no ambiente de trabalho, conseguem abordar uma mesma temática dentro de sua disciplina”, refere-se ao processo da própria consciência do falante, ou seja, a experiência do mundo de nossa consciência (Ibidem, p. 179),

Para fins de organização dos dados, apresentamos a representação de interdisciplinaridade na prática pedagógica de maior recorrência até a de menor recorrência no *corpus*.

3.2.1 Práticas interdisciplinares nos conteúdos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula

Ao analisarmos o discurso das professoras da CELL sobre como a interdisciplinaridade está presente em suas práticas pedagógicas, observamos uma grande recorrência da prática interdisciplinar como relação entre “conteúdos de diferentes áreas do conhecimento” (59%). O Excerto 8 exemplifica uma dessas recorrências.

Excerto 8 (R₂#P₄)

Eu	já	trabalhei	conteúdos de geografia	com as aulas de espanhol.
Ator	-	Processo material	Escopo-entidade	Circunstância de acompanhamento

Podemos perceber, na resposta da professora P₄, que ações para uma mudança de realidade aconteceram. Essa mudança pode ser evidenciada pelo processo material “trabalhei” no pretérito perfeito, o qual nos leva a pensar que a professora já pratica a interdisciplinaridade por meio da integração de conteúdos de outras disciplinas na sua própria, “geografia com as aulas de espanhol”. Nesse sentido, o Escopo “conteúdos de geografia” é independente do processo “trabalhar”, porém constrói o domínio para o desenrolar da performance desse processo, o qual conecta a ação de “trabalhar” com “os conteúdos de geografia”, acompanhados dos conteúdos das “aulas de espanhol”.

Ainda, identificamos que essa professora (P₄), também responsável pela resposta à Q#1 (Excerto 1), parece conectar sua representação de interdisciplinaridade à sua representação sobre a prática pedagógica interdisciplinar, no sentido de integração de conteúdos. Do mesmo modo, o Ator “eu” evidencia que a professora se posiciona em relação à sua prática, ou seja, ela mesma “trabalha” os conteúdos de forma integrada, nesse caso “conteúdos de geografia com aulas de espanhol”.

Entretanto, ao representar o conceito de interdisciplinaridade (Excerto 1) essa mesma professora (P₄) apaga o Ator de sua oração. Dessa maneira, podemos perceber que, ao relacionar a sua representação de interdisciplinaridade à prática

pedagógica, o professor encontra mais “espaço” para expor suas ideias e posicionar-se explicitamente.

Da mesma maneira, a resposta da professora P₁₆ também evidencia uma professora que pratica a interdisciplinaridade, ou seja, coloca-a em ação ao “utilizar” materiais de outras disciplinas que não seja a sua a fim de construir suas próprias aulas. Igualmente à resposta da professora P₄, ao fazer uso do processo material “utilizar” em primeira pessoa, P₁₆ expõe-se ao demonstrar seu envolvimento com a prática interdisciplinar.

Excerto 9 (R₂#P₁₆)

/// Quando	(eu)	utilizo	conhecimentos de outras áreas	// para preparar aulas.///
-	Ator	Processo material	Escopo-entidade	
				Expansão por intensificação de causa: propósito

Ainda no Excerto 9, podemos perceber que P₁₆ expande sua concepção de prática interdisciplinar ao identificar um objetivo para a mesma: “para preparar aulas”. Assim, podemos dizer que P₁₆ pratica a interdisciplinaridade no planejamento de suas aulas ao englobar mais de uma disciplina em suas atividades.

Excerto 10 (R₂#P₃)

/// [nós]	precisamos <u>saber</u>	// o que está sendo trabalhado	// para que eu possa ajudar o meu aluno.///
Experienciador	Processo mental	Fenômeno	
			Expansão por intensificação de causa: propósito

Em contraponto aos processos materiais nas respostas anteriores, no Excerto 10, ao fazer uso do processo mental “saber”, a professora P₃ não se envolve com as mudanças da realidade, ou, especificamente, da prática interdisciplinar em si. A resposta de P₃ constrói o processo da própria consciência do falante (FUZER & CABRAL, 2010, p. 49), ou seja, o que as professoras (Experienciadores) precisam

saber é o que está sendo trabalhado em outras disciplinas (Fenômeno desejado) com o propósito de auxiliar os alunos, mas essa necessidade de trabalhar a interdisciplinaridade é definida no discurso de P3 no plano do pensamento e não no da ação e do concreto.

Entretanto, ainda no trecho de P₃, ao analisarmos as duas últimas orações, evidenciamos uma mudança de propósito ao praticar a interdisciplinaridade, se compararmos com a resposta de P₁₆ (Excerto 9). Para a professora P₃, o objetivo da prática interdisciplinar recai sobre as necessidades dos educandos “para que eu possa ajudar o meu aluno” e não somente no planejamento de atividades.

3.2.2 Práticas interdisciplinares no cotidiano da sala de aula

A prática interdisciplinar entendida como parte do “cotidiano da sala de aula” (24%) apareceu como a segunda maior recorrência no *corpus*, referente à Q#2. No Excerto 11, a professora indica, por meio de circunstâncias, que a interdisciplinaridade já está “há muito tempo” presente em suas “práticas educativas”. Porém, a sua resposta não descreve de que maneira a interdisciplinaridade está presente em sua sala de aula. Em outras palavras, foi solicitado (na pergunta) uma resposta a partir de uma circunstância de modo, “de que maneira?”, e P₈ responde à questão com uma circunstância de localização no tempo, “há muito tempo”.

Excerto 11 (R₂#P₈)

///há muito tempo	presente	nas minhas práticas educativas.///
Circunstância de tempo	Atributo	Circunstância de lugar

No Excerto 12, a resposta de P₁₂ também indica, por meio de circunstâncias de frequência e lugar, que a interdisciplinaridade está presente “diariamente” “nas séries iniciais”. Da mesma maneira que P₈, a resposta da professora P₁₂ não explica como a professora desenvolve a interdisciplinaridade em sala de aula.

Excerto 12 (R₂#P₁₂)

Nas séries iniciais,	[Interdisciplinaridade]	está	presente	diariamente.
Circunstância de lugar	Portador	Processo relacional	Atributo	Circunstância de frequência

Nesse sentido, podemos compreender a partir das respostas de P₈ e P₁₂ que essas professoras afirmam praticar a interdisciplinaridade, porém não conseguem explicar de que maneira o fazem.

3.2.3 No projeto da escola

Algumas professoras, ao apontarem como a interdisciplinaridade faz parte de sua prática docente, fizeram menção ao projeto educacional da escola. No Excerto 13, ao utilizar a circunstância “no projeto da escola *Construindo uma cultura de paz e saúde*”, a professora indica que a interdisciplinaridade está presente na escola CELL. Apesar de P₁₇ conseguir visualizar a interdisciplinaridade no projeto da CELL, evidenciada pelo uso de uma circunstância de lugar, a professora somente indica onde a interdisciplinaridade acontece, mas ainda não consegue precisar qual seria o seu papel nessa prática interdisciplinar por meio do projeto da escola.

Excerto 13 (R₂#P₁₇)

[Interdisciplinaridade]	Está	presente	no projeto da escola “Construindo uma cultura de paz e saúde”.
Portador	Processo relacional	Atributo	Circunstância de lugar

Em resumo, a análise das respostas ao questionário inicial evidenciou que a maioria das professoras representou sua prática interdisciplinar como integrada “nos conteúdos de outras áreas do conhecimento” e que, em muitos excertos, houve um recorrente apagamento do participante Ator. Tal apagamento pode ser explicado pela possível insegurança das professoras frente ao seu papel no processo de encaminhamento dessa prática interdisciplinar (FAZENDA, 2005, p. 15).

As circunstâncias de lugar e tempo utilizadas para responder à questão 2 também foram recorrentes no QI. Nesse sentido, as professoras não respondem apropriadamente à questão 2, pois sinalizam quando e onde praticam a prática

interdisciplinar em contraponto ao que é salientado na questão, a qual implica uma circunstância de modo, “De que maneira?”.

3.3 As representações finais de interdisciplinaridade

As representações finais de interdisciplinaridade e da prática interdisciplinar foram identificadas a partir das respostas das professoras ao questionário final aplicado no último dia do programa de formação continuada na CELL, ou seja, ao final do processo crítico-reflexivo construído ao longo do ano de 2013 na referida escola.

Ao olharmos novamente para as respostas a Q#1, pudemos evidenciar uma mudança no processo de representação de interdisciplinaridade das participantes. Nas respostas à Q#1, no Questionário Inicial, as representações mais recorrentes se concentravam em um conceito de interdisciplinaridade como “relação entre disciplinas” (Tabela 1). Essa categoria permanece nas respostas das professoras ao Questionário Final, porém, com menor recorrência (Tabela 3). Percebemos, todavia, em QF, uma maior incidência da concepção de interdisciplinaridade como “relação entre áreas do conhecimento”. Isso pode indicar um movimento discursivo das professoras em direção a uma percepção de interdisciplinaridade menos “disciplinar”. Em outras palavras, interdisciplinaridade não apenas como exploração dos conteúdos disciplinares escolares. A mudança de foco para “áreas de conhecimento” pode estar relacionada a uma percepção de interdisciplinaridade como prática pedagógica que, ao propor determinada atividade, precisa abarcar as áreas de conhecimento que essa atividade demanda. A Tabela 3 ilustra as representações encontradas, bem como sua recorrência.

Tabela 3 – Representações finais de interdisciplinaridade

Representações – Q#1 “Para você, o que é interdisciplinaridade?”		Recorrência	
1.	Interação/relação entre áreas do conhecimento	5	56%
2.	Interação/relação entre disciplinas abordando um mesmo tema/assunto	3	33%
3.	Afinidade entre professor-aluno	1	11%

A seguir discutimos e exemplificamos as representações de interdisciplinaridade encontradas nas respostas ao QF de acordo com a recorrência, da maior para a menor.

3.3.1 Interdisciplinaridade como interação/relação entre áreas do conhecimento

Ao atentarmos para a primeira representação de interdisciplinaridade nos questionários iniciais, temos uma recorrência maior para interdisciplinaridade como “integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina” (53%) e “Interação/relação entre disciplinas diferentes” (29%) (Tabela 1). Em contraponto, de acordo com a Tabela 3, nas respostas ao QF, a representação mais saliente é a de “interação/relação entre áreas do conhecimento” (56%). Nesse sentido, percebemos que as professoras da CELL, ao representar interdisciplinaridade ao final do processo reflexivo, rompem com “o entendimento compartimentalizado do saber” (GODOY, 2006, p. 33), ou seja, desvinculam-se da construção de conhecimento calcada em bases disciplinares e passam a compreender a interdisciplinaridade de forma mais abrangente como interações entre as áreas do conhecimento. O próprio termo “áreas do conhecimento” já pressupõe uma visão interdisciplinar distanciando-se da visão disciplinar, pois

evidencia a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades (BRASIL, 1997, p. 58).

Os Excertos 14 e 15 revelam que se faz necessária uma conexão entre as diferentes áreas do conhecimento para que a interdisciplinaridade se institua. No Excerto 14, a resposta de P₁₄ traz duas orações funcionando como Identificador da interdisciplinaridade, assim, para essa professora, é necessário “promover” ações que busquem interações entre as diferentes áreas do conhecimento a fim de construir a interdisciplinaridade. O processo material “promover” evidencia uma ação concreta que tem como objetivo socializar os saberes (Meta). O que ainda não temos como atestar é quem seria o responsável por promover o conhecimento, pois o Ator encontra-se apagado na resposta de P₁₄. Porém, podemos inferir que a própria professora seria a promotora da interdisciplinaridade.

Excerto 14 (R₁#P₁₄)

///promover a socialização dos saberes,		[[superando rupturas entre as diferentes áreas do conhecimento]].///
Identificador		
///promover	a socialização dos saberes	[[superando rupturas entre as diferentes áreas do conhecimento]].///
Processo material	Meta	
Expansão por intensificação temporal ou de causa/consequência		

O Excerto 14 ainda nos permite analisar muitas possibilidades de relações entre a oração principal e a oração dependente. Em uma primeira análise, focalizando a oração “superando rupturas entre as diferentes áreas do conhecimento” sob um viés temporal, percebemos que a professora expande sua representação de interdisciplinaridade ao argumentar que a “socialização dos saberes” dá-se ao mesmo tempo em que as “rupturas” existentes entre as disciplinas vão se afunilando. Porém, ao analisarmos a mesma oração também identificamos uma relação de causa e consequência para a representação de interdisciplinaridade. Nesse sentido, para P₁₄, superar as rupturas entre as disciplinas é consequência da promoção da “socialização dos saberes”, isto é, a superação de lacunas do conhecimento é resultado da prática de socialização do mesmo.

Em resumo, podemos salientar que o uso do gerúndio “superando” dá margem para várias interpretações, pois essa estrutura linguística não nos obriga a explicitar o que escrevemos ou dizemos como circunstâncias e/ou complementos de nosso discurso. Dessa forma, ao utilizar o gerúndio em sua resposta, a professora constrói um conceito ambíguo que nos impossibilita de identificar a qual dessas explicações sua definição está alinhada.

No Excerto 15, temos a identificação de interdisciplinaridade a partir de uma oração funcionando como Participante circunstancial de tempo. Nesse sentido, ao fazer uso da circunstância de tempo marcada pela conjunção “quando”, P₁ define interdisciplinaridade a partir do momento em que esta acontece ao trabalhar um determinado conteúdo em duas áreas do conhecimento. Ao analisarmos a resposta de P₁ em um nível abaixo, percebemos um apontamento aos possíveis agentes que fazem uso da interdisciplinaridade: as professoras. P₁ ao utilizar o processo “trabalhamos” posiciona-se, juntamente com suas colegas, como agentes

promotoras do trabalho “abrangendo duas ou mais áreas do conhecimento”, o que não acontece no exemplo anterior de P₁₄.

Excerto 15 (R₁#P₁)

quando trabalhamos abrangendo duas ou mais áreas do conhecimento, um determinado conteúdo.		
Participante circunstancial de tempo		
(nós = professoras)	trabalhamos	//abrangendo duas ou mais áreas do conhecimento, um determinado conteúdo//
Ator	Processo material	Escopo-entidade
Expansão por intensificação de modo		

Ao analisarmos a resposta de P₁, pelo viés da metafunção lógica, podemos reforçar a maneira como o trabalho interdisciplinar é conduzido por essa professora. Ao utilizar uma expansão por intensificação de modo, P₁ argumenta que a interdisciplinaridade encontra-se na forma como a prática pedagógica é desenvolvida, ou seja, em um trabalho que envolva diferentes áreas do conhecimento abordando um mesmo conteúdo.

Para concluir, a mudança de representação de interdisciplinaridade no que se refere a visão de disciplinas estanques em áreas do conhecimento, do QI para o QF, mostra-nos que o processo de formação continuada desenvolvido na CELL, em última instância, pode ter agido como um “gatilho”, um despertar para o rompimento com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Assim, é importante mencionar que assumir essa nova postura diante do conhecimento é uma tarefa que exige dedicação e comprometimento (GODOY, 2006, p. 33), e as dificuldades de manutenção de processos reflexivos no grupo de professoras da CELL, por exemplo, podem fazer com que retornem às percepções anteriores, mais familiares (TICKS, SILVA & BRUM, 2013).

3.3.2 Interdisciplinaridade como integração de diferentes disciplinas com o mesmo tema/assunto

A segunda categoria de maior recorrência (33%) na Q#1 do QF, “Interação/relação de diferentes disciplinas com o mesmo tema/assunto”, também

evidencia uma sutil mudança de representação de interdisciplinaridade das professoras da CELL. Mesmo focalizando o conceito disciplinar, os excertos que constituem essa representação destacam a importância de haver uma temática norteadora no trabalho interdisciplinar.

Excerto 16 (R₁#P₁₂)

Relação das várias disciplinas.
Identificador – grupo nominal

No Excerto 16, a professora P₁₂ faz uso da nominalização, isto é, um dos elementos da oração tem função de grupo nominal (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 69), nesse caso “relação”.

Excerto 17 (R₁#P₁₆)

a relação entre várias disciplinas	// para explicar determinado tema. //
Identificador	
Expansão por intensificação de causa: propósito	

No Excerto 17, P₁₆ também identifica interdisciplinaridade como uma relação entre diversas disciplinas, porém ao fazer essa representação P₁₆ também expande sua representação. No nível da metafunção lógica, essa expansão acontece por uma relação de causa: propósito, assim P₁₆ argumenta que a explicação de um determinado tema ou conteúdo em sala de aula seria o objetivo da interdisciplinaridade.

Excerto 18 (R₁#P₄)

a integração, a união de diferentes disciplinas com o mesmo tema.
Identificador – grupo nominal

No Excerto 18, P₄ vê a interdisciplinaridade como uma união entre disciplinas diferentes que trabalham um mesmo tema. Nesse sentido, a interdisciplinaridade serve como uma ferramenta de mediação da comunicação entre disciplinas com o objetivo de estudar um determinado tema, orientando o trabalho escolar (GODOY, 2006, p. 36).

3.3.3 Interdisciplinaridade como afinidade entre professor-aluno

Por fim, na última representação de interdisciplinaridade, manifestada no Excerto 19, se analisarmos somente a oração “Conseguir tanto alunos como professores “falarem a mesma linguagem” percebemos que a resposta de P₇ traz um sentido metafórico para o conceito. Ao mencionar que tanto professores quanto alunos devem “falar a mesma linguagem”, P₇ evidencia a proximidade entre os interesses de alunos e professores no que se refere a questão da aprendizagem. Nesse sentido, P₇ compreende a interdisciplinaridade como uma possibilidade para a participação de professores e alunos em prol de um trabalho conjunto “através da prática do diálogo, permitindo que o conhecimento seja trabalhado de forma ativa” (GODOY, 2006, p. 36).

Excerto 19 (R₁#P₇)

/// Conseguir tanto alunos como professores “falarem a mesma linguagem” // quando não for possível // que pelo menos conhecesse // e fizessem um “link” das disciplinas.///
Identificador

tanto professores	alunos como	“falarem	a mesma linguagem”
Dizente		Processo verbal	Verbiagem

(professores)	e	fizessem	um “link” das disciplinas
Ator	-	Processo material	Meta
Expansão por extensão de adição			

Nesse mesmo excerto, ao voltarmos a nossa análise para a segunda parte da oração, evidenciamos que P₇ utiliza uma expansão por extensão de adição a partir da conjunção “e”, a qual nos indica que a professora está oferecendo uma alternativa para a interdisciplinaridade em sala de aula se o diálogo entre alunos e professores não for possível. Nesse sentido, ao mencionar “um “link” das disciplinas”, percebemos que para P₇ o ideal da interdisciplinaridade seria a afinidade entre os interesses de docentes e discentes, porém, se isto não for possível, o aspecto básico da interdisciplinaridade seria a promoção de uma

conexão entre disciplinas, o que nos remete à segunda representação de interdisciplinaridade evidenciada no QI, “interação/relação entre disciplinas diferentes”.

Ao finalizarmos a análise das representações finais para o conceito de interdisciplinaridade, observamos uma grande recorrência de nominalizações para o QF, em contraponto com o uso de processos materiais e relacionais no QI. Discutimos, a seguir, as implicações desse tipo de construção para a análise das representações.

A Figura 10 quantifica a frequência de tipos de participantes funcionando como Identificador nas respostas à Q#1 do QF.

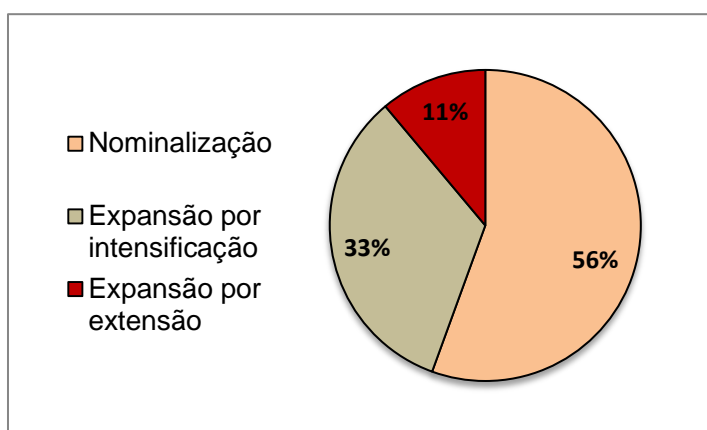


Figura 11 – Frequência de tipos de participantes funcionando como Identificador nas respostas à Q#1 do QF

Como evidenciada na Figura 11, a nominalização é recorrente nas respostas à representação de interdisciplinaridade (56%), mais especificamente, nos excertos 16, 17 e 18 do *corpus* aqui apresentado. De acordo com Halliday (1994, p. 341), na nominalização, um processo ou Atributo é construído como se fosse uma entidade, e essa construção “é o recurso mais poderoso para a criação da metáfora gramatical”⁹ (Ibidem, p. 352, Tradução nossa). Fairclough (1992, p. 179) argumenta que tal recurso permite apagar o agente das orações, e, assim, quem está fazendo o que e com quem é deixado implícito (Ibidem, p. 27). Dessa maneira, evidenciamos no discurso das professoras da CELL um recorrente apagamento do agente responsável pela interdisciplinaridade, aspecto que reafirma o que encontramos nas repostas do QI.

⁹ No original: Nominalizing is the single most powerful resource for creating grammatical metaphor.

Nesse mesmo contexto, embora a pergunta Q#1 estimulasse uma resposta pessoal (“Para você, o que é interdisciplinaridade?”), as professoras, em sua maioria, fazem uso exclusivamente da construção “interdisciplinaridade é”. Tal construção tem uma base subjetiva implícita, assim, as professoras não deixam claro o ponto de vista representado. Em outras palavras, as professoras estão projetando seu próprio ponto de vista como universal (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200), como senso comum, pois não se colocam nesse conceito de interdisciplinaridade, o que parece evidenciar que essas participantes ainda não se sentem empoderadas para dizer que o conceito é seu.

3.4 As representações finais para a prática pedagógica interdisciplinar

Em relação à análise das respostas à Q#2 (“De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”), evidenciamos novamente maior incidência de uma representação de interdisciplinaridade como relação de diferentes áreas do conhecimento (Tabela 4), concepção que também já havia sido identificada nas respostas à Q#2 do Questionário Inicial (Tabela 2). Ao total, quatro representações para as práticas interdisciplinares foram exploradas no QF. A Tabela 4 exemplifica essas representações e sua recorrência no *corpus*.

Tabela 4 – Representações finais de práticas interdisciplinares

Representações – Q#2		Recorrência	
“De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”			
1.	Nos textos/assuntos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula	7	78%
2.	No cotidiano da sala de aula	1	11%
3.	No currículo da escola	1	11%

Ao olharmos para os processos que constroem as representações identificadas na Tabela 4, percebemos a realização de três principais tipos de processos: material, relacional e existencial (Figura 12). Entre esses tipos de processos, há maior recorrência de processos materiais (67%), tais como em “utilizo textos” e “situando os conteúdos”. Como as orações materiais representam acontecimentos (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 180), a ocorrência de processos materiais nas respostas à Q#2 do QF pode estar relacionada à visão de

que a interdisciplinaridade “pauta-se numa ação em movimento” (FAZENDA, 2011, p. 11) e também ao caráter concreto que as professoras dão à prática interdisciplinar, ou seja, ela promove ou modifica ações em sala de aula. Já o uso do processo relacional está relacionado à identificação da prática interdisciplinar no contexto da CELL, como em “o currículo por atividades é interdisciplinar”. O processo existencial em “onde haja o interesse dos alunos” demonstra a necessidade do envolvimento dos alunos para que a interdisciplinaridade aconteça.

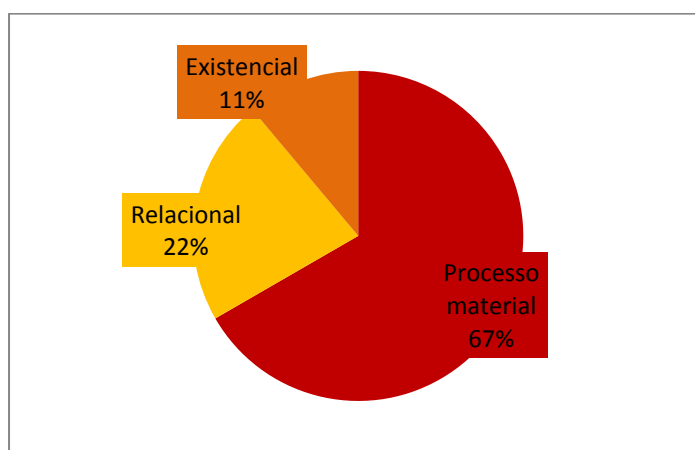


Figura 12 – Frequência dos tipos de processos nas respostas à Q#2 do QF

Para fins de organização dos dados, apresentamos a representação da prática pedagógica interdisciplinar de maior recorrência até a de menor recorrência nas respostas à Q#2 do QF.

3.4.1 Práticas interdisciplinares nos textos/assuntos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula

Ao analisarmos como a interdisciplinaridade se faz presente na prática docente das professoras da CELL, percebemos que no QF elas especificam sua representação para as práticas interdisciplinares ao mencionar o trabalho com textos e assuntos de outras áreas do conhecimento (78%) (Figura 4), que não sejam a sua, em sala de aula. Entretanto, ao olharmos para a representação mais recorrente das práticas interdisciplinares identificada no QI, onde as professoras argumentam que, ao praticarem a interdisciplinaridade, elas mencionam que o fazem por meio da

utilização de conteúdos de outras disciplinas (59%) (Figura 1), o que remete ao conceito disciplinar escolar.

Os Excertos 20, 21 e 22 exemplificam essa especificação em relação ao material utilizado para praticar a interdisciplinaridade. No Excerto 20, ao fazer uso do processo material “aproveitando” no sentido de “utilizar”, a professora P₁₂ especifica que o material utilizado por ela (Ator elíptico) em aula aborda textos de diferentes disciplinas.

Excerto 20 (R₂#P₁₂)

(eu = professor)	Aproveitando (=utilizando)	os textos de diferentes disciplinas.
Ator	Processo material	Meta

Se compararmos a resposta inicial de P₁₂ com sua resposta final à Q#2, podemos evidenciar, primeiramente, que no QF a professora P₁₂ explica de que maneira a prática interdisciplinar acontece em suas aulas, “aproveitando textos”, o que não acontece quando esta representa a prática interdisciplinar como algo do “dia a dia” nas séries iniciais, na resposta ao QI (Excerto 12). Além disso, no QI, a resposta de P₁₂ não evidencia o agente dessa prática interdisciplinar, pois ela inicia sua resposta com uma circunstância de lugar “nas séries iniciais” para argumentar a presença da interdisciplinaridade, ou seja, pressupõe-se que as séries iniciais são por si só interdisciplinares. Já no QF, P₁₂ se percebe como promotora da interdisciplinaridade em suas aulas ao focalizar textos que abordem diferentes conhecimentos.

Excerto 21 (R₂#P₁₆)

///Quando	(eu =professora)	utilizo	textos	[[que explicam um assunto]]	[[utilizando mais de uma disciplina]]///
-	Ator	Processo material	Meta		
				Oração encaixada restritiva: especifica textos	Oração encaixada restritiva: especifica assunto

No mesmo sentido, no Excerto 21, a professora P₁₆ especifica ainda mais a maneira como a interdisciplinaridade pode ser evidenciada em sua prática pedagógica. Ao explicar sua prática interdisciplinar, P₁₆ clarifica o porquê de utilizar textos de outras disciplinas, a fim de trabalhar com um propósito específico, ou seja, de explicar determinado assunto, porém esses assuntos são restritos. Ao acrescentar outra oração encaixada restritiva para a oração “que explicam um assunto”, P₁₆ argumenta que os textos e conseqüentemente os assuntos desses textos devem abordar conteúdos de diferentes disciplinas, não somente da que ela leciona. Nesse sentido, trabalhar com várias ciências contribui “para o estudo de variados temas que orientam o trabalho escolar, respeitando a especificidade de cada área” (GODOY, 2006, p. 36).

Excerto 22 (R₂#P₁₇)

//quando	estou trabalhando	um determinado assunto	//e	envolvo	uma interação com outras disciplinas.///
-	processo material	Escopo	-	Processo material	Escopo
Expansão por intensificação temporal			Expansão por extensão aditiva		

No Excerto 22, percebemos dois momentos para a prática interdisciplinar de P₁₇, pois ela expande sua representação para as práticas interdisciplinares ao utilizar a conjunção “e”. No primeiro, percebemos que P₁₇ coloca-se como praticante da interdisciplinaridade, representação construída pelo processo material “estou trabalhando”. Porém, ao indicar de que maneira ela faz isso, a professora somente menciona “um determinado assunto”, sem especificar quais assuntos seriam esses. Nesse sentido, em seu discurso, P₁₇ parece não ter clareza de como pratica a interdisciplinaridade em suas aulas.

No segundo momento, se olharmos para a análise da metafunção lógica, ao expandir sua resposta à pergunta “De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”, P₁₇ indica o momento em que a interdisciplinaridade se faz presente em suas aulas, quando ela trabalha “um determinado assunto”. Ainda na metafunção lógica, no que tange à expansão por extensão aditiva, “e envolvo uma interação com outras disciplinas”,

evidenciamos que a prática interdisciplinar para P₁₇ acontece na relação de um assunto em consonância com o trabalho entre disciplinas.

Se recuperarmos a resposta de P₁₇ sobre a prática interdisciplinar no QI, podemos perceber uma mudança saliente de representação. No QI, P₁₇ representou a prática interdisciplinar como algo inerente ao projeto da escola, “Está presente no projeto da escola “Construindo uma cultura de paz e saúde”” (Excerto 13), não evidenciando o agente responsável pela prática interdisciplinar. Já em sua resposta ao questionário final, ainda que vagamente, P₁₇ define como desenvolve a interdisciplinaridade e ainda posiciona-se como o agente transformador dessa prática ao mencionar “estou trabalhando”, indicando que o Ator do processo material “trabalhar” é a própria professora.

3.4.2 Práticas interdisciplinares no cotidiano da sala de aula

O Excerto 23 evidencia a ocorrência de prática interdisciplinar como algo do dia a dia da sala de aula. Nesse sentido, para P₁, a ação interdisciplinar faz-se presente “em todos os momentos” da prática pedagógica, o que engloba o planejamento e a aplicação deste em aula. Entretanto, não há um desenvolvimento em sua representação que possa explicar de que maneira isso acontece em sala de aula. Mesmo não desenvolvendo sua resposta no que tange a uma explicação sobre como a interdisciplinaridade permeia “todos os momentos” da prática docente, P₁ expande sua fala utilizando uma intensificação hipotática de causa-razão a fim de tentar justificar porque a interdisciplinaridade está presente “em todos os momentos”. O que não podemos atestar é quem seria o agente responsável por trabalhar interdisciplinarmente “em todos os momentos”, pois P₁ não se coloca como praticante da interdisciplinaridade.

Excerto 23 (R2#P₁)

///Em todos os momentos desde o planejamento até a execução final,	//porque	no mundo globalizado	a interdisciplinaridade	brotar	como suor na pele humana.///
Circunstância de tempo	-	Circunstância de lugar	Existente	Processo existencial	Circunstância de modo - comparação
Expansão por intensificação de causa-razão					

Ao expandir sua resposta, P₁ também faz uso de uma construção metafórica, “a interdisciplinaridade brota como suor da pele humana”, o que nos remete a ideia de que a prática interdisciplinar é algo natural à vida escolar, tanto como o suor é para a pele humana. Isto pode ser explicado pelo uso do processo existencial “brota” que ratifica o uso da circunstância de tempo “Em todos os momentos [...]”, pois salienta que a interdisciplinaridade é algo que já está posto no mundo do conhecimento, portanto esta se faz presente em todos os momentos.

Talvez por acreditar que essa característica seja “inerente” à prática pedagógica, P₁ não especifica como explora a interdisciplinaridade em sua prática escolar. Ou também, P₁ não considera necessário ter uma maneira para praticar a interdisciplinaridade.

3.4.3 Práticas interdisciplinares no currículo da escola

A representação da prática interdisciplinar como intrínseca ao currículo da escola foi identificada na resposta da professora P₆. No Excerto 24, P₆ faz uso da circunstância “diariamente” para indicar quão frequente a interdisciplinaridade está presente na prática pedagógica. Contudo, essa frequência está atrelada ao “currículo por atividades” da escola CELL e não à ação de P₆ em sala de aula, pois não há menção ao agente da prática interdisciplinar em sua resposta. Ademais, P₆ justifica que a razão de a prática interdisciplinar apresentar um caráter diário se explica pelo fato de o currículo por atividades da escola já ser interdisciplinar.

Excerto 24 (R2#P₆)

Diariamente,	pois	o currículo por atividades	é	interdisciplinar.
Circunstância de frequência	-	Identificador	Processo relacional	Identificado
Expansão por intensificação de causa-razão				

Nesse sentido, podemos atrelar a representação da prática interdisciplinar de P₆ ao conceito de plano curricular proposto por Lenoir (2008), o qual argumenta que a performance interdisciplinar sobre o plano curricular tem sentido na medida em que seja introduzido um trabalho didático, ele mesmo de caráter interdisciplinar, para que se tornem viáveis as práticas integradoras. Embora a interdisciplinaridade possa estar inserida no currículo da escola, é na prática (no plano didático) que ela se materializa. Assim, não podemos pressupor que um currículo interdisciplinar é sinônimo da prática de interdisciplinaridade.

Ao final da análise dos QF, podemos concluir que houve uma mudança de representação de interdisciplinaridade, de uma visão de aglutinação entre conteúdos disciplinares para a interação entre áreas do conhecimento com um objetivo em comum.

No que tange à prática interdisciplinar, as professoras parecem trazer ao seu discurso uma resposta mais elaboradora e específica do seu trabalho interdisciplinar em sala de aula, ou seja, mostram-se um pouco mais seguras para elaborarem um conceito de prática pedagógica interdisciplinar, colocando-se mais recorrentemente como atores desse processo. Essa elaboração conceitual¹⁰ fica evidenciada léxico-gramaticalmente pela utilização de complexos oracionais que se mostraram mais recorrentes nas respostas ao QF. Isso também pode indicar uma afiliação das participantes, pós- formação continuada, a um código discursivo mais elaborado (BERNSTEIN, 1996, p. 159). Segundo o autor, o conceito de código pressupõe competências (linguísticas/cognitivas) que os indivíduos adquirem em um dado enquadre social. Nas suas palavras, “o código se refere a uma regulação cultural específica de realização de competências compartilhadas de forma comum” (Idem). Nesse sentido, podemos pressupor que essas competências podem ter sido desenvolvidas ao longo do programa de formação, permitindo às participantes maior

¹⁰ Agradecemos à profa. Cristiane Fuzer por nos ter alertado para essa questão.

exercício de elaboração de seus conceitos de interdisciplinaridade e da prática pedagógica interdisciplinar.

Ainda em relação à posição das professoras frente as suas respostas, a alta recorrência de nominalização com apagamento do Ator pode ser explicada pelo fato de o processo “conceituar” ser um processo mental cognitivo de abstração e, por isso, conceituar interdisciplinaridade pode ser mais complexo do que explicar como ela acontece na prática. Nesse sentido, quando as professoras argumentam sobre sua própria prática interdisciplinar, posicionam-se mais do que quando definem interdisciplinaridade. Ademais, ao final do processo reflexivo-colaborativo, podemos inferir que, para as professoras da CELL, conceituar a prática interdisciplinar ficou mais fácil após vivenciar e materializar esse conceito durante a construção do projeto pedagógico interdisciplinar.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DA CONFIGURAÇÃO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR CONSTITUÍDO NO/PELO PROCESSO ARGUMENTATIVO

Neste capítulo, discutimos sobre o que denominamos processo desta investigação, isto é, o trajeto percorrido para desenvolver o projeto interdisciplinar na escola CELL.

Como já mencionamos na seção de Metodologia, o processo de configuração do projeto pedagógico interdisciplinar na CELL foi desenvolvido por meio de sessões reflexivas, desenvolvidas durante o ano de 2013, as quais foram filmadas e transcritas e constituíram-se no *corpus* desta investigação. A análise desse processo será discutida a partir do recorte de quatro (4) momentos da construção do projeto, referentes às sessões reflexivas definidas para a análise dos dados. Inicialmente, evidenciamos como surgiu a ideia da construção do projeto pedagógico interdisciplinar a partir da análise da sessão reflexiva #2 (seção 4.1). Em um segundo momento, com base na sessão reflexiva #3, discutimos as primeiras atividades do projeto interdisciplinar (seção 4.2). O terceiro momento engloba as discussões teóricas que embasaram o projeto, referentes às sessões reflexivas #4 e #5 (seção 4.3). E por fim, apresentamos alguns pontos referentes ao desenvolvimento do projeto e a avaliação das professoras em relação às atividades realizadas, com base nas sessões #13 e #16 (seção 4.4).

4.1 O “pontapé” inicial na construção do projeto interdisciplinar

De acordo com Vargas & Leitão (2011, p. 165), a argumentação é entendida como uma atividade discursiva, e, portanto, a sua análise só pode ser realizada a partir da identificação do contexto em que a argumentação foi produzida. Nesse sentido, ao analisarmos o processo argumentativo instaurado no/pelo discurso das professoras da CELL, acabamos também por descrever o contexto no qual a discussão se instala.

Na primeira sessão (SR #2), as participantes discutiam a configuração de unidades didáticas disciplinares, com base nas leituras já realizadas do conceito de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002), quando a proposta de realização de um

projeto pedagógico interdisciplinar foi levantada por uma das participantes. Percebemos, portanto, uma mudança de foco: as professoras começam a refletir não mais disciplinarmente as atividades pedagógicas, mas a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Essa mudança de foco aconteceu no momento em que as professoras questionavam-se de que maneira elas construiriam as atividades, isto é, se a unidade didática seria somente uma aula ou uma sequência de aulas. É nesse ponto da discussão que uma das professoras da CELL (P4) problematiza a ideia da construção de um projeto interdisciplinar, fornecendo mais informações por Remodelamento, uma vez que recebe o acolhimento da ideia por M2 (Excerto 1).

Excerto 1

P4- Não sei se os professores juntos a gente podia fazer algo em torno de um tema que pudesse servir para nós como um projeto interdisciplinar. (3)

M2- Ta bom. (7)

P4- e que esse fosse então habituado para todas para as disciplinas. (2C)

M1- Uhum (7)

P4- seria uma sugestão para que a gente tenha uma atividade que realmente seja diferente do que aquilo que cada um preparou seu e deu né e que seja interdisciplinar, que convirja para um projeto maior na escola que é construir uma cultura de saúde e paz e nesse projeto eu acredito que todos né nessa proposta todas as disciplinas tem como se envolver. (4)

M2- Uhum (7)

P4- né que então dentro disso que poderia cada professor ver na sua área que conteúdo poderia ser trabalhado. (4)

M1- A partir de uma temática mais geral. (6)

P4- É, eu sugiro que seja assim para que não fique tudo solto como se a gente já faz toda essa falta de tempo de se reunir para fazer um projeto mais coeso e mais que seja mais coletivo e nesse momento a gente poderia aproveitar. (4)

P7- Para que não fique ações isoladas né. (6)

P2- É, é coletivo. (6)

No Excerto 1, a Problematização de P4 inicia quando ela sugere às outras professoras que trabalhem “em torno de um tema” a fim de construir um projeto interdisciplinar. Essa fala de P4 sustenta a importância que a professora dá ao trabalho colaborativo, “professores juntos”, “servir para nós”. Nesse sentido, também podemos observar, por meio do discurso de P4, uma visão de interdisciplinaridade como comunicação entre as disciplinas, “para todas as disciplinas”, a fim de estudarem um tema específico, orientado pelo contexto em questão (GODOY, 2006). As mediadoras M1 e M2 concordam com a proposta, por meio do Acolhimento, ao mesmo tempo em que M1 sistematiza a fala de P4 e sinaliza que essa sugestão pode ser aproveitada para o projeto geral da escola “Construindo uma cultura de saúde e paz”.

Partindo de sua Problematização, P4 traz novas informações para a proposta do projeto interdisciplinar ao mencionar que cada professor pode analisar seus conteúdos programáticos e perceber quais podem ser utilizados no projeto, “cada professor ver na sua área que conteúdo poderia ser trabalhado”. M1 concorda com P4 e, por Reespelhamento, reforça a ideia da temática, “a partir de uma temática mais geral”.

Ainda debatendo sobre a ideia do projeto interdisciplinar, P4 expande seu argumento de que o projeto deve ser feito colaborativamente (“mais coletivo”), pois a falta de tempo dos professores não lhes permite realizar atividades de tal cunho (“para que não fique tudo solto [...] falta de tempo de se reunir”). P4 ainda reitera que o espaço da formação continuada é o momento propício para a construção colaborativa de conhecimento, “nesse momento a gente poderia aproveitar”. Posteriormente à fala de P4, percebemos o acolhimento do grande grupo quanto a realização do projeto interdisciplinar, pois as professoras P7 e P2 reforçam, por meio do Reespelhamento, a questão colaborativa do projeto interdisciplinar proposto por P4 ao mencionarem que as ações do projeto não devem ser “isoladas”, mas “coletivas”.

Com o propósito de entender a organização da negociação discursiva entre as professoras durante as sessões reflexivas, procuramos identificar a sequência argumentativa de cada sessão. Segundo Magalhães (2011, p. 20), é a partir da identificação da organização argumentativa que podemos “mapear como os participantes escutam uns aos outros, retomam as falas uns dos outros para concordar, inserir novos temas, pedir esclarecimento, completar o que foi dito”.

Desta maneira, ao observar a organização argumentativa do Excerto 1, podemos perceber que o “pontapé” inicial do projeto interdisciplinar surge a partir da Problematização de P4, que ao receber o Acolhimento da ideia pelo grande grupo (mediadoras e professoras) dá forma a sua problematização sistematizando-a, por meio da Reestruturação. As demais participantes, por sua vez, ao acolherem a proposta, trabalham discursivamente na sua elaboração por meio do Reespelhamento. A Figura 13 ilustra essa organização argumentativa que dá início ao projeto interdisciplinar na escola CELL.

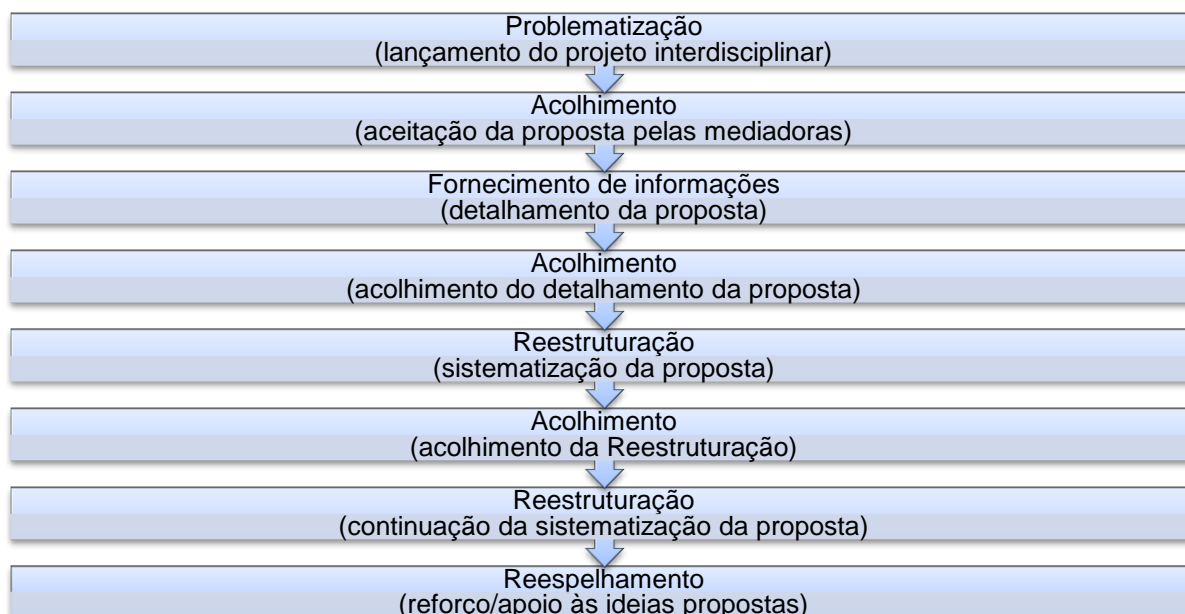


Figura 13 – Exemplo da sequência argumentativa da SR #2: o lançamento do projeto pedagógico interdisciplinar

Em suma, P4, após lançar a Problematização sobre o projeto interdisciplinar, e perceber que não recebeu comentários contrários ou críticas a sua ideia, procura delinear o projeto oferecendo sugestões de como estruturá-lo. Após oferecer sugestões para a estruturação do projeto, as ideias de P4 também são acolhidas por suas colegas que, juntas, dão continuidade à discussão sobre a nova ideia colocada em pauta.

O Excerto 2 evidencia essa sequência na discussão, pois podemos observar que, após o acolhimento da proposta, as professoras deliberam sobre a necessidade de um tema específico que englobe todas as disciplinas. Nesse sentido, elas argumentam sobre a escolha da temática que irá desencadear o projeto interdisciplinar.

Excerto 2

P6- A gente tinha que conseguir fazer esse tipo de um tema assim eu no mundo o mundo em mim um tema que a gente pudesse também trabalhar a violência, as dificuldades na noite, o meio ambiente. Um tema assim eu acho né, por exemplo, o mundo o mundo em mim a gente pode trabalhar durante vários meses várias coisas com um tema só. Que faça uma abordagem bem porque aí a gente consegue trabalhar de manhã, de tarde e de noite. Cada um nas suas dificuldades, nas suas prioridades maiores. (2A)

P4- Você tá sugerindo então vários meses? Eu sugeri que fosse de repente para ser trabalhado no segundo trimestre. (1A)

P6- É, mas eu digo assim que os conteúdos do segundo trimestre fossem dentro desse projeto e aí nós teríamos um projeto interdisciplinar. (6)

[...]

P5- Mas eu acho que a gente tem que começar assim ó.. ã.. digamos os alunos se verem primeiro o eu, o eu e o outro para a convivência. Que o problema maior que eu acho que eu vejo assim na escola é a questão da convivência deles, da indisciplina, do respeito. Então primeiro eu e o outro. (5)

P1- É, e aí eu acho que a outra questão dos valores né? (2A)

P5- É sim. Trabalhar valores. É o que a gente tá precisando. (6)

P6 inicia sua argumentação, a partir de uma Exposição Simples, expondo novas ideias sobre a temática do projeto interdisciplinar e enfatizando a importância de trabalhar temáticas relacionadas à violência e ao meio ambiente. P6 ainda sugere que o projeto seja expandido para todos os turnos da escola, “a gente consegue trabalhar de manhã, de tarde e de noite”. P4, por sua vez, questiona P6 em relação à duração do projeto (“vários meses”) e sugere que o projeto seja desenvolvido durante o segundo trimestre da escola. P6, a fim de clarificar a dúvida de P4, reformula sua ideia e argumenta que deverá abranger os conteúdos que serão trabalhados no segundo trimestre e dessa maneira o projeto interdisciplinar se constituiria.

Na sequência, P5 faz a sua contribuição à Problematização ao reconduzir a discussão para a temática do projeto e não focaliza mais o período de aplicação, como P6 e P4 estavam discutindo. P5 resgata a temática do projeto e sugere problematizar as relações interpessoais, chamando a atenção para as questões disciplinares e de respeito entre os alunos, como P4 havia mencionado anteriormente. Nesse sentido, podemos perceber um alinhamento à representação de interdisciplinaridade como “processo para responder a uma questão, resolver um problema” (KLEIN & NEWEL, 1998, p. 3 apud LIMA & CAMPOS, 2001), pois de acordo com P5, o problema da escola é a questão da convivência entre os alunos.

Em seguida, após P5 retomar a discussão sobre a temática e relatar o problema da escola, P1 também contribui e menciona a questão dos valores como opção de temática para auxiliar na indisciplina dos alunos da CELL. P5, a partir de um Reespelhamento, reitera a fala de P1 e a expande justificando que trabalhar os valores “é o que a gente tá precisando”. Assim, o Excerto 2, embora traga poucas vozes, é representativo da escolha colaborativa das professoras pela temática das relações interpessoais, pois posterior a essas falas, as participantes continuam argumentando sobre como poderiam desenvolver tal temática dentro do projeto interdisciplinar.

O Excerto 3 exemplifica a argumentação das professoras em relação às primeiras atividades do projeto, as quais tinham como objetivo diagnosticar as

turmas da escola em relação à temática relações interpessoais. A partir da Problematização de P4 sobre a realização de uma atividade diagnóstica de autoavaliação dos alunos, P11, por meio de uma Exposição Simples, sugere a utilização de um questionário, no qual os alunos iriam refletir sobre o próprio comportamento. Ademais, P3 repete a ideia proposta por P11, por meio de Reespelhamento, ao mesmo tempo em que P2, por meio de Acolhimento, aceita e reafirma a proposta do questionário lançada por P4, “o quanto antes”.

Excerto 3

P4- Começar por uma autoavaliação, quem sabe né para que eles se conheçam um pouquinho mais. De repente aí pode ter aí a participação da orientadora né e que a gente possa ter alguma coisa nesse sentido. Fazer com que eles se conheçam e... (3)

P11- [inaudível] próprio questionário para eles mesmos responderem a respeito né, como costume se, né, vê se eles se percebem. (2A)

[...]

P3- Eu acho que nós tinha que fazer esse questionário para eles né. (7)

P2- O quanto antes. (6)

P3- O quanto antes o questionário que em cima do questionário daí nós ia ver... (6)

P2- A gente pode se organizar. Mas é que daí cada turma, por exemplo, de tarde é uma coisa de manhã é outra de noite é outra né. (4)

P6- Sim, mas eu acho que assim ó se a gente fizesse um questionário que desse para abranger todas as turmas, tem muitas coisas que tu consegue nos três turnos. (6)

[...]

M1- Se vocês quisessem montar esse questionário eu acho uma ideia bem legal. (7)

Na sequência desse processo argumentativo, após P3 (por Acolhimento) e P2 (por Reespelhamento) reforçarem a proposta do questionário como atividade diagnóstica do projeto, P2, por Reestruturação, tenta reorganizar a discussão para que as professoras discutam sobre como proceder com tal atividade, “a gente pode se organizar”. Apesar de P2 tentar guiar a discussão para os procedimentos da atividade, a professora também apresenta uma dificuldade na realização do questionário, já que a escola funciona em três turnos e muitas professoras não conseguem se encontrar, “de tarde é uma coisa, de manhã é outra”.

Em contraponto com P2, P6, por Reespelhamento, expande a visão de sua colega ao argumentar que é possível realizar um questionário mais geral, que abranja “todas as turmas”, ou seja, todos os turnos da escola. Ao final dessa discussão sobre o questionário diagnóstico, podemos perceber, por meio de um Acolhimento, que M1 apoia o questionário como atividade introdutória do projeto interdisciplinar.

A fim de quantificar os dados desta primeira sessão reflexiva analisada, na Tabela 5, com base em Compiani (1996), evidenciamos as ações discursivo-argumentativas encontradas e sua recorrência na SR #2.

Tabela 5 – Recorrência das ações discursivas na SR #2

SR #2 – O “pontapé” inicial da proposta interdisciplinar		
<i>Ações discursivo-argumentativas</i>		
	<i>Subcategoria</i>	Recorrência no discurso
1. Solicitação de informações	1A. Clarificação	4
	1B. Explicação	4
2. Fornecimento de informações	2A. Exposição simples	9
	2B. Exposição com pistas	0
	2C. Remodelamento	1
3. Problematização	-	4
4. Reestruturação	-	6
5. Recondução	-	2
6. Respechamento	-	14
7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		6
8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		0

Ao observarmos as categorias mais recorrentes na SR #2, percebemos que a categoria de Respechamento se sobressai. Em nossa opinião, isto se deve ao fato das professoras, com base em uma Problematização ou em novas informações que são colocadas em pauta, tendem a reformular e/ou ampliar as ideias de suas colegas a fim de apoiar e dar início a construção do projeto interdisciplinar. Acreditamos também que, por esse motivo e por estarmos discutindo a construção inicial do projeto, temos uma recorrência de Reestruturações e Exposições Simples, isto é, de novas informações sendo colocadas em pauta e sistematizadas para serem aceitas (ou não) pelo grande grupo. Em última instância, essas ações discursivas tiveram o propósito de moldar o projeto interdisciplinar. No caso da SR #2, as Reestruturações e Exposições Simples foram, em todas as ocasiões, acolhidas pelo grande grupo.

Na seção a seguir, apresentamos e discutimos como as professoras organizaram e estruturaram as primeiras ações do projeto interdisciplinar na CELL.

4.2 As primeiras ações do projeto interdisciplinar

Nesta seção discutimos, a partir da análise da SR #3, a organização do projeto interdisciplinar no que tange às primeiras ações das professoras para delineá-lo, incluindo a escolha do público-alvo, ou seja, da turma de alunos da CELL para a qual ele seria desenvolvido.

Como evidenciado na sessão anterior (SR #2), a partir da temática de relações interpessoais, as professoras optaram por realizar um questionário diagnóstico com os alunos a fim de definirem as necessidades da comunidade discente da CELL. Ainda nessa sessão, uma das professoras sugere que o questionário seja realizado por meio de uma atividade chamada “cápsula do tempo”. A atividade consistia na autoavaliação escrita dos alunos em uma folha de papel, a qual era colocada dentro de uma garrafa, ficando guardada na escola e sendo aberta ao final do ano escolar. Esse seria um exercício de autoavaliação e reflexão acerca de sua mudança de comportamento ao longo do ano. Embora a atividade avaliativa tivesse sido acolhida pelo grande grupo, a falta de tempo impediu que fosse desenvolvida como cápsula do tempo, tendo sido realizada com os alunos em forma de questionário. O Excerto 4 exemplifica como as professoras lidaram com essa mudança de atividade.

Excerto 4

M1- Tipo assim não deu tempo... [nome da professora] de fazer a cápsula do tempo, mas vocês no conselho de classe conseguiram já colocar algumas outras questões né? Isso do email que tu mandou, será que poderia contar um pouquinho, [nome da professora]? Quem participou do pré-conselho? Os questionamentos que vocês contaram? (1A)

P4- Assim, todos os professores participam do pré-conselho com todos os alunos da turma e então nós fizemos esse encontro com eles para ver das questões de assiduidade, dificuldades de aprendizagem. Daí eu fiquei nas turmas para fazer com que os alunos respondessem um questionário onde fala assim: "Na escola acontecem coisas maravilhosas, o que me faz sorrir é?". A gente conversou com eles e eles responderam e também a outra questão era: "Em nossa escola há coisas que preocupam ou entristecem, por exemplo?" e eles foram citando e listando algumas coisas [...] Então o trabalho interdisciplinar a partir dessas dificuldades, nessas buscas e do que nós vemos de dificuldade em trabalhar com alunos em termos de aprendizagem, em termos de interesse também deles, acho que é isso. (2A)

M1- Uhum, legal. (7) O que eu tava pensando é como é que vocês chegaram então a delimitação desses dois questionamentos "Na escola o que me faz sorrir, o que me faz bem?", "O que me preocupa o que me entristece na escola?"? Da onde que vocês partiram para pensar? (1B)

P1- Do nosso último encontro daqui. (2A)

M1- Uhum. (7)

A partir de uma Problematização feita por M1, no início da sessão, sobre a realização da atividade da cápsula do tempo, a professora P4 informa que tal atividade acabou sendo substituída por um questionário realizado durante o pré-conselho de classe. Essa mudança de atividade havia sido comunicada previamente por email, por P4 a M1. Nesse sentido, M1 solicita mais informações sobre a nova atividade, por meio de uma Clarificação, “será que poderia contar um pouquinho [nome da professora]”. P4, por Exposição Simples, explica que a nova atividade envolveu todas as professoras que participaram do pré-conselho, no qual organizaram um questionário para os alunos da escola.

O questionário era composto de duas perguntas norteadoras que envolviam questões relacionadas à temática das relações interpessoais. Uma das questões envolvia os sentimentos e ações positivas dos alunos em relação à escola, e a outra os sentimentos e ações negativas (P4, Excerto 4).

Em resposta à exposição de P4, M1, por meio de Acolhimento, demonstra que aceita a ação realizada pelas professoras, e ainda a qualifica positivamente, “legal”. Além disso, M1 também questiona o grande grupo, a partir de uma Explicação para que esclareçam como chegaram à definição das duas perguntas do questionário. P1, por sua vez, menciona que a ideia das questões surgiu a partir do debate do último encontro, isto é, durante a SR #2.

Acreditamos que a Exposição Simples de P1 pode evidenciar que o processo argumentativo-colaborativo de construção da temática do projeto, durante a sessão anterior, oportunizou o desenvolvimento do pensamento reflexivo das professoras da CELL, pois as participantes utilizaram suas próprias ideias, previamente colocadas em pauta, para (re)construir a atividade diagnóstica que haviam planejado. Segundo Leitão (2007, p. 457), as professoras apoiaram-se em um processo de argumentação que teve como base as posições assumidas por elas mesmas, as argumentadoras em questão. Esse metaproceto, é definido por Leitão (Ibidem), como auto-argumentação como reflexão.

Ainda no Excerto 4, chamamos a atenção para a sequência argumentativa estabelecida (Figura 14). Essa sequência parte de uma Solicitação de informação (Clarificação ou Explicação); tal solicitação é atendida por meio do Fornecimento da informação esperada (Exposição Simples) e é seguida pela aprovação dessa informação (Acolhimento). Nesse sentido, o ato de argumentar, nesse excerto, não significa necessariamente ceder e aceitar um ponto de vista (LEITÃO, 2000 apud

DAMIANOVIC, 2011 com base em VYGOTSKY, 2001), e, sim, buscar uma apropriação mútua, na qual “os participantes se ouvem e se engajam no objetivo de alcançar as compreensões das ideias de cada um” (MAGALHÃES, 2011a apud DAMIANOVIC, 2011).

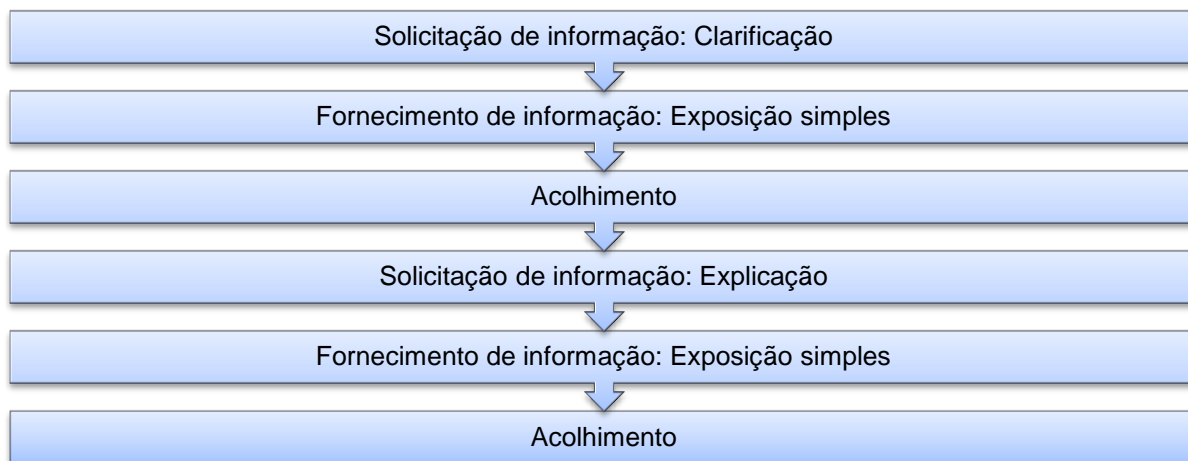


Figura 14 – Exemplo de sequência argumentativa de SR #3: a argumentação como apropriação mútua

Dando seguimento à discussão na SR #3, após as professoras explicitarem a atividade diagnóstica realizada com os alunos da escola, confirmou-se, por meio das respostas dos alunos ao questionário, que a temática “relações interpessoais” seria a mais apropriada para o contexto em questão. As respostas dos alunos salientaram a convivência escolar como pontos positivos da CELL, porém os alunos deveriam ter mais respeito com seus colegas e com a escola em si. Nesse sentido, as professoras passaram a pensar e sugerir atividades que poderiam ser realizadas com os alunos a fim de ir ao encontro das falas deles no questionário diagnóstico. As sugestões das professoras envolveram atividades lúdicas, apresentações na escola, gincana, entre outras. Além das sugestões de atividades, as professoras também se mostraram preocupadas em como abordar os conteúdos do currículo em sala de aula, sem deixar de considerar as atividades propostas para o projeto interdisciplinar. O Excerto 5 exemplifica essa inquietação.

Excerto 5

[...]

P1- Uma outra questão que é bem importante de tornar... de trazer o conteúdo trabalhado, conhecimento trabalhado para a realidade. Fazer aquela ligação com o nosso dia-a-dia. (3)

M2- Bom (7)

P1- então para quê que isso serve? Onde é que eu posso usar? E trazer isso para que tenha significado. (6)

P1, por meio de uma Problematização, aponta a importância de relacionar os conteúdos do currículo com a realidade dos alunos. Em outras palavras, P1 compreende a valorização do papel da interação social nos processos de construção do conhecimento (PONTECORVO, 2004 apud DAMIANOVIC, 2011). M2 aceita a Problematização de P1, por meio de Acolhimento, ao mesmo tempo em que avalia essa Problematização como positiva para a discussão em si. Ao perceber o Acolhimento de M1, P2 expande sua ideia lançando perguntas norteadoras que levam a uma reflexão sobre os propósitos dos conteúdos curriculares em sala de aula. Dessa maneira, P2 argumenta que é importante levar o aluno a refletir sobre o uso dos conteúdos curriculares em sua vida, a fim de que esses conteúdos possam ter valor para a construção do conhecimento do educando.

Como exemplificado no Excerto 5, as professoras da CELL mencionam os conteúdos curriculares durante a discussão sobre as primeiras ações do projeto. Partindo dessa colocação, M2 dá sequência à discussão, por meio de Reestruturação, propondo que as professoras tragam, para o próximo encontro, o currículo de sua disciplina. A partir dessa Reestruturação, M2 sugere que as professoras possam encontrar pontos de contato entre suas disciplinas a fim de iniciar as atividades didáticas para o projeto interdisciplinar. Assim, em um primeiro momento, o Excerto 6 evidencia essa Reestruturação e, posteriormente nos mostra o momento da discussão no qual as participantes definem uma turma específica da CELL como público-alvo do projeto, o 6º Ano B.

Excerto 6

M2- Para o encontro que vem eu vou pedir para vocês trazerem então o currículo né e a gente pensar, começar a pensar rapidamente assim onde é que a gente pode fazer essas conexões... (4)

P8- Não seria bom delimitar em que fase nós poderíamos aplicar. Eu acredito que não seria para todas as séries. (3)

M2- Talvez como piloto vocês pudessem eleger uma turma. (2A)

P8- Sim, e a princípio acho que seria o sexto ano que seria... (7- 2A)

P5- B [risos] (6 - 7)

[...]

No segundo momento do Excerto 6, após M2 sugerir que os currículos das disciplinas sejam analisados para o próximo encontro, P8 lança uma Problematização sobre a série/ano em que o projeto interdisciplinar poderia ser desenvolvido. Na opinião de P8, o projeto não poderia abarcar todas as turmas da escola, o que nos leva a refletir que P8, a partir da sua Problematização, tem como intenção receber sugestões das suas colegas sobre qual seria a série/ano apropriada para o projeto. Da mesma forma, M2, por meio de uma Exposição Simples, reitera o que ficou implícito na fala de P8, sugerindo a eleição de uma turma específica para desenvolver as atividades iniciais do projeto interdisciplinar.

Na sequência, P8 acolhe a Exposição de M2, e também, por meio de uma Exposição Simples, agora desenvolve sua ideia ao sugerir o sexto ano da escola como a turma escolhida para a realização do projeto. Logo após a colocação de P8, a professora P5 reforça a ideia da colega e a estende ao mencionar que o sexto ano “B” seria o ideal. Este Reespelhamento de P5 é seguido por risos das professoras, o que parece indicar um Acolhimento da definição da turma do 6º Ano B como a eleita para o projeto interdisciplinar. A partir do relato das professoras nessa sessão, a definição da turma pode ser explicada pelo fato do 6º Ano B apresentar problemas de comportamento e de relações pessoais (“aluno-aluno” e “aluno-professor”) e também devido ao fato da temática do projeto “Relações Interpessoais” ir ao encontro das necessidades dessa turma.

Em relação à recorrência das ações discursivas na SR #3 (Tabela 6), percebemos as categorias de Exposição Simples, Acolhimento e Problematização como as mais expressivas, respectivamente. Nesse sentido, podemos pensar que o processo argumentativo que permeia a SR #3 parte de problematizações sobre a realização da atividade inicial do projeto, o questionário diagnóstico.

Tabela 6 – Recorrência das ações discursivas na SR #3

SR #3 – As primeiras ações do projeto interdisciplinar		
<i>Ações discursivo-argumentativas</i>		
	<i>Subcategoria</i>	Recorrência no discurso
1. Solicitação de informações	1A. Clarificação	2
	1B. Explicação	1
2. Fornecimento de informações	2A. Exposição simples	11
	2B. Exposição com pistas	0
	2C. Remodelamento	1
3. Problematização	-	6
4. Reestruturação	-	0
5. Recondução	-	4
6. Respeitamento	-	5
7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		7
8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		1

As problematizações levam às professoras a discutirem e avaliarem, por meio de Exposições Simples, a atividade diagnóstica realizada com os alunos. Nessas ações discursivas, são mencionadas ideias e sugestões de como utilizar os dados coletados para iniciar a produção do caderno didático, e em última instância, para construir uma prática pedagógica socialmente contextualizada (CRISTOVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2002; MOTTA-ROTH, 2006, entre outros). E assim, ao acolherem as ideias uma das outras, as participantes procuram, dialeticamente, desenhar novas opções para o futuro (DAMIANOVIC & LEITÃO, 2012, p. 142), isto é, para a realização do projeto interdisciplinar na CELL.

A seguir, discorreremos sobre os processos argumentativos nas discussões teóricas sobre o conceito de interdisciplinaridade que permearam a prática das professoras durante o desenvolvimento das atividades didáticas interdisciplinares.

4.3 As discussões teóricas que embasaram do projeto

Nesta seção, discutimos o processo argumentativo relativo à problematização do conceito de interdisciplinaridade e da prática interdisciplinar construído, pelo/no discurso das professoras da CELL, durante a SR #4, e a problematização dos currículos de cada uma das disciplinas que integraram o projeto interdisciplinar, na SR #5.

O debate teórico durante a SR #4 foi realizado com base na leitura do artigo de Lenoir (2008), intitulado “Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável”. O Excerto 7 exemplifica o início do debate teórico sobre esse texto no momento em que M1 lança uma Problematização às professoras. M1 tem como objetivo levar as professoras à reflexão sobre o conceito de interdisciplinaridade partindo da prática docente das participantes, antes delas refletirem sobre o conceito proposto pelo autor no texto lido previamente. Nesse sentido, podemos perceber que M1, por meio da Problematização, tenta levar as professoras à confrontação de suas possíveis concepções iniciais de interdisciplinaridade, a fim de levar essas professoras à reflexão, considerando também as perspectivas no texto em questão (LEITÃO, 2000 apud LEITÃO, 2007a, p. 82).

Excerto 7

M1- [...] antes de a gente começar a discutir o texto propriamente... pensando na prática de vocês e no conceito de interdisciplinaridade que vocês já tem, né... por meio da prática de vocês, o quê que vocês poderiam dizer, “eu acho que interdisciplinaridade é isso”. Vocês podem lembrar do questionário da primeira semana, né, que vocês responderam. E quem conseguiu ler o texto mais a fundo, então, mudou alguma concepção? O que tinha... eu acho que interdisciplinaridade é isso, agora lendo esse texto mudou um pouco. E aí, o que vocês entendem por interdisciplinaridade, partindo da prática? (3)

P2- [VOZES] Eu acho que até mesmo sem querer a gente pratica né? Eu acho que... a intenção é praticar porque há anos a gente vem com a ideia de interdisciplinaridade...eu mesmo interdisciplinaridade eu acho que eu trabalho desde 2000, né... claro que ao longo do tempo ela vem reformulando, eu mesmo aprendi do ano passado para cá várias coisas, assim que... pra mim... eu achava que matemática, eu colocaria ali um mapa e... vamos estudar densidade demográfica, e eu tava...colocando com geografia e a partir do momento... e eu primeiro...e pra mim era só geografia e daí eu vi que não, também trabalha história, né? Então, assim eu vi que ao longo dos anos, até nos cursos que a gente faz, nos livros que a gente lê, nos textos, a gente vem intensificando mais a interdisciplinaridade. E eu acho que ela já faz parte do cotidiano da gente né, gurias? Porque tudo... tudo tá envolvido, né? (2A)

P5- No meu próprio livro didático, né, já é assim, tudo junto né. Os textos assim pra trabalhar, os exercícios, todos eles já tá tão. (6)

Logo após a Problematização de M1, as professoras manifestam-se ao mesmo tempo, porém a voz de P2 se sobressai as demais. P2, a partir de uma Exposição Simples, comenta que já percebe a interdisciplinaridade presente em sua prática docente há alguns anos. Identificamos nessa fala que P2 compreende a interdisciplinaridade como algo intrínseco ao contexto escolar. Podemos perceber então que a representação de interdisciplinaridade de P2 não pressupõe trabalho pedagógico conjunto com outros docentes (FAZENDA, 2005), isto é, uma ação colaborativo-reflexiva em prol de um objetivo em comum. A visão de

interdisciplinaridade de P2 é de trabalho individual o qual congrega diferentes disciplinas. Na fala seguinte a de P2, a professora P5, por meio de Reespelamento, expande a Exposição Simples da colega alinhando-se também a representação de interdisciplinaridade como algo já incorporado ao sistema escolar, na medida em que P5 compreende o livro didático que utiliza como interdisciplinar, “tudo junto né”.

No Excerto 8, ainda partindo da Problematização inicial de M1 (Excerto 7), P2 continua sua reflexão por meio de nova Exposição Simples, seguida de Reespelamento, a fim de expandir sua ideia. P2 avalia que o currículo por atividade, isto é, o ensino nas séries iniciais, trabalha a interdisciplinaridade “muito bem”, em contraponto com o currículo por áreas, das séries finais, visto como o “vilão” da interdisciplinaridade. Nesse sentido, P2 explica que a dificuldade está na separação por disciplinas no currículo das séries finais, o que de certa forma cria barreiras para a prática interdisciplinar, uma vez que divide as disciplinas em blocos de conhecimento, de modo que qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção de cada disciplina (LEFFA, 2006, p. 15).

Excerto 8

P2- [VOZES] o currículo por atividade trabalha muito bem, não tem problema nenhum né. (2A)

M2- É. (7)

P2- Agora a área sempre foi o bicho-papão. Sempre, sempre, sempre. Eu me lembro que era horrível a gente pedir pro pessoal fazer isso né? [...] (6)

P10- Em termos de matemática, umas das dificuldades é eles encontrarem um elo de ligação na própria disciplina, entende? Não é nem com outra disciplina, eles entenderem... eles decorarem o perímetro de uma figura e quando você vai dizer assim... ah o se pai vai querer colocar uma cerca em volta do terreno, quanto será que vai precisar se o terreno tem tanto de frente e tanto de fundo... “ah, mas eu não sei”... ele não liga que o perímetro que ele aprendeu ali no quadro é o mesmo daquele que ele vai calcular lá... então matemática ela exige muito uma ligação, então as vezes... (2A)

Ainda no Excerto 8, por meio de Exposição Simples, P10 traz uma nova colocação para a discussão ao argumentar que, além da prática interdisciplinar, é preciso que o aluno compreenda as relações que ele pode fazer dentro de uma disciplina em particular. No exemplo fornecido por P10, o aluno precisa encontrar uma conexão dos conteúdos da disciplina de matemática, mais especificamente sobre o perímetro, com a aplicação desse conteúdo em seu cotidiano. Em nosso entender, no que tange ao conceito de interdisciplinaridade, P10 considera a comunicação entre diferentes disciplinas e focaliza o desenvolvimento da capacidade de criação e transformação do aluno em relação a sua realidade, a fim de constituir-se cidadão (FAZENDA, 2000).

Em um momento posterior na SR #4, as professoras continuam a refletir sobre a interdisciplinaridade em sala de aula, fornecendo exemplos de atividades que já realizaram com os seus alunos. Nesse momento, P10 também participa da discussão ao argumentar que seria importante para o projeto interdisciplinar que todas as professoras participantes relatassem, umas às outras, os conteúdos e as atividades que estão promovendo em suas turmas na CELL. O Excerto 9 mostra-nos o processo argumentativo que acompanha essa Problematização lançada por P10.

Excerto 9

P10- Eu acho que seria bom, não sei se dentro do nosso trabalho que nós estamos propondo montar... ou na nossa jornada pedagógica uma coisa importante [...] eu acho que seria muito bom um professor de geografia, passar para nós... olha ... gente eu quero dizer para vocês na 6ª série, 6º ano, nós estamos trabalhando as capitais, a população do Brasil... no 7º ano... para nós termos uma ideia do que os nossos alunos estão aprendendo nas outras disciplinas... e isso ser com história, geografia, ciências... para nós aprendermos e não só imaginarmos aquilo que eles estão aprendendo. (3)

M2- Mas P10, a gente vai ter que necessariamente fazer isso aqui para montar o projeto. (7-6)

P10- Eu acho que seria muito rico se nós pudéssemos... não dar aula, mas ver uma síntese daquilo que a gente tá trabalhando. (6)

M2- Sim, com certeza. (7)

P10- para que eu pudesse colocar alguns problemas envolvendo... se eu vou elaborar um caderno do 6º ano... eu quero saber o que os alunos estão aprendendo... que até eu poderia colocar uma palavra em espanhol dentro do meu problema para que eles pudessem... eu acho que seria legal. (6)

P15- Usando aquilo que eles aprenderam. (6)

Ao lançar sua Problematização, P10 sugere às outras professoras que compartilhem os conteúdos e atividades desenvolvidas em suas disciplinas a fim de expandirem suas visões sobre interdisciplinaridade e poderem “se projetar no horizonte de possibilidades de ação” (DAMIANOVIC, 2011, p. 295) para o projeto interdisciplinar na CELL.

Na sequência da discussão, M2 demonstra que acolhe a Problematização de P10 e reforça que tal atividade será necessária para a constituição do projeto, isto é, as professoras precisam encontrar pontos de contato entre os conteúdos de suas disciplinas para escolherem os textos e construir as atividades do caderno didático. P10, por Reespelhamento, expande sua Problematização avaliando que tal atividade seria de grande valia para o projeto, pois as professoras poderiam fazer uma síntese de seu trabalho a fim de partilhar com as colegas. M2 continua a acolher e concordar com as ideias de P10 e essa aceitação leva a professora a expandir ainda mais a sua Problematização ao exemplificar de que maneira a troca de ideias e conteúdos escolares poderia ser realizada no projeto interdisciplinar. Dessa maneira, P10, por meio de Reespelhamento, menciona que ao tomar

conhecimento dos conteúdos trabalhados por suas colegas, poderia incluir conceitos da disciplina de Espanhol em suas próprias atividades da disciplina de Matemática.

Em seguida ao exemplo de P10, P15, também por meio de Reespelhamento, reforça a ideia de P10 ao mencionar a relação que pode ser estabelecida entre os conhecimentos construídos pelos alunos em uma disciplina para outra. Nesse sentido, essas professoras, por meio de seu discurso, tentam problematizar o processo colaborativo que levará à construção do projeto interdisciplinar na CELL. Assim, podemos perceber que o engajamento das professoras P10 e P15 no processo argumentativo no Excerto 9 transforma, necessariamente, o pensamento das mesmas em objeto de sua própria reflexão (LEITÃO, 2011, p. 22). Há, portanto, ao final desse excerto, uma expansão do conceito de interdisciplinaridade: do estabelecimento de relações entre disciplinas para o estabelecimento de relações de negociação entre os docentes dessas disciplinas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é construída também pela colaboração entre as professoras, não apenas entre áreas de conhecimento.

Até o momento, se analisarmos comparativamente as sequências argumentativas dos Excertos 7, 8 e 9, podemos perceber similaridades entre eles (Figura 15).

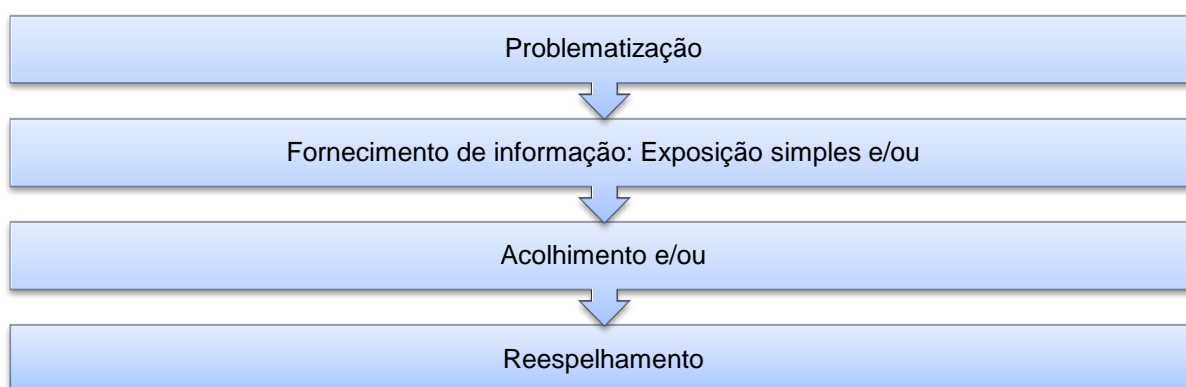


Figura 15 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #4: argumentos de Acolhimento

A discussão, nesses excertos extraídos da SR #4, é instaurada com uma Problematização lançada pelas mediadoras (Excerto 7 e 8), ou pelas professoras (Excerto 9). Em seguida, essas problematizações vêm acompanhadas de Exposições Simples, Acolhimentos e/ou Reespelhamentos. Nesse sentido, podemos

considerar que a ação discursivo-argumentativa de “problematizar” tem como intenção “iniciar, instigar e provocar momentos de procura de respostas para um problema colocado” (COMPIANI, 1996, p. 45) a partir da troca colaborativa de ideias e sugestões, no nosso caso, para questões teóricas sobre interdisciplinaridade.

Notamos que, até o momento, no decorrer do processo argumentativo, as ideias apresentadas na configuração do projeto interdisciplinar na CELL vinham sendo acolhidas pelas participantes. E, desse ponto em diante, começamos a identificar momentos de resistência e refutação a alguns aspectos do projeto, como exemplifica o Excerto 10.

Excerto 10

M1- [...] daí o Leffa que é da área da Linguística... ele vai fazer uma comparação das disciplinas fechadinhas como se fossem gavetas... [...] que era o que a gente tava falando, se não me engano no outro encontro da questão da zona de conforto né... vou ficar só com o meu conteúdo aqui... “ah eu vejo que isso eu posso fazer interdisciplinaridade com o professor de matemática, mas vai dar muito trabalho, então eu vou ficar no meu cantinho”... bem interessante essa metáfora que ele traz né. (3)

P11- É, mas às vezes não é só porque não quer dar trabalho né, mas porque para um professor de escola pública... trabalho significa trabalho... a gente vai pra casa dorme 2h da manhã, levanta às 6h...e é assim todos os dias... e as vezes não tem final de semana porque tem prova pra corrigir trabalho pra corrigir... prova pra fazer...(8)

M1- [VOZES] A gente leva trabalho pra casa né. (7-6)

P11- a interdisciplinaridade não [ênfase na palavra] se dá por conta da falta de tempo... essa falta de tempo não é brincadeira. (6)

M2- é que na verdade o planejamento deveria ter mais horas... (2A)

P11- planejar nem é aula... considerando ainda o professor que tem aula em mais escolas. (8)

No Excerto 10, M1 está guiando a discussão sobre o texto de Lenoir (2008) e comenta sobre a perspectiva disciplinar, na qual cada disciplina seria responsável por um conteúdo específico e não haveria comunicação entre elas. Para isso, M1 traz uma citação de Leffa (2006), o qual compara as disciplinas estanques com os feudos da idade média, nos quais “qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção” (Ibidem, p. 15). Ao trazer a voz de Leffa, M1 procura problematizar a questão da zona de conforto do professor, o qual possivelmente opta por não realizar uma atividade interdisciplinar, pois é mais “seguro” trabalhar de maneira individual do que coletiva. P11, por sua vez, Refuta a Problematização de M1 e argumenta que a falta de tempo por parte do professor do ensino público é um fator determinante para que a interdisciplinaridade não aconteça em sala de aula. Ao receber a Refutação de P11, M1 tenta considerar a colocação da participante e, por Respeitamento, reforça o pensamento de P11 de que os professores realmente possuem muito trabalho e pouco tempo para organizá-lo. Em seguida, P11 ainda

reforça sua Refutação afirmando que a interdisciplinaridade não acontece exclusivamente pela falta de tempo do professor, mas não especifica como ela se materializa na prática, apenas avalia negativamente “não é brincadeira”.

Ainda no Excerto 10, M2, por meio de uma Exposição Simples, sugere que os horários de planejamento deveriam ser mais extensos, o que seria uma possível solução para a falta de tempo do professor. Todavia, P11 parece também refutar a colocação de M2 ao mencionar que o planejamento nem pode ser considerado como uma atividade docente e ainda expande sua refutação relatando o caso de professores que lecionam em mais de uma escola. Assim, podemos perceber que para P11 a prática interdisciplinar ainda é uma atividade que causa estranhamento dentro do contexto escolar.

Em contraponto com a representação de P2 (no Excerto 8), que entende a prática interdisciplinar como parte do contexto das séries iniciais, acreditamos que P11 (Excerto 10) não compreende que a interdisciplinaridade seja vivenciada em sala de aula, pois somente trabalha com as séries finais na CELL. Em outras palavras, na concepção de P2, a interdisciplinaridade pode ser vista como intrínseca às séries iniciais, pois várias áreas do conhecimento precisam ser mobilizadas para o planejamento das aulas, já que as matérias escolares ainda não estão divididas em disciplinas. P11, ao contrário, é responsável por uma disciplina específica na escola e, para praticar a interdisciplinaridade, compreende que precisa trabalhar com outros professores e, por falta de tempo e excesso de trabalho, isto não acontece.

Em relação ao diálogo entre diferentes pontos de vista no Excerto 10, podemos perceber que o processo argumentativo possibilitou às participantes considerar múltiplas perspectivas acerca de um mesmo assunto, permitindo um “exame, compreensão e apropriação de uma multiplicidade de posições sobre um mesmo tema” (LEITÃO, 2011, p. 42). No que se refere, especificamente, às refutações de P11, embora reconhecendo que a rotina do professor do Ensino Básico seja realmente estressante e desgastante, entendemos também que as teorias que permeiam a prática interdisciplinar são “compreensíveis e aceitáveis”, porém, assumir uma nova postura diante do conhecimento que já está posto não é uma tarefa fácil, principalmente porque “nos exige romper com os modelos nos quais nos formamos como pessoas e como profissionais” (GODOY, 2006, p. 33).

Ao resgatarmos a sequência argumentativa dos excertos anteriores (Figura 15), vimos que há uma recorrência de problematizações, que são, via de regra,

acolhidas e, então, sofrem Reespelhamento e acréscimo de informações, por Exposição Simples. Em relação à sequência do Excerto 10 (Figura 16), podemos evidenciar que mesmo quando temos a presença de refutações no discurso das professoras, estas não provocam o abandono do projeto por parte das participantes. Ao contrário, essas contraposições, ao instalar momentos de conflito, auxiliam na consideração de diferentes pontos de vista sobre a prática interdisciplinar, o que contribui para uma reflexão mais próxima da realidade escolar das professoras da CELL. Nesse sentido, podemos dizer que as refutações encontradas na SR #4 estão relacionadas às particularidades do contexto das professoras, mas também problematizam a realidade escolar brasileira, na qual a falta de tempo de planejamento é generalizada.

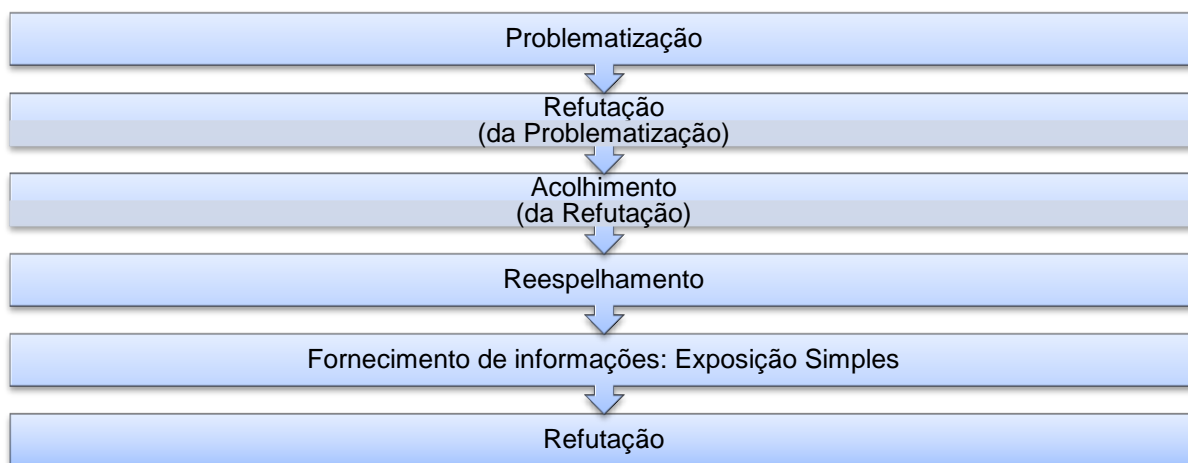


Figura 16 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #4: argumentos de Refutação

Ainda, ao refletirmos sobre os sistemas de atividade em que as participantes (professoras e mediadoras) se inserem, podemos observar que a Refutação de P11 evidencia as diferenças encontradas entre esses dois sistemas, escola pública e universidade. Entretanto, esses contrastes entre sistemas são positivos, pois abrem espaço para a construção do pensamento reflexivo e, em última instância, de um horizonte de possibilidades de ação e mudança dos contextos em questão (DAMIANOVIC & LEITÃO, 2012, p. 157).

Em suma, ainda que durante a discussão da SR #4 as professoras reconheçam as dificuldades logísticas de constituição de um projeto interdisciplinar,

elas não abandonam a ideia de implementá-lo. Portanto, na discussão que se segue durante a próxima sessão (SR #5), as participantes iniciam a análise dos currículos de suas disciplinas na tentativa de estabelecerem pontos de contato entre elas. Os Excertos 11 e 12 exemplificam o processo argumentativo construído a partir da análise dos currículos das disciplinas, na SR #5.

O Excerto 11 se refere ao momento posterior a análise dos conteúdos curriculares por parte das professoras. No relato de P10, percebemos que as professoras organizaram uma lista de conteúdos mais relevantes de suas disciplinas para abordar durante a construção do caderno didático. P10, entretanto, por meio de uma Problematização, atenta para o fato de que as professoras não podem focalizar somente a parte curricular do projeto interdisciplinar, mas também precisam levar em consideração as relações sociais que permeiam a ação das professoras na CELL.

Excerto 11

P10- [...] [VOZES] Agora nós passamos a lista, já temos, então, os conteúdos de cada disciplina, cada professor já colocou aquilo que foi mais importante porque os professores têm muito claro o quê é isso, então já foi colocado. Mas a parte de... de... há... Nós não podemos esquecer o foco maior que nos angustia e não nos determos nessa parte curricular. Elaborarmos o caderno didático em termos de conteúdo e esquecermos uma ação ali aonde a gente vai colocar, eu pensei até botar um foco grande no sentido de como trabalhar o aluno em si, independente do currículo. Então o currículo, ele tem que ficar tipo uma sombra. (3)

M2- Mas é que esse é o tema gerador. O tema gerador é... (2C)

P10- Sim, só que quando eu olhei ali, eu pareço que eu vi... eu... eu... não me veio claro essa... o tema... onde a gente vai colocar o aluno, o eu, as relações, as dificuldades, o seu 'eu', entendeu? Então a gente precisa, todo o tempo ter claro qual é o propósito... (6)

M2- Exatamente. (7)

Partindo da Problematização (Excerto 11), M2, por meio de Remodelamento, resgata a temática do projeto a fim de lembrar a participante P10 que o tema gerador tem o objetivo de considerar as relações interpessoais dos alunos, como havia sido decidido previamente. Em seguida, P10, por Reespelhamento, reforça sua ideia ao mencionar que o propósito do projeto deve permanecer sempre claro durante as ações interdisciplinares. O propósito a que P10 refere-se são as relações pessoais entre os alunos do 6º Ano B, turma inicialmente definida para a construção do projeto interdisciplinar. A preocupação de P10 em relacionar o tema gerador do projeto interdisciplinar aos conteúdos elencados pelas professoras nos mostra seu entendimento de que a prática interdisciplinar “funciona igualmente sobre o plano didático e sobre o plano curricular” (LENOIR, 2008, p. 56).

Posterior a listagem dos conteúdos das disciplinas, as professoras dividiram-se em grupos de trabalho. No Excerto 12, temos um exemplo do início da divisão

das professoras em grupos para a produção do material didático interdisciplinar. Dessa forma, M2 lança uma Problematização com o propósito de instigar a participação das professoras e organizar a construção das atividades didáticas ao sugerir que as professoras inicialmente realizem uma atividade didática piloto, conectando duas ou três disciplinas para após expandir o projeto interdisciplinar.

Excerto 12

M2- Tá. A sugestão pro piloto que eu iria fazer é: a gente não precisa sair assim, fazendo transdisciplinaridade todas, né, vamos começar trabalho de formiguinha, eu e outra. Vamos tentar, por exemplo, matemática e educação física, português e biologia, vamos fazer um piloto que reúna duas. Quem sabe, daí, a gente pode ir ampliando isso, daí depois a gente pode fazer um segundo que tenha três disciplinas. Até que a gente seja capaz, de repente, com um, dois ou três textos reunir todos conseguindo trabalhar com o mesmo, né? Porque a gente vai aprendendo também a fazer. (3)

P4- Essa proposta então poderia ser... pra que a gente possa então fazer...(7)

M2- Pra dar uns primeiros pulinhos, assim, né. (6)

P10- Eu queria fazer com artes para ilustrar o problema. (7-2A)

M2- Ótimo. (7)

A proposta de M2 (Excerto 12) parece ser aceita pelo grande grupo, pois podemos perceber o Acolhimento por parte de P4 ao mencionar que as professoras poderiam realizar tal atividade. M2, por sua vez, repete a justificativa de sua Problematização quando se refere aos “primeiros pulinhos”, em outras palavras, a uma ação em menor escala que possa dar base às próximas atividades que serão construídas no projeto interdisciplinar. A fala seguinte de P10, além de ser um Acolhimento da ideia de M2, também demonstra, a partir de uma Exposição Simples, que P10 já definiu seu grupo de trabalho, do qual as disciplinas de Matemática e Artes fazem parte.

Na sequência, P10 ainda argumenta que gostaria de realizar seu trabalho com a professora de Artes, pois entende que seria interessante que os alunos ilustrassem os problemas matemáticos propostos em sala de aula. Levando em consideração essa ideia de P10, podemos inferir que ao concretizar tal prática, a professora estará promovendo a interdisciplinaridade a partir de um trabalho conjunto mediado pela prática do diálogo, o que permite que o conhecimento seja trabalhado de forma ativa (GODOY, 2006, p. 36).

Ao analisarmos a SR #5 (Figura 17) como um todo, identificamos uma sequência argumentativa que se assemelha às sequências retóricas de Acolhimento encontradas nas sessões discutidas previamente, exceto pelo acréscimo da ação discursivo-argumentativa de Remodelamento.

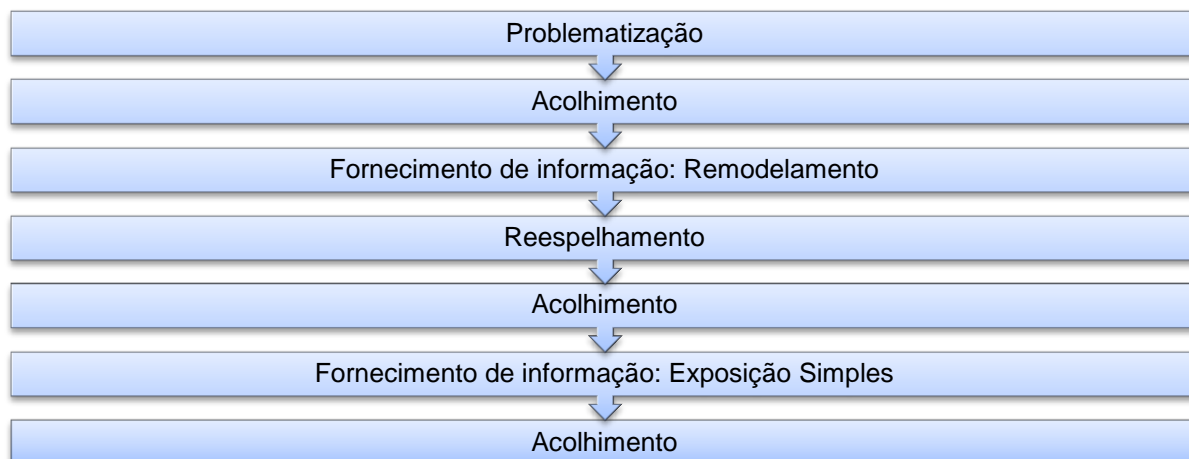


Figura 17 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #5: argumento de Remodelamento

No caso da SR #5, o Remodelamento é utilizado por M2 para aproximar o pensamento de P10 (Excerto 11) dos significados científicos que estão sendo construídos sobre o desenvolvimento do projeto, especificamente sobre a temática “Relações Interpessoais”. Em outras palavras, M2 completa uma lacuna na Problematização de P10, ao mencionar que a professora está referindo-se ao tema gerador do projeto. Esse movimento é seguido pelo Reespelhamento de P10, que compreende a colocação de M2 e reformula sua Problematização.

Com exceção dessa ação de Remodelamento, nas sessões reflexivas analisadas até o momento, percebemos a repetição de sequências argumentativas que iniciam, impreterivelmente, com uma Problematização, que geralmente é seguida por Exposição Simples, Acolhimento e/ou Reespelhamento. Nesse sentido, podemos inferir que o processo argumentativo é impulsionado por problematizações. Assim, em uma discussão, entendemos como necessária a presença de pelo menos uma Problematização, a fim de desencadear, nos argumentadores, “um processo de natureza metacognitiva” (LEITÃO, 2007, P. 460). No nosso caso, as professoras e mediadoras fazem uso de problematizações a fim de guiar o processo de construção de significados compartilhados que levem a constituição do projeto interdisciplinar na CELL.

Em relação à recorrência das ações discursivas na SR #4 (Tabela 7), observamos a saliência de Reespelhamento, Exposição Simples e Acolhimento, respectivamente. Pelo fato da SR #4 abordar, essencialmente, o debate sobre o

conceito de interdisciplinaridade e prática interdisciplinar, acreditamos que há uma maior recorrência de Respechamento, pois as professoras procuram reformular e estender suas ideias sobre interdisciplinaridade a partir de exemplos de seu próprio contexto de ensino.

Tabela 7 – Recorrência das ações discursivas na SR #4

SR #4 – As discussões teóricas que embasaram do projeto		
<i>Ações discursivo-argumentativas</i>		
	<i>Subcategoria</i>	Recorrência no discurso
1. Solicitação de informações	1A. Clarificação	1
	1B. Explicação	0
2. Fornecimento de informações	2A. Exposição simples	8
	2B. Exposição com pistas	0
	2C. Remodelamento	2
3. Problematização	-	4
4. Reestruturação	-	0
5. Recondução	-	1
6. Respechamento	-	13
7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		5
8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		2

Em nosso entendimento, ao discutir conceitos, expandir e trocar ideias sobre interdisciplinaridade por meio de exemplos práticos, as professoras estão, de certa maneira, preparando-se para o trabalho colaborativo que um projeto interdisciplinar requer. Godoy (2006, p. 36) corrobora nosso pensamento ao mencionar que é importante compreender que os professores precisam ser preparados para o trabalho interdisciplinar, pois “o modelo usual de nossa formação calca-se na racionalidade técnica, de onde assumimos o papel de aplicadores de propostas”. Nesse sentido, podemos considerar o debate teórico na SR # 4 como uma preparação para a prática colaborativa e interdisciplinar de construção do caderno didático.

Diferentemente da SR #4, identificamos uma maior recorrência de Acolhimento, seguido por Exposição Simples, ao longo do debate na SR #5 (Tabela 8). Acreditamos que isto se deve ao fato da SR #5 abordar a discussão sobre a atividade piloto para o caderno didático. Essa atividade piloto, proposta por M2, é, em um primeiro momento, aprovada pelo grande grupo. Logo após, tendo

selecionado previamente os conteúdos apropriados para trabalhar interdisciplinarmente, as professoras expõem suas ideias iniciais para as atividades didáticas (exemplo de P10, no Excerto 12) e acolhem as ideias de suas colegas.

Tabela 8 – Recorrência das ações discursivas na SR #5

SR #5 – As discussões teóricas que embasaram do projeto		
<i>Ações discursivo-argumentativas</i>		
	<i>Subcategoria</i>	Recorrência no discurso
1. Solicitação de informações	1A. Clarificação	1
	1B. Explicação	2
2. Fornecimento de informações	2A. Exposição simples	5
	2B. Exposição com pistas	0
	2C. Remodelamento	1
3. Problematização	-	3
4. Reestruturação	-	0
5. Recondução	-	2
6. Respeilhamento	-	3
7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		6
8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		0

Ao visualizarmos as discussões que permearam as SRs #4 e #5, podemos nos apoiar na TASCH, ao lembrar que as participantes da formação na CELL estão envolvidas em múltiplas atividades e para que o projeto interdisciplinar se instaure é necessária a colaboração por parte de todas as participantes. Em outras palavras, as participantes precisam transpor barreiras para se engajar no trabalho coletivo de construção do caderno didático. Levando em consideração os preceitos da TASCH, podemos perceber que os exemplos retirados das SRs #4 e #5 nos mostraram que o envolvimento das professoras no projeto interdisciplinar promoveu a construção de agência das participantes, e, em última instância, levou a negociação e reorquestração de suas ações futuras dentro do projeto (DAMIANOVIC, 2011, p. 281 com base em ENGSTRÖM, 2009).

A seguir, em um primeiro momento, discutimos sobre essas ações futuras das professoras da CELL no que tange ao desenvolvimento das atividades para o caderno didático, após, apresentamos algumas considerações das professoras referentes à construção do projeto interdisciplinar.

4.4 O desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico interdisciplinar pelas participantes

Nesta seção, discutimos as sessões reflexivas (SR #13 e SR #16) que sucederam os encontros teóricos sobre interdisciplinaridade. Tais sessões tiveram como objetivo planejar e produzir colaborativamente a unidade didática interdisciplinar para os alunos da CELL¹¹. Assim, apresentamos alguns exemplos do desenvolvimento das unidades que constituíram o caderno didático, relatados durante a SR #13. Da mesma forma, a partir do processo argumentativo na SR #16, discutimos a avaliação das professoras da CELL em relação às atividades produzidas e, posteriormente, realizadas em sala de aula, bem como em relação ao projeto pedagógico interdisciplinar como um todo.

A SR #13, como já mencionado na seção de Metodologia, foi uma das sessões designadas ao desenvolvimento das atividades que fariam parte do caderno didático da CELL, isto é, do produto final da formação continuada na referida escola. Antecedendo a SR #13, as professoras construíram as unidades didáticas nos grupos pré-selecionados, durante cinco encontros quinzenais, nos meses de setembro a novembro de 2013. O recorte da SR #13 que fazemos aqui se refere ao quarto encontro quinzenal, no qual as professoras já haviam planejado a maioria de suas atividades, sendo que alguns grupos já haviam inclusive pilotado algumas dessas atividades em sala de aula.

O Excerto 13 refere-se ao início da SR #13, no momento em que M2 levanta uma Problematização a fim de que os grupos formados pelas professoras relatassem o desenvolvimento de suas atividades didáticas até o presente momento, na formação continuada. Além de lançar a Problematização, M2 já direciona a palavra a um grupo específico, no caso, o grupo de P10, composto pela professora de Matemática das séries finais e por alunas do curso de Letras da UFSM. É importante mencionar que embora as disciplinas de Português e Artes fizessem parte desse grupo de trabalho, elas não estavam representadas por professoras da escola, uma vez que a professora de Artes abandonou a formação nos primeiros

¹¹ Aqui cabe um esclarecimento. O projeto pedagógico foi inicialmente pensado e planejado para os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Todavia, como havia professoras de outros anos do ensino fundamental (especificamente das séries iniciais e da EJA), as participantes planejaram e produziram uma unidade voltada para as séries iniciais e uma unidade considerando o público da EJA como audiência.

encontros de 2013 e a professora de Português, embora tivesse participado da formação, encontrava-se naquele momento em processo de aposentadoria. Assim, apesar de as disciplinas não estarem representadas por professoras, o grupo decidiu realizar atividades que também envolvessem essas áreas do conhecimento.

Excerto 13

M2- Pessoal Bom dia! Eu gostaria só recuperar então o que vocês fizeram quinze dias atrás? O que vocês fizeram nos grupos? Quais foram as ações iniciais? [...] e relatar bem rapidinho assim alguns tópicos do que vocês fizeram... 10 minutinhos para gente fazer um relato geral e continuar as atividades. O grupo da [nome da professora P10]? (3)

P10- O nosso grupo nós nos reunimos e vamos trabalhar a Copa e dentro da Copa trabalhar as moedas, fazer a transformação das moedas e para isso então pensamos para os alunos fazerem uma crítica sobre a Copa para não chegar assim. Então ontem os alunos vieram para cá e eles pesquisaram quais eram os países que vão participar da Copa e eles copiaram e as meninas passaram um vídeo e fizeram uma crítica sobre o que eles achavam de importante se realmente a Copa era tudo aquilo que estava sendo mostrado no vídeo e daí a partir daquilo e foi um debate bem rico com eles [...] E em Português eu trouxe uma ideia de trabalhar as palavras né então coisas que a gente pensou e montar quebra-cabeça com os países e as moedas para eles tentarem conseguir fazer e antes... a gente tinha colocado Artes junto, Artes ficou? Ficou né. (2A)

M1- Ficou. (7)

P10- É, então ta sendo bem interessante. Artes ajudou na confecção das casinhas e então eles enfeitaram com lantejoulas com isso e aquilo né, ficou bem legal. (6)

Ainda no Excerto 13, após o direcionamento de M2 a P10, a professora menciona a escolha da temática para as atividades, “Copa”, pois entende que pode trabalhar, dentro de sua disciplina (Matemática), a questão da transformação das moedas de países diferentes. Entretanto, P10 dá a entender, por meio de uma Exposição Simples, que somente esse conteúdo não seria suficiente e propõe uma prática de leitura crítica sobre a Copa do Mundo, a partir da análise de um vídeo de propaganda com o intuito de realizar um debate crítico entre os alunos. Tal debate foi colocado em prática com os alunos de P10 e, segundo a avaliação da professora, a atividade obteve êxito, “foi um debate bem rico”.

Na mesma fala de P10, podemos perceber que a professora buscou desenvolver uma prática interdisciplinar ao mencionar as ideias que teve em relação à construção de atividades que desenvolveram competências de todas as disciplinas envolvidas (Português e Artes), além da sua própria (Matemática). Partindo da temática “Copa do Mundo no Brasil”, P10 focalizou suas atividades nas diferentes práticas sociais que surgem com a realização desse evento. Essas práticas nortearam o desenvolvimento das atividades da unidade didática, e não as disciplinas em si. Nesse sentido, as atividades do grupo de P10 abriram espaço para a elaboração do saber em todas as dimensões possíveis (GONÇALVES, 1994 apud

GODOY, 2006, p. 37), sem deixar de levar em consideração as especificidades de cada disciplina (LENOIR, 2008, p. 65).

Ao analisarmos o desenvolvimento das atividades do grupo das disciplinas de Educação Física, Espanhol e Matemática (Excerto 14), percebemos que as professoras optaram por trabalhar com a temática esportiva, especificamente o esporte tênis de mesa. Esse esporte específico foi escolhido pelo fato da escola possuir uma mesa de tênis em seu *hall* e os alunos, nos intervalos das aulas, a utilizarem com grande frequência, mesmo sem ter conhecimento sobre o esporte.

Excerto 14

P2- [xxx] Nós fizemos sobre o tênis de mesa. (2A)

M1- Sim. (7)

P2- Daí só agora ainda não aplicamos porque nem começamos porque o instrutor não pode vir. (2A)

P5- E a gente fez a... perguntou para ele o que é o tênis de mesa, qual as regras, quem participa, o histórico né, de como acontece os jogos, que países. (6)

P2- Isso, e na parte de Matemática a gente vai medir a mesa, os padrões, os utensílios, o que é usado, a bolinha, a raquete. (2A)

M1- Uhum (7)

P2- ...a rede tudo isso a gente colocou e levar eles para sala digital para eles pesquisarem a Espanha quando participaram de uma Olimpíada né toda essa... quais os brasileiros que participam do tênis de mesa, de língua espanhola quantos participam, também entra Geografia, né com a parte dos países, né até a densidade do Brasil. (2A)

O processo argumentativo inicia-se quando P2 é convidada por M1 a falar sobre as atividades que seu grupo desenvolveu. P2, por sua vez, anuncia a temática de sua unidade didática, por Exposição Simples, a fim de relembrar o grande grupo. P2, ao receber a acolhida por parte de M1, continua sua explicação sobre as atividades e justifica que, ao contrário das atividades de P10 (Excerto 13), a unidade de seu grupo ainda não teve a oportunidade de ser aplicada em sala de aula.

Em seguida, conforme o Reespelhamento de P5, o planejamento de uma palestra sobre as regras, a dinâmica e a história do esporte serviriam como atividades introdutórias para a unidade didática. Então, após essa palestra com um instrutor profissional, P2, por meio de uma Exposição Simples, argumenta que seriam realizadas atividades que abordassem o conteúdo da disciplina de Matemática, por exemplo, o sistema métrico, utilizando os materiais do próprio jogo.

Ainda no Excerto 14, P2 continua sua explicação (impulsionada pelo Acolhimento de M1) e relata a relação interdisciplinar nas atividades do grupo. De acordo com a última Exposição Simples de P2, a disciplina de Espanhol seria abordada na comparação entre Espanha e Brasil, no que se refere às competições e

conquistas do tênis de mesa nesses dois países. Além disso, P2 também menciona uma possível conexão com outra disciplina que não faz parte do seu grupo (Geografia), a fim de trabalhar a densidade demográfica dos países abordados. Essa possível conexão com a disciplina de Geografia, sinalizada por P2, reforça o pressuposto “de que cada vez mais se torna necessário aproximarmo-nos das nossas práticas para compreendermos o que fazemos, como fazemos e por que fazemos” (GODOY, 2006, p. 36), observando a interdisciplinaridade como intrínseca ao conhecimento.

Na sequência, o Excerto 15 exemplifica o desenvolvimento das atividades do grupo composto pelas professoras de Ciências, História e Geografia. A explicação das atividades do grupo é realizada por P4, a partir da Problematização lançada por M2 no início da sessão reflexiva (Excerto 13). Segundo P4, as professoras optaram por comparar as cidades antigas com as cidades modernas, em relação à questão da poluição, pois uma das professoras (P7) já estava trabalhando com esse conteúdo em suas aulas.

Excerto 15

P4- É... o nosso grupo ficou com o espaço urbano e rural né e a gente trabalhou com imagens porque a [nome da professora P7] da História está trabalhando as cidades antigas e como era a poluição né do solo com a evolução das cidades né da antiguidade até hoje, o número de população, o que essa população fez né e como fez e a ocupação desse solo, os problemas que traz, problema de poluição da água, a evolução das cidades como era da antiguidade até hoje né. (2A)

G1- É na verdade a gente pensou em começar da realidade deles para Santa Maria. Começar pelas fotos antigas da cidade, como a cidade era né e como a cidade hoje está, da questão da arborização, como que a cidade foi povoada, em questão mesmo de que efeitos isso tem no solo, ... Então a gente vai começar pela sua realidade que tá mais presente para eles, e depois como foi para as cidades antigas e assim por diante. Então as professoras disseram que a leitura é algo que é difícil nessa turma, então a gente pensou primeiro fazer uma coisa que chamasse mais a atenção deles com imagens e depois introduzindo a leitura aos poucos. Aí escolhemos um vídeo que possa trabalhar com as três disciplinas que é uma animação que mostra desde o início né da ocupação da povoação do mundo como um todo e a representação do homem que vai mudando construindo, que vai desmatando, que vai poluindo e assim por diante. (6)

A fim de complementar a Exposição Simples de P4, a aluna do curso de Letras que participava do grupo de trabalho (G1), por meio de Reespelhamento, expande a explicação de P4 ao situar que as atividades têm como objetivo partir da realidade dos alunos, ou seja, os alunos são encorajados a analisar figuras antigas da cidade de Santa Maria e compará-las com o que presenciavam atualmente em sua cidade. G1 leva em consideração a realidade dos alunos no planejamento das atividades, pois, no curso de Letras da UFSM, e especificamente na disciplina em

que os alunos estavam participando, discutimos a importância de um planejamento que considere a vida fora das fronteiras escolares (FREIRE, 2003, p. 194) e as diferentes visões de mundo e realidade dos alunos (MOTTA-ROTH, 2008, p. 245).

G1 ainda coloca que as professoras do grupo haviam mencionado a dificuldade de abordar a habilidade de leitura em sala de aula, e, portanto, iniciariam as atividades de sua unidade com um vídeo de animação sobre o impacto da ação humana no mundo e a produção de lixo que resulta dessa ação, a fim de despertar a atenção dos alunos antes de iniciar a leitura de um texto escrito. Nesse sentido, podemos perceber a preocupação das professoras pré e em serviço em relação à sensibilização dos alunos ao conteúdo proposto em sala de aula e, em última instância, à construção do conhecimento destes. Da mesma forma, a temática escolhida pelo grupo e a seleção dos textos para a construção das atividades indicam que as participantes estão em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania de seus alunos (FREIRE, 2003).

Também em relação à SR #13, o último grupo a relatar o desenvolvimento de suas atividades foi o grupo de trabalho composto pelas professoras do Currículo, isto é, das séries iniciais da CELL, juntamente com a educadora especial da escola.

No Excerto 16, M1 incita a participação deste grupo ao resgatar, por Reespelhamento, a Problematização inicial de M2. Na sequência, P12 expõe os valores interpessoais como temática das atividades de seu grupo e explica que, em um primeiro momento, as professoras haviam optado por organizar as atividades em formato de um circuito (gincana composta por diferentes jogos e/ou atividades), porém ao debaterem a ideia decidiram que as atividades seriam aplicadas em grupos de alunos. Ao modificarem a maneira como suas atividades didáticas foram organizadas, o grupo de P12 teve que passar por um processo de reformulação de suas próprias ideias, isto é, as professoras tomam como objetivo de reflexão um argumento (organização das atividades) que elas próprias formularam anteriormente e avaliam sua sustentabilidade em face da dúvida que possuíam sobre a natureza das atividades a serem desenvolvidas (LEITÃO, 2007a, 87).

Excerto 16

M1- Então, e o pessoal da alfabetização? (6)

P12- A gente vai trabalhar os valores. A princípio nós tínhamos pensado num circuito para dentro da sala de aula, aí depois conversamos e nós estamos mudando... os trabalhos vão ser em grupo, quatro grupos de 5 ou 5 grupos de quatro. Cada grupo vai receber um envelope com a atividade. Todas as atividades são relacionadas ao valor [...] Tem atividades de caça-palavras, tem cartas enigmáticas, tem cálculos envolvendo pinturas, cruzadinha. Todos envolvendo valores e dentro do nosso tema aqui da escola. Aí a parte de Artes cada grupo vai receber uma folha aí um aluno começa fazer o desenho e a gente dá um tempo, depois passa para o outro e o outro continua o desenho. A parte do Ensino religioso fala um aspecto positivo sobre o colega. Na parte da Matemática com atividades envolvendo cálculo de preferência cálculos desenvolvendo pinturas e calculo mental, aí cada grupo vai desenvolver essas atividades. Mais para o final eles vão fazer um cartaz falando sobre os direitos e deveres. Pode ser com gravuras, com palavras, com frases. (2A)

M1- Direitos e deveres na escola? (1B)

P12- Na escola. (6)

M1- Sim, Uhum. (7)

Ainda analisando a Exposição Simples de P12 (Excerto 16), podemos perceber que as professoras pensaram em diferentes atividades, de acordo com as áreas do conhecimento abordadas no material didático, por exemplo, Artes, Ensino Religioso e Matemática. Além disso, P12 também menciona uma atividade que envolve questões sobre “direitos e deveres” dos alunos. Nesse momento, M1 solicita uma Explicação em relação a essa atividade. P12, por sua vez, responde a solicitação de M1 ao afirmar que a atividade proposta refere-se às questões escolares. Nesse sentido, podemos perceber que esse grupo de trabalho procura se aproximar da temática do projeto ao planejar atividades que relacionem a vida escolar às relações pessoais dos alunos.

Depois de analisarmos os relatos sobre a construção e o desenvolvimento das atividades para o caderno didático, em cada grupo de trabalho, podemos identificar a seguinte sequência argumentativa para a SR #13 (Figura 18):

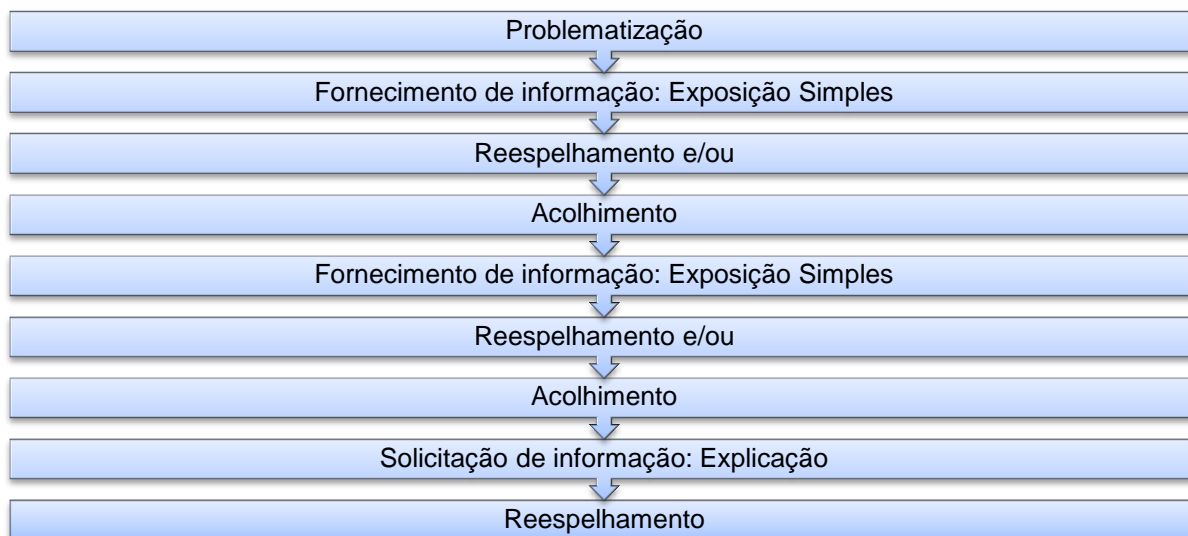


Figura 18 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #13: relato das atividades

Observamos que as Exposições Simples que relatam o desenvolvimento das atividades são instigadas pela Problematização inicial de M2 (Excerto 13). Essa Problematização tem como objetivo promover o relato dos grupos sobre o trabalho realizado até o presente momento, a fim de perceber de que maneira essas atividades estão sendo construídas e se já foram colocadas em prática na CELL.

Cada grupo, ao relatar suas atividades, o faz por meio de Exposições Simples, as quais são, em alguns momentos, acolhidas pelas mediadoras e/ou pelo grupo, e, em outros, são expandidas por meio de Reespelhamento. O Reespelhamento, na maioria dos casos, é realizado pelos membros do próprio grupo de trabalho com o propósito de colaborar com as colocações anteriores dos colegas sobre como as atividades foram desenvolvidas.

Em suma, observamos que a sequência argumentativa parte de uma Problematização, seguida por Exposição Simples e Reespelhamento, respectivamente. Percebemos, então, nos excertos da SR #13, após essa sequência triádica, há uma repetição de algumas ações discursivas a fim de assegurar a continuidade do relato das professoras, isto é, a exposição de nova ideia incita a aceitação (ou não) da mesma, bem como, uma expansão ou explicação do que foi previamente dito.

É importante mencionar que ao se engajarem no relato de suas atividades didáticas, as professoras mostraram estar em consonância com a realidade fora da sala de aula, ao abordarem temas atuais e relevantes para os alunos (Excerto 13).

Também buscaram explicitar ao grande grupo a preocupação recorrente que possuem em conectar as atividades de sala de aula com a realidade dos alunos e ao trabalho que já estava sendo feito por uma das professoras (Excerto 15). Da mesma maneira, manifestaram seu interesse e empenho em abordar a temática escolhida para o projeto interdisciplinar: relações interpessoais (Excerto 16).

As professoras da CELL também tiveram a oportunidade, ao final do programa de formação continuada, de avaliar o projeto pedagógico interdisciplinar e às atividades produzidas para a concretização do caderno didático (SR #16).

O Excerto 17 marca o início da SR #16 a partir da Problematização lançada por M1 às professoras em relação à avaliação destas sobre o processo colaborativo e interdisciplinar construído durante o planejamento do caderno didático. Observamos que após a Problematização de M1, temos uma pausa na discussão, isto pode indicar que inicialmente as professoras não se sentiram à vontade para compartilhar suas avaliações sobre o projeto, ou, não compreenderam a Problematização de M1. Ao perceber a situação, M2 então reorganiza a discussão, por meio da Reestruturação, ao propor que as professoras iniciem suas colocações fazendo uma retomada do que foi realizado nos grupos de trabalho. M1, por sua vez, acolhe a Reestruturação de M2, o que demonstra que o processo colaborativo também se institui dentro do próprio grupo de pesquisa e não somente entre o N.E.C.C.E e as professoras da CELL.

Excerto 17

M1- Bom antes de a gente começar os comes e bebes, eu queria saber assim como é que foi trabalhar colaborativamente? [...] Vocês podem explicar um pouquinho na hora que contar de que maneira a interdisciplinaridade ficou nessas atividades que vocês fizeram né, se vocês conseguem ver a interdisciplinaridade agora que a atividade tá totalmente concluída [...] e falar um pouco também quais foram os pontos positivos e negativos de fazer esse projeto interdisciplinar que foi algo que partiu de vocês né, que vocês decidiram. E aí o quê que vocês acharam? Valeu a pena? Teria que sido feito outra coisa? Sugestões? (3)

...

M2- Quem sabe a gente não começa com uma retomada. (4)

M1- Isso! (7)

Na sequência (Excerto 18), M2 continua a reestruturação da discussão ao solicitar que P2 compartilhe o que foi realizado em seu grupo. Entretanto, P2 prefere não participar e aponta um dos alunos de Letras (G2) que participaram da construção das atividades para relatar o que foi realizado. Ao preferir que um dos alunos avalie o trabalho realizado, P2 parece não se colocar na posição de

professora orientadora dos alunos de Letras, o que infere que ela, possivelmente, se sinta desconfortável com a situação, ou, gostaria de ouvir a avaliação dos alunos de seu grupo antes de expor a sua. Dessa maneira, por meio de uma Exposição Simples, G2 primeiro resume as disciplinas envolvidas na construção das atividades e, depois, relata como o grupo procedeu no planejamento e organização das atividades.

Excerto 18

M2- como é que ficou a atividade, como é que tá [nome da professora P2], como é que ficou a de vocês? (4)

P2- A o [nome do aluno G2] fala, o [nome do aluno G2]. (2A)

G2- Não enfim nós trabalhamos, começamos basicamente com Matemática, Espanhol e Educação Física. Só que Educação Física não entrou no jogo ficamos só com Matemática e Espanhol. Então o que a gente fez é o primeiro momento, apresentar. [...] Primeiro momento a gente ia mostrar vídeo sobre o tênis de mesa, vídeos aula ou alguns momentos marcantes de Olimpíadas ou competições e depois pedir para os alunos né se eles já conheciam esse esporte, já jogavam ou não e depois disso fazer pesquisa sobre o tênis de mesa os brasileiros, os países hispânicos que tem tradição, os países que tem mais tradição no mundo e tal e a partir daí a gente desenvolveu atividades de Espanhol e Matemática como medição das mesas. (2A)

Ao presenciar a participação de G2 na discussão, podemos perceber que P2 (Excerto 19) já se sente encorajada para compartilhar o que foi realizado pelo seu grupo. Nesse excerto, P7, por Reespelhamento, complementa o relato de G2 ao mencionar que a atividade introdutória da unidade, a palestra sobre o tênis de mesa, já havia sido realizada com os alunos da escola. Ademais, P2 também expõe que já abordou as regras do jogo com os alunos, bem como algumas medições, referentes aos conteúdos da disciplina de Matemática.

Excerto 19

P2- Nós tivemos a amostra pedagógica ontem e aí a [nome da professora P4] falou com o instrutor e ele veio para o turno da manhã trabalhou com eles [...] mas eu já tinha dado a introdução para eles né, li as regras eu tinha conversado com eles na quinta passada então na terça-feira eu já dei uma introdução com eles, a gente mediu... (6)

M1- Ah legal. (7)

M2- E como que tu vê [nome da professora P2], tu chegastes depois a [nome da mediadora M1] tinha feito a pergunta né, trabalhar com essas disciplinas integradas né? (6)

P2- Amei! Eu sempre gostei da interdisciplinaridade. Desde que começou, sou meio macaca velha né, eu sempre participei de tudo que é reunião, sempre tentei né nas minhas disciplinas, na minha disciplina porque eu sempre uso o livro do Dante né e o Dante é muito interdisciplinar. Então há anos que eu trabalho Geografia paralelo, História paralelo né, Português paralelo. Então e Espanhol para mim foi uma novidade eu nunca tinha trabalhado com Espanhol né. Então eu achei super bom eu gostei bastante. (2A)

Na sequência, M1, por Acolhimento, avalia como positiva a realização das atividades do grupo, ao mesmo tempo em que M2 aproveita o momento para resgatar a Problematização inicial feita por M1, questionando P2 a respeito de sua avaliação sobre a prática interdisciplinar vivenciada durante a produção do material didático. P2, ao responder à Problematização de M2, avalia afetivamente (“amei”) a prática interdisciplinar e argumenta que sempre procurou desenvolver um trabalho relacionando diferentes disciplinas. No entanto, na produção de material didático para o contexto da CELL, P2 se surpreendeu ao trabalhar com a disciplina de Espanhol, avaliando tal interação como positiva.

A fim de mostrar como a colaboração entre o grupo N.E.C.C.E e as professoras da CELL possibilitou a criação de um ambiente participativo para avaliação do projeto, apresentamos a seguinte sequência argumentativa (Figura 19).

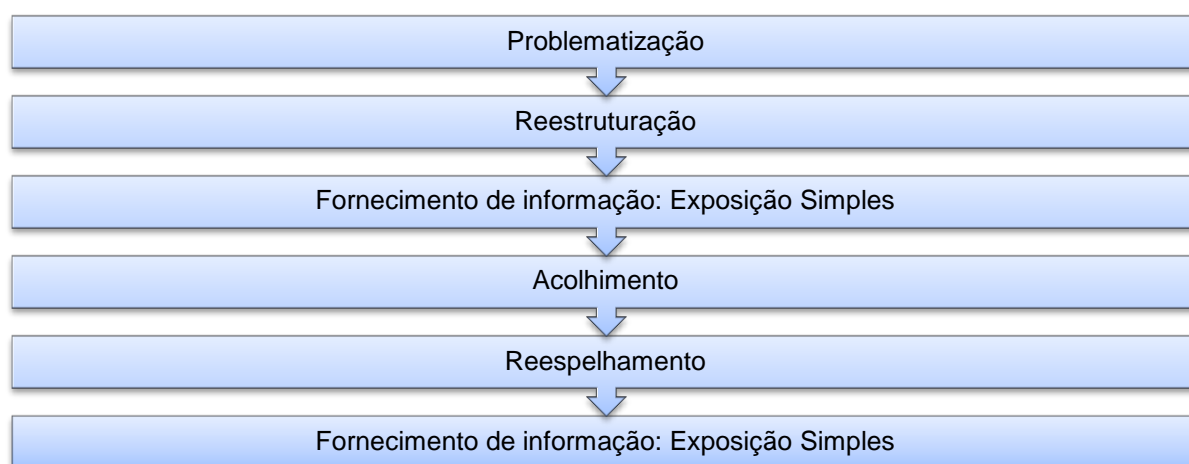


Figura 19 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #16: avaliação do projeto

Ao analisarmos a sequência argumentativa ilustrativa da avaliação do projeto, percebemos que ela também parte de uma Problematização. Nesse caso, a Problematização lançada por M1 (Excerto 17) para dar início à avaliação do projeto pelas professoras não teve êxito em suscitar um momento de discussão. Acreditamos que isto ocorreu pelo fato de que avaliar é algo considerado delicado e exige uma reflexão mais complexa sobre o objeto em análise, ou, as professoras possivelmente esperaram para que alguém desse início a discussão. Como não houve participação, M2, reorganiza a discussão e propõe uma “retomada”, ou seja, um relato do que foi realizado durante o projeto interdisciplinar. Dessa maneira, o

“convite” ao debate avaliativo se tornou mais abrangente e abriu espaço para a participação espontânea das professoras.

Ao transformar a avaliação do projeto em uma “retomada”, percebemos, por meio de Exposições Simples, que as professoras relatam os procedimentos de construção da unidade didática de seu grupo, e, sem perceber, acabam avaliando o projeto (Excerto 19). No caso do Excerto 19, podemos inferir que o julgamento do projeto (por parte de P2) foi impulsionado, primeiro, pela aceitação e avaliação (“legal”) do desenvolvimento das atividades didáticas, e segundo, pelo Reespelhamento de M2, que reformula a Problematização sobre a avaliação do projeto, realizada por M1 no início da sessão. Nesse sentido, podemos dizer que a ação de Reestruturação, bem como a maneira como as mediadoras conduziram passo a passo a discussão (COMPIANI, 1996, p. 45), são as responsáveis pela promoção de um espaço reflexivo para desencadear o debate avaliativo na SR #16.

Em um dos momentos de avaliação durante a SR #16, observamos, a partir da Problematização de P1 (Excerto 20), que a questão do currículo por disciplinas é reiterada, novamente, como uma barreira para a prática interdisciplinar. Nesse sentido, P1 argumenta que os professores do Currículo, por estarem sozinhos e serem responsáveis por todas as disciplinas, encontram mais facilidade em abordar a interdisciplinaridade em sala de aula. Nesse sentido, o professor das séries iniciais é visto como polivalente, pois precisa estar preparado para trabalhar articuladamente com as disciplinas das diversas áreas do conhecimento (GODOY, 2006, p. 32). Por outro lado, os professores das séries finais têm dificuldade em realizar um trabalho em conjunto em razão da falta de tempo para se encontrarem. Assim, como vimos também nas sessões anteriores, podemos afirmar que essa visão de interdisciplinaridade vinculada ao início e desvinculada ao fim do Ensino Fundamental mantém-se até o final da formação continuada.

Excerto 20

P1- Essa questão que realmente trabalhar, planejar interdisciplinar é uma dificuldade com os anos finais. Os anos iniciais na questão de integrar as atividades para tornar uma aula interdisciplinar é mais fácil porque eles estão sozinhos né, um professor que trabalha com todas as disciplinas e integra e [xxx] mas nos anos finais é bem difícil de ter esse momento né de planejar nem sempre o professor tem esse período que um e o outro não está né. (3)

P2- Nós tivemos essa oportunidade agora né. [...] acho que foi um exercício bem válido e foi prático, não foi só teórico a gente sentou junto, a gente elaborou, a gente viu a discussão acontecendo, a gente sabe que o tempo não é longo, mas se bem aproveitado rende né e dá para fazer. (2A)

P10- Essa gincana que foi feita que também já tinha esse viés né essa gincana que foi elaborada para o sexto ano, até essas atividades foram então práticas interdisciplinares que a gente teve oportunidade de saber fazer [...] Então eu acho que assim foi bem importante. (2A)

A Problematização de P1 também nos evidencia uma contradição das ideias da professora, pois ela acredita que a interdisciplinaridade, nas séries iniciais, acontece por si só. Entretanto, menciona que nas séries finais, é necessária a colaboração entre professores de diferentes disciplinas, o que aconteceu durante o nosso projeto, pois as professoras tiveram um tempo para se encontrar e construir juntas a unidade didática.

Portanto, para P1, o que garante a interdisciplinaridade não é o trabalho colaborativo entre professores de outras disciplinas, mas sim a integração curricular. Ainda, mesmo tendo participado de um espaço de reflexão que poderia ajudar a colocar em xeque tais visões de ensino, bem como trabalhado em caráter colaborativo com suas colegas e integrantes do N.E.C.C.E, P1 mantém-se com a representação de interdisciplinaridade como justaposição de conteúdos (GODOY, 2006, p, 34).

Considerando a colocação de P1, e com o propósito de levantar questões sobre o papel da formação continuada, P2 argumenta, a partir de uma Exposição Simples, que espaços de reflexão e formação, tais como o da CELL, são uma oportunidade para realizar essas práticas interdisciplinares que o contexto escolar normalmente não proporciona. Nesse sentido, a partir Exposição Simples de P2, podemos compreender que a formação continuada na CELL promoveu a criação do Terceiro Espaço de colaboração (Figura 6, Seção 1.2.3), o qual possibilitou o planejamento conjunto das atividades.

P2 ainda avalia a construção do projeto interdisciplinar como uma prática válida, na qual as professoras colaboraram para a discussão de conceitos e teorias, bem como planejaram de forma conjunta as atividades para ao caderno didático. Por fim, P2 afirma que o tempo é realmente um empecilho na prática docente de caráter colaborativo e interdisciplinar, porém, é preciso aproveitar o tempo disponível para que ações como as desenvolvidas na CELL aconteçam.

Em seguida, P10, ao responder à Problematização, relembra a atividade inicial do projeto, a gincana interdisciplinar elaborada para o 6º Ano B da escola. Para P10, a gincana é um exemplo dessa oportunidade de aproveitamento do tempo de planejamento pelas professoras da CELL, pois o espaço de formação ofereceu

tempo de planejamento e de aprendizagem para a prática pedagógica colaborativa e interdisciplinar. P10 também avalia a gincana como importante para a realização do projeto interdisciplinar e ao mencionar que o projeto proporcionou oportunidades de “saber fazer”, podemos inferir que a formação continuada na CELL levou P10 a compreender e desenvolver sua própria prática pedagógica interdisciplinar.

A oportunidade de “saber fazer”, evidenciada por P10, também promoveu a construção da agência da professora, ou seja, ao considerar a prática interdisciplinar em seu contexto, P10 rompeu barreiras na construção de seu conhecimento tornando-se autora de sua vida profissional (DAMIANOVIC, 2011, com base em ENGSTRÖM, 2009).

Ao analisarmos comparativamente as recorrências das ações discursivas nas SRs #13 e #16, podemos perceber similaridades entre elas (Tabela 9 e Tabela 10). Em ambas as tabelas (ou SRs), observamos a recorrência de Exposições Simples, seguida de Reespelhamento e Acolhimento, respectivamente. Essa recorrência ao longo das duas sessões pode ser explicada pelo fato de ambas focalizarem o relato das professoras sobre as atividades desenvolvidas. No caso da SR #16, mesmo quando as professoras não somente relatam as atividades, mas também as avaliam, elas se utilizam de Exposições Simples ou Reespelhamentos.

Da mesma maneira, o Acolhimento aparece como categoria recorrente nas duas sessões pelo fato de que, na SR #13, as professoras relatam o desenvolvimento de suas atividades e isto é acolhido pelas mediadoras, as quais aprovam a maneira como os grupos de trabalho estão conduzindo o planejamento das atividades. Já na SR #16, são acolhidos os julgamentos das participantes em relação ao projeto pedagógico interdisciplinar.

Tabela 9 – Recorrência das ações discursivas na SR #13

SR #13 – O desenvolvimento do projeto pedagógico interdisciplinar		
<i>Ações discursivo-argumentativas</i>		
	<i>Subcategoria</i>	Recorrência no discurso
1. Solicitação de informações	1A. Clarificação	1
	1B. Explicação	4
2. Fornecimento de informações	2A. Exposição simples	10
	2B. Exposição com pistas	0
	2C. Remodelamento	0
3. Problematização	-	1
4. Reestruturação	-	0
5. Recondução	-	1
6. Respehamento	-	6
7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		5
8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		0

Tabela 10 – Recorrência das ações discursivas na SR #16

SR #16 – A avaliação do projeto pedagógico interdisciplinar		
<i>Ações discursivo-argumentativas</i>		
	<i>Subcategoria</i>	Recorrência no discurso
1. Solicitação de informações	1A. Clarificação	0
	1B. Explicação	2
2. Fornecimento de informações	2A. Exposição simples	9
	2B. Exposição com pistas	0
	2C. Remodelamento	0
3. Problematização	-	2
4. Reestruturação	-	2
5. Recondução	-	0
6. Respehamento	-	5
7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		4
8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do respeito)		0

Ainda em relação à recorrência das ações discursivas, porém voltando nosso olhar para as análises de todas as SRs, percebemos também que as categorias mais salientes são o Respehamento, a Exposição Simples e o Acolhimento. Podemos justificar a recorrência da categoria de Respehamento ao longo das sessões, pois é por meio do respeito que comunicamos aos outros o nosso esforço de compreender o que foi posto, e também, de encorajar o prosseguimento do discurso (COMPIANI, 1996, p. 45).

Acreditamos também que a repetição de Exposição Simples deve-se ao fato de estarmos construindo, colaborativamente, o projeto interdisciplinar, e, para isto, novas informações e ideias foram fornecidas, incentivadas por Problematizações ou Solicitações. Dessa maneira, as novas informações foram necessárias para dar desenvolvimento ao projeto (Ibidem). Já o Acolhimento foi importante para a construção do processo argumentativo e reflexivo na CELL, pois incentivou e sustentou a prática interdisciplinar das professoras durante o projeto.

Ao olharmos para a sequência argumentativa de cada SR, como já evidenciado na análise da SR #4 e #5 (seção 4.3), identificamos que os processos argumentativos nos excertos retirados das SRs, foram impulsionados por problematizações, a maioria delas partindo das mediadoras participante do grupo N.E.C.C.E.

Essas problematizações foram acolhidas (nas SRs #2 e #5), clarificadas (na SR #3), refutadas (na SR #4), expandidas (na SR #13) e reestruturadas (na SR #16). Nesse sentido, o projeto vai sendo configurado, pelo grupo, ao longo das sessões. Embora tenha havido um momento de refutação ao projeto, este não tem como intenção problematizar a construção do projeto em si, mas sim, de levantar o debate sobre aspectos específicos do contexto da CELL, no caso, a falta de tempo de planejamento.

Ao finalizarmos a nossa análise do processo da pesquisa, precisamos refletir sobre o conceito de interdisciplinaridade que decorre do processo reflexivo-argumentativo das professoras da CELL ao final do projeto. Com base nas discussões desenvolvidas nas sessões reflexivas ao longo dos dois anos de formação continuada na CELL, acreditamos que as professoras vão além da representação de interdisciplinaridade como integração de duas ou mais disciplinas (FAZENDA, 2009a). Elas também apoiam-se na ideia de que, para ser interdisciplinar, é preciso trabalhar colaborativamente em prol de um objetivo em comum, que orienta o trabalho escolar (GODOY, 2006, p. 36).

Não temos como precisar se essa representação almejada está presente no discurso de todas as professoras participantes da CELL. Entretanto, podemos inferir que, na prática pedagógica, todas as professoras concluintes da formação continuada, foram guiadas, de alguma forma, por uma prática colaborativa que culminasse na concretização de um objeto em comum. No nosso caso, na

construção do projeto pedagógico interdisciplinar e, em última instância, na conclusão do caderno didático interdisciplinar.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

A fim de apresentar as considerações finais de nossa pesquisa, organizamos a discussão em três momentos, os quais estão relacionados aos objetivos da pesquisa. Primeiro, resgatamos alguns dos resultados principais relacionados às representações de interdisciplinaridade das professoras da CELL, materializadas nos questionários aplicados no início e ao final da formação continuada. Após, trazemos as conclusões sobre o processo argumentativo que permeou a implantação do projeto interdisciplinar na CELL. Por fim, concluímos com a avaliação dos resultados alcançados nessa dinâmica colaborativa de investigação, no que tange a construção do projeto pedagógico na CELL.

Em relação ao produto de nossa pesquisa, ao analisarmos comparativamente os questionários inicial e final, percebemos uma mudança nas representações tanto de interdisciplinaridade como das práticas interdisciplinares em QF.

Analisando a representação de interdisciplinaridade, percebemos que no início da formação continuada as professoras da CELL a representaram, em sua grande maioria, como uma interação entre disciplinas, o que remete ainda à perspectiva interdisciplinar de ensino, de aglutinação de conteúdos. Já no final da formação continuada, percebemos que essa interação entre as disciplinas expandiu-se ao representarem a interdisciplinaridade como uma prática socialmente situada a partir da interação entre áreas do conhecimento, porém focalizando um objetivo em comum dentro do contexto em questão.

Nas representações para a prática interdisciplinar no início da formação continuada, as professoras argumentaram em suas respostas que praticam a interdisciplinaridade a partir da utilização de conteúdos de outras áreas do conhecimento ou disciplinas. O que ficou evidente nessas representações foi a recorrência do apagamento do participante Ator, o que evidencia a possível insegurança das professoras no encaminhamento dessa prática interdisciplinar (FAZENDA, 2005, p. 15).

Já nas representações para a prática identificadas ao final do processo colaborativo-reflexivo, identificamos que as professoras parecem elaborar uma resposta mais específica para exemplificar o seu trabalho interdisciplinar em sala de

aula. Nesse sentido, seu discurso sobre sua prática parece mais empoderado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200) (em relação às representações iniciais), uma vez que as participantes mostram-se capazes de expandir suas definições para a prática interdisciplinar, que começa a ser desenvolvida/vivenciada em sala de aula. Esse “empoderamento” por parte das professoras da CELL, em relação a sua prática interdisciplinar ao final da formação, pode ter sido ocasionado pelas diversas leituras que fizemos sobre interdisciplinaridade, pelas discussões durante as sessões reflexivas e pela construção conjunta da unidade didática interdisciplinar.

Assim, as respostas ao QF desvelam um discurso que apresenta maior elaboração (BERNSTEIN, 1996, p. 159) e apropriação conceituais – mesmo que essas competências sejam ainda bastante sutis – do agir pedagógico a partir de uma perspectiva interdisciplinar no referido contexto escolar.

Ao voltarmos o nosso olhar para o processo da pesquisa, evidenciamos sequências de ações discursivas que moldaram a constituição do projeto interdisciplinar na CELL, ao mesmo tempo em que mediaram as interações entre os participantes, professoras, integrantes do N.E.C.C.E e alunos de Letras da UFSM.

Leitão (2007a, p. 82) argumenta que a investigação da evolução do processo argumentativo em ambientes instrucionais pode “oferecer à pesquisa do desenvolvimento humano, um lócus privilegiado para o estudo de processos de formação e transformação do conhecimento”. Nesse sentido, pudemos evidenciar que durante a construção do projeto pedagógico interdisciplinar, as professoras da CELL engajaram-se na produção de conhecimento compartilhado a fim de ir ao encontro das necessidades de seu próprio contexto escolar. Da mesma forma, ao buscar a produção de atividades pedagógicas colaborativas e de caráter interdisciplinar, as professoras promoveram espaços de desenvolvimento do pensamento reflexivo, o qual foi mediado no/pela argumentação.

Em resumo, o processo argumentativo desenvolvido durante as sessões reflexivas - desencadeado por Problematizações, que eram seguidas, via de regra, por Acolhimento, Exposições Simples e Reespelhamento - além de moldar a construção do projeto interdisciplinar, também auxiliou na organização de ideias, na formação e na mudança de posições, por parte das professoras. Tais aspectos nos sinalizam que na argumentação “rever as próprias posições a respeito de aspectos do mundo não é algo deixado para o indivíduo decidir se realiza ou não, mas, sim,

uma consequência – inevitável – de seu engajamento na própria atividade argumentativa” (LEITÃO, 2007a, p. 88).

Em relação a representação de interdisciplinaridade evidenciada durante as sessões reflexivas, identificamos um alinhamento às representações finais identificadas nos questionários. Nesse sentido, a representação final das professoras vai ao encontro da representação encontrada no decorrer do projeto, pois ambas sinalizam a prática interdisciplinar como troca de ideias entre disciplinas diferentes, porém que tenham um objetivo em comum. Ao longo da formação, as professoras também sentem-se mais capazes de expandir suas definições de interdisciplinaridade, o que corrobora o “empoderamento” das definições fornecidas no questionário final. Consequentemente, podemos inferir que esse “empoderamento” foi subsidiado pelo processo argumentativo-reflexivo desenvolvido durante a formação continuada na CELL.

Por fim, esperamos que a consolidação do projeto interdisciplinar na CELL e a avaliação positiva de seu desenvolvimento possam impulsionar novas ações de promoção do conhecimento interdisciplinar na escola. Embora saibamos que, sem um tempo e espaço apropriados para a formação continuada, a prática colaborativa e interdisciplinar, dentro da escola pública, torna-se mais complexa, gostaríamos que as professoras da CELL aprimorassem esse trabalho ao longo de suas carreiras, “em um processo contínuo, que lhes permita comprometer-se com sua formação e aprimoramento profissional, conferindo à sua prática uma qualidade superior” (GODOY, 2006, p. 37).

Esperamos, também, que os resultados obtidos nesta pesquisa e os pontos positivos e negativos nela identificados possam subsidiar outros estudos que se concentrem na investigação das práticas interdisciplinares e que fomentem novas iniciativas de formação continuada de professores (SILVA, 2014, p. 130).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, p. 219-231, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Secretaria Da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Ens_medio/em_pcn.htm>. Acesso em: 14 out. 2013.

BRUM, M. H. Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher. **Trabalho Final de Graduação** (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

CASTRO, S. T. R. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem e língua em um curso de letras. **Signum**, v. 10, n. 1, p. 51-72, 2007.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-35, 2002.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003a.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da., BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTÓVÃO, V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). ENFOLI: **Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: s.n., p. 19-22, 2005.

COMPIANI, M. **As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo”**, 1996. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1996.

DAMIANOVIC, M. C. A organização argumentativa na passagem de formando a formador. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editores, p. 275-298, 2011.

DAMIANOVIC, M. C. LEITÃO, S. A Atividade expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula. In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais**. Campinas. Editora Pontes, p. 137-160, 2012.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, 2005.

DEWEY, J. *Lógica: a teoria da investigação*. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DUCROT, O. Argumentação linguística e argumentação retórica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

_____. **Activity Theory and Expansive Design**. 1999. Disponível em <http://projectsfinal.interactionivrea.org/20042005/SYMPOSIUM%202005/communication%20material/ACTIVITY%20THEORY%20AND%20EXPANSIVE%20DESIGN_Engestrom.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2014.

_____. Knotworking and agency in fluid organizational. In: ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work**. Nova York: Cambridge, p. 199-233, 2008.

_____. The future of activity theory: A rough draft. In: A. Sannino, H. Daniels & K. Gutierrez (Orgs.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 303-328, 2009.

_____. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, 21, p. 598-628, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projetos, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo, Cortez, p. 15-18, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. Formação de Professores: Dimensão Interdisciplinar. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** Goiânia: v.1, n.1, p. 103 – 109, mai. 2009a.

_____. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Revista Interdisciplinaridade,** São Paulo, v.1, n. 1, p. 10-23, out. 2011.

FIORIN, J. L. Linguagem e Interdisciplinaridade. **Revista Alea.** UFRJ: Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FONSECA, T. T. Teacher's autobiographies: social background and professional choices. **Trabalho Final de Graduação** (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

FUZER, C.; CABRAL S. R. S.; OLIONI, R. C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. **Revista Calidoscópico,** v. 9, n. 3, 2011.

GIZÉRIA, M. G. V.; TICKS, L. K. **Representações de papéis de professore(a)s, aluno(a)s e material didático em sala de aula no discurso de docentes de uma escola pública de Santa Maria.** In: Seminário sobre Interação Universidade/Escola, 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas redes escolares, 2. ed., 2011, Santa Maria. Anais. Santa Maria: UFSM, 2011.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, p. 183-201, 2005.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N.; LUVUZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: Uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, v. 13, p. 1-5, 2004.

GODOY, A. C. S. A interdisciplinaridade na formação docente. **Revista de Educação**, v. 9, n. 9, 2006. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/viewArticle/194>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

GONÇALVES, M. Teoria da Argumentação na Língua: uma teoria do sentido. In: FELTES, H. (Org.) In: **Produção de Sentido: estudos transdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre; Caxias do Sul: EducS, p. 263-296, 2003.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução a linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London, Arnold, 2004.

_____. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice**. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 1990.

_____. **Humanities, culture, and interdisciplinarity: the changing American academy**. Albany: State University of New York Press, 2005.

_____. The taxonomy of interdisciplinarity. In: Frodeman, R., Klein, J. T., Mitcham, C. (Eds.), **Oxford Handbook of Interdisciplinarity**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: v. 6, n. 1, 2006.

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, v. 6, p. 332-360, 2000.

_____. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**. Califórnia, USA, v. 43, n. 6, p. 332-360, 2000.

_____. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 91-109, 1999.

_____. Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: **Social Research**, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: <Retirado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>. Acesso em 16 out. 2013.

_____. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, v. 18, n. 3, set./dez. p. 75-90, 2007a.

LEONTIEV, A. N. **Activity and consciousness**. Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers, 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977.htm>> Acesso em: 22 mai. 2014.

_____. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade-sócio-histórico-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. **Argumentation**: tool and object in teacher education. Paper presented at the First ISCAR CONGRESS - Acting in Changing Worlds: Learning, Communication and minds in intercultural activities, Sevilla, 2004.

_____. O papel do multiplicador. In: Celani, Maria Antonieta Alba. 2003. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Agente e Pesquisador na ação colaborativa. In: Telma Gimenez. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. 1. ed. Londrina, p. 109-127, 2002.

_____. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. **Coleção**: novas perspectivas em linguística aplicada. 2. ed. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LIMA, G. H.; CAMPOS, D. L. Interdisciplinarity: discovering new horizons in the English Language Teaching. **Ao pé da letra**, v. 3. 2001, p. 59-66. Disponível em: http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%203.1/Gustavo_Lima_&_Daniely_Campos--Interdisciplinaritydiscovering_new_horizons_in_the_English.pdf. Acesso em 10 mar. 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, p. 39-58, 2002.

_____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Reflective Sessions: a tool for teachers to critically understand classroom actions. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, p. 185-215, 2007.

MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G. (Orgs.). **Educação de professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 105-124, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: EDUFPE, p. 21-44, 2009.

MEYER, B. Para familiarizar-se com a noção de argumentação. In: **A arte de argumentar**. São Paulo: Martins Fontes, p. 1-39, 2008.

MOTTA-ROTH. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, p. 179-202, 2005.

_____. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2ed. Santa Maria: PPGL, p. 243-272, 2008.

_____. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria, RS: PPGL Editores/UFMS. p. 191-201, 2006b.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; MARAFIGA, N. V. O perfil do calouro de Letras da UFSM. **Revista do Centro de Artes e Letras**. v. 13, n. 1-2, p. 163-172, 1991.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S.; SILVA, E. A. Representações sociais sobre a área de letras: pesquisa de opinião pública em Santa Maria. Apresentação de Comunicação. **VIII Seminário Internacional em Letras: Linguagem, Sujeito e Representação**, Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil. In: SILVA, K.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 33-52, 2008.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-118, 2002.

ORSOLINI, M. **La costruzione dei discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale**. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutendo si impara*. Roma: Nuova Italia, cap. 6, p. III-130, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. [Traité de L'argumentation: la nouvelle rhétorique]. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. **Cognition and Instruction**, 11 (3 & 4), 365-395, 1993.

RANGHETTI, D. S. Relação Pedagógica. In.: FAZENDA, I. C. A.; GODOY, H. P. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROJO, R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 569-596, 2006.

SILVA, E. A. **Representações de Letramento no Contexto Escolar: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, E. A.; TRIVISOL, V. **Parâmetros adotados na transcrição do discurso oral de uma sessão reflexiva**. Anais. 28ª Jornada Acadêmica Integrada. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SOARES, J. P. **Estudo Sistêmico-Funcional da Estrutura Lógica de Artigos de Revista em Inglês**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.

_____. Representações sociais no contexto escolar. **Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL n. 025488**, 2010.

_____. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. **Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL n. 030502**, 2012.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: SC, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

VARGAS, G.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Argumentação na sala de aula: o conhecimento em construção**. Ed. Campinas: Pontes Editores, p. 153-182, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 131-152, 2004.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **A Systematic Theory of Argumentation**. Cambridge: University Press, 2009.

VYGOTSKY, L. S. 1995. **Obras escogidas**, tomo III. Madri, Visor, 383 p., 1995.

VYGOTSKY, L. S. 2001. **Obras escogidas**, tomo II. 2. ed., Madri, Visor, 484 p. 2001.

ZIEGLER, F. Recontextualization of discourse on interdisciplinarity in EFL curriculum directives and teaching activities. **Trabalho de conclusão de curso**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012.