

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: POR UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

André Luiz Gaspari Madureira¹

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

João Cabral de Melo Neto (1994, p. 345)

RESUMO

Neste artigo se pretende apresentar uma proposta avaliativa interdisciplinar realizada com alunos do curso de Letras da UNEB. O objetivo da experiência se voltou para promover a conscientização dos benefícios oriundos da interdisciplinaridade, bem como para a implementação de uma atividade avaliativa inovadora. Como arcabouço teórico, foram mobilizados, no plano linguístico-filosófico, os posicionamentos platônicos acerca da natureza dos nomes, além de perspectivas saussurianas sobre a estrutura da linguagem. Também se recorreu à noção de gênero proposta por Bakhtin, assim como ao campo dos estudos semânticos. O plano pedagógico se seguiu por meio de orientações dos estudos de Paulo Freire. Com esta iniciativa, os alunos puderam compreender de que forma se dá, na prática, a constituição do conhecimento mediante uma ação interdisciplinar. Isso possibilitou também refletir sobre a propriedade de instauração desse tipo de atividade em sala de aula, tomando-a enquanto orientação pedagógica para desenvolver a autonomia e a criticidade nos educandos, tornando-os, assim, sujeitos ativos no processo de sua formação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Linguagem. Pedagogia

ABSTRACT

This article aims to present an interdisciplinary assessment proposal that carried out with students of Languages Course from UNEB. The goal of this experiment was to promote the awareness of the benefits of interdisciplinarity as well as to implement innovative assessment activity. As a theoretical framework, under linguistic-philosophical thought, Platonic position on nature of names and Saussurian perspectives on language structure were taken into consideration. In addition to that, other aspects such as the notion of genre proposed by Bakhtin and the field of semantic studies were observed. The pedagogical plan followed Paulo Freire's study orientations. This way, students could understand how, in practice, the constitution of knowledge works before interdisciplinary actions. That also gave way to reflect on the property of establishment of this kind of activity in class. It would act as a pedagogical orientation to make students develop independence and criticality therefore they would become more proactive in the process of their own education.

Keywords: Interdisciplinarity. Language. Pedagogy.

¹ Doutor em Letras; Professor de Letras/Linguística da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XVI*; Professor do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), na UNEB, *Campus I*. Contato: amadureira@uneb.br

INTRODUÇÃO

A prática avaliativa em instituições de ensino há muito vem se pautando em modelos tidos, não raros, como canônicos cuja orientação é avaliar individualmente cada aluno acerca das informações absorvidas no decorrer de um processo de estudo. A própria dinâmica de ascensão social, na qual se inserem as tradicionais avaliações de Concursos Públicos, trata de perpetuar esses modelos de seleção.

Entretanto, diante da heterogenia desse mesmo espaço social, há uma grande necessidade de capacitar cidadãos, de modo a dar-lhes condições de exercerem plenamente sua cidadania. Não se trata de prepará-los somente para o mercado de trabalho, e sim de propiciar o desenvolvimento do senso crítico e participativo, tornando-os capazes de atuarem coletivamente em prol da melhoria da sociedade. Aliás, isso só é possível quando se traduz, na prática, o primeiro verso da epígrafe deste artigo na qual se expressa o pensamento do poeta João Cabral de Melo Neto, segundo o qual “um galo sozinho não tece uma manhã”. Em outras palavras, isso só é possível na esfera interindividual, coletiva. Daí a necessidade de esse tipo de prática avaliativa ganhar espaço em benefício de uma formação mais completa.

Com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento avaliativo e de experienciar um modelo de aferição de conhecimento que se institui a partir de entremeios, neste artigo se fará a apresentação de uma atividade avaliativa interdisciplinar desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no semestre 2012.2 (2º semestre). Tais entremeios dizem respeito aos encontros tanto teóricos, quanto disciplinares que motivaram a implementação desta iniciativa.

Espera-se, com isso, fornecer subsídios suficientes para posteriores reflexões sobre os resultados do plano de entremeio, bem como, sobre o papel do verdadeiro educador que, ao ensinar, deve deixar uma insígnia, uma marca no educando, motivando-o por meio de inovações em sua prática de ensino e, com isso, de avaliação.

1. DESCRIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA AVALIATIVA

Como professor da disciplina LE0084 – Estabelecimento dos Estudos Linguísticos, antes do início do semestre 2012.2, foi apresentado, por mim, um projeto de avaliação interdisciplinar a docentes do curso de Licenciatura em Letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT –, *Campus XVI*. Esse foi o primeiro passo para que cada professor envolvido refletisse sobre a possibilidade de introduzir sua respectiva disciplina neste plano de ação.

Mediante o projeto em tela, objetivou-se implementar o desenvolvimento interdisciplinar da atividade avaliativa na turma do 1º semestre do referido curso, propiciando, desse modo, não somente a compreensão teórica da interdisciplinaridade, mas sobretudo a prática. Para tanto, propôs-se o imbricamento de conteúdos programáticos de disciplinas na 1ª unidade. Como retorno do corpo docente, houve possibilidade de articulação entre três componentes curriculares: ED0025 – Prática Pedagógica I, LE0084 – Estabelecimento dos Estudos Linguísticos e LE0002 – Significação e Contexto.

Depois que foram selecionados os assuntos, cada docente envolvido no processo avaliativo ficou encarregado de discuti-los com a turma, sinalizando para a existência de lacunas passíveis de serem completadas nas discussões das outras disciplinas relacionadas. Essa estratégia se configurou para garantir o interesse dos alunos pelos debates empreendidos durante as aulas.

Como reflexo dessa iniciativa, logo se instaurou a curiosidade, elemento que, por motivar o comportamento de busca, de questionamento, introduz princípios norteadores do comportamento do pesquisador e, com isso, de saberes necessários à prática docente.

Encerrando-se a etapa informativa a partir da qual os elementos teóricos puderam ser socializados e debatidos, a turma se dividiu em 5 (cinco) grupos com o propósito de trabalhar as diferentes perspectivas apresentadas nas disciplinas, de modo a conjugá-las. Para tanto, cada equipe recebeu uma proposta de ação relacionada às posições teóricas abordadas e ficou incumbida de proporcionar esse imbricamento por meio da elaboração de um gênero textual indicado à tarefa. Foram selecionados os seguintes gêneros: crônica, conto, música, cordel e história em quadrinhos.

Durante o processo de produção dos textos referentes aos gêneros citados, as aulas mudaram de configuração. Desta vez, os encontros se constituíram como oficinas em que cada grupo passou a exercitar a escrita, a discutir sobre a forma de composição textual e de articulação dos assuntos, sempre sob a supervisão dos docentes das respectivas disciplinas.

Desempenhando o papel de orientação, a interferência de cada um desses professores se restringiu a discutir, com cada equipe, a presença da coerência e da coesão nas produções (e, com isso, a questão da criatividade), assim como de algumas características estabilizadoras dos gêneros selecionados. O motivo dessa restrição se deu para que os alunos conseguissem se deparar com as dificuldades existentes na produção textual, justamente com o intuito de proporcionar a compreensão da complexidade desse processo.

Tal percepção serviu de base para se estabelecer a consciência das dificuldades pelas quais os educandos passam, quando precisam produzir textos de natureza diversa. E nada como, enquanto aluno, experienciar essa dificuldade para compreender metalinguisticamente², no lugar social de professor, quais são as estratégias que podem ser utilizadas para auxiliar nessa tarefa. Além disso, por meio dessa experiência, torna-se mais dinâmica a orientação pedagógica, já que a absorção dos princípios dessa condução passa a ser subjacente à própria atividade de refletir sobre sua prática discente.

Depois da etapa de produção dos gêneros textuais indicados, passou-se para o último processo de composição escrita: a comunicação acadêmica. Devido à qualidade do material escrito e à importância em socializar a atividade desenvolvida, cada equipe foi orientada a produzir uma breve comunicação para ser apresentada no auditório da UNEB. A apresentação das comunicações foi aberta à comunidade acadêmica do *campus* e contou com a presença de alunos de diferentes semestres. Os professores das disciplinas envolvidas no projeto também estiveram presentes para avaliar o desempenho das equipes e comentar os trabalhos apresentados.

Nessa ocasião, as produções interdisciplinares dos gêneros textuais também foram socializadas no auditório, propiciando ao público a percepção de uma das possíveis maneiras de materializar a interdisciplinaridade e de conjugar, assim, a teoria à prática.

2. BASE TEÓRICA

Com o propósito de desenvolver, no decorrer da atividade avaliativa, a capacidade, por parte do educando, de relacionar informações apreendidas em cada um dos componentes

² A abordagem metalinguística remete à apreciação linguística de fatores da própria linguagem, à reflexão de elementos constitutivos do dizer.

curriculares selecionados, os docentes responsáveis por cada uma das referentes disciplinas se reuniram, apresentando seus respectivos conteúdos programáticos.

Diante dos assuntos a serem abordados em sala de aula, foram selecionados, para a atividade avaliativa da 1ª unidade, aqueles que poderiam ser aproximados em um plano interdisciplinar. Dessa maneira, aos alunos envolvidos neste projeto possibilitou-se ter contato com informações de disciplinas, informações estas que, de certa maneira, eram ratificadas e/ou complementadas em outras disciplinas. A sistematização dos conteúdos dos componentes curriculares tornou-se relevante para que o plano interdisciplinar pudesse sair do âmbito das ideias e se materializar no contexto prático de articulação.

Para que se compreenda de que modo os conteúdos programáticos se relacionaram, uma breve apresentação do que se abordou em cada uma das disciplinas será efetuada em seguida. Isso auxiliará na identificação de como se é possível propiciar, ao corpo discente, uma experiência fundamental para gerenciar informações: a de aprender a amarrar os nós!

2.1 Prática Pedagógica I

A disciplina Prática Pedagógica I é inicialmente abordada neste artigo devido à dupla propriedade articulatória no plano de avaliação interdisciplinar. Isso porque se apresenta como um elemento de articulação não só entre componentes curriculares, mas principalmente entre posicionamentos de diferentes lugares sociais.

Fomentando um espaço de reflexão acerca da própria noção de interdisciplinaridade, instituiu-se uma orientação aos discentes do 1º semestre de Letras, a fim de que compreendessem que a base da construção do pensamento crítico reside justamente na propriedade de gerenciar informações (muitas vezes de diferentes naturezas). A partir daí, inicia-se um complexo processo de reflexão, de maturação de causas e efeitos, por meio do qual o indivíduo passa a perceber que os campos de conhecimento não são tão distantes a ponto de não poderem se encontrar.

Essa percepção se tornou providencial ao auxiliar na compreensão do imbricamento teórico entre as outras disciplinas, nas quais foram abordados aspectos referentes aos campos de conhecimento filosófico, linguístico, semântico, pedagógico. Além disso, a própria discussão acerca do processo de interdisciplinaridade em Prática Pedagógica I orientou a percepção dos alunos para a proposta da atividade em questão, tornando mais evidente a necessidade de atentar para os textos recomendados à leitura nas disciplinas, além das discussões distintas geradas no decorrer desse processo.

E é justamente destacando a relevância de acompanhar atentamente o desenvolvimento das aulas que se gerou mais uma contribuição para o plano interdisciplinar: o despertar da curiosidade. Diante do pensamento de Paulo Freire (2011, p. 33), “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como procura verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”. Com essa propriedade que todo leitor deve ter (leitor não só no sentido estrito de textos escritos, mas de orais, pictóricos, imagéticos...), os alunos começaram a compreender o teor das informações fornecidas no decorrer da unidade e, mais importante, a ensaiar as primeiras amarras, as primeiras relações entre conteúdos programáticos.

Depois dessa fase de compreensão da interdisciplinaridade, passou-se a tratar do segundo nível de articulação: o lugar social de aluno e o de professor. Nesse momento, além de refletir sobre a interdisciplinaridade, os alunos também se ocuparam em pensar sobre as dificuldades

presentes no processo de constituição da atividade interdisciplinar, enquanto sujeitos responsáveis por ultrapassar os aludidos percalços e também enquanto futuros docentes.

Na realidade, esse segundo nível de articulação encontra-se vinculado ao primeiro, já que, mesmo do lugar de professor, é necessário haver a presença da curiosidade. Ainda pelas palavras de Paulo Freire (2011, p. 83), “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*”. Com isso, chega-se à ideia de que, para o docente, não basta conhecer apenas informações que se apresentam como verdades universais e se satisfazer com estas. É preciso ir mais além, em busca da atualização constante por meio da pesquisa. A curiosidade implica a fomentação de um profissional que toma a verdade em seu teor científico, como relativa, e por isso passível de se modificar.

Como se trata de um curso de Licenciatura em Letras, houve a preocupação em fazer com que os alunos compreendessem também que poderiam utilizar a experiência pela qual estavam passando para identificar as dificuldades que o educando é passível de encontrar em uma atividade como essa. Experimentar essa atividade como aluno e refletir enquanto futuro professor foi, portanto, uma maneira encontrada para orientar pedagogicamente os alunos, sem necessariamente recorrer a manuais eminentemente teóricos.

A proposta, pois, auxiliou a demonstrar o papel de orientação do professor, papel este que, longe de ditar o que se deve fazer, está pautado na condução do discente sobre o propósito da atividade, abrindo espaço para que aflore a criatividade e, com ela, o comportamento ativo enquanto construtor do saber.

2.2 Estabelecimento dos Estudos Linguísticos

Em Estabelecimento dos Estudos Linguísticos, propôs-se apresentar certas condições sócio-filosóficas que contribuíram para a constituição da ciência da linguagem. Por isso, foram utilizadas tanto perspectivas sobre a filosofia, quanto sobre a linguagem para apresentar esse cenário preliminar de estabelecimento da linguística.

Diante disso, passou-se a abordar parte do contexto da Grécia Antiga para dar início às discussões de cunho filosófico que privilegiavam a linguagem. Como material de leitura, houve a indicação do texto *Crátilo*, de Platão ([427?-347? a.C.] 2010), no qual a natureza das palavras é discutida, como bem salienta Robins (2004, p. 14): “O tema do *Crátilo* é um debate sobre a origem da linguagem e sobre as relações entre as palavras e o que significam”. A escolha se justifica por, pelo menos, dois motivos: primeiro, por ser citado na maior parte das obras que têm como foco a história da linguística (o que corrobora para o desenvolvimento da autonomia na leitura do educando sobre diferentes obras acerca deste tema); segundo, por empreender uma discussão que, séculos mais tarde, retornará, contribuindo para imprimir cientificidade à linguística.

A orientação do professor no momento da leitura do texto filosófico se torna necessária dada a dificuldade que muitos estudantes encontram para constituir sentido em uma área de conhecimento com a qual têm pouco (ou nenhum) contato. Apesar disso, o próprio desafio da leitura, da compreensão, de estabelecer uma relação dialógica com o texto, tem por propriedade motivar a descoberta propulsionada pela curiosidade (e aí já se consolida um ponto de imbricamento teórico!). Nesse momento, o papel de orientação se dá no sentido de assinalar as materialidades que autorizam (ou não) certos efeitos significativos, sinalizando, de um lado, para a multiplicidade de sentidos e, de outro, para o fato de que tais sentidos não podem ser quaisquer.

Um dos propósitos da leitura em questão se dá pela necessidade de se tangenciar, logo no início do curso, uma discussão acerca de certas características primordiais na formação do professor, nesse caso, a de estar sempre em busca de respostas. Na apreciação de diversos ambientes discursivos (o filosófico, o linguístico, o normativo), necessariamente o professor pesquisador se depara com distintas orientações, de modo que, se não estiver devidamente preparado para refletir sobre suas descobertas, não poderá transformar essas informações em conhecimento.

Outro propósito foi o de gerar uma discussão acerca das condições que levaram filósofos a interrogar a natureza das palavras, a pensar se existem relações naturais que condicionam a ligação entre nome e objeto ou se esse vínculo é meramente convencional. A partir daí, outras discussões ganharam espaço, como a existência ou não de sinônimos perfeitos, a questão da ambiguidade na língua, a propriedade social na própria constituição de palavras até se chegar à passagem do pensamento filosófico ao científico sobre os fatos relativos à linguagem.

Para consubstanciar essa passagem, reclamou-se a presença do pensamento de Ferdinand de Saussure, linguista que fomentou subsídios indispensáveis para que a linguística se tornasse científica. Um dos pontos abordados por esse linguista suíço se relaciona com a discussão platônica acerca da natureza das palavras. Para Saussure (2008, p. 81),

“o laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário”. Com isso, a reflexão platônica acerca da natureza das palavras é retomada no início do século XX para servir como sistematização de uma vertente dos estudos sobre a linguagem que imprimiu cientificidade à linguística: o estruturalismo linguístico.

Diante das discussões em sala de aula, constatou-se a compreensão dos alunos sobre a relevância em se posicionar diante do texto para constituir sentido, além de se evidenciar a existência de posições históricas passíveis de tornar a leitura muito mais proficiente. Surge, assim, mais um elemento condutor do processo de criticidade no ato da leitura: a consciência da relação existente entre o texto e a história.

2.3 Significação e Contexto

Como disciplina teórica, o conteúdo programático de Significação e Contexto precisou ser muito bem relacionado ao de Estabelecimento dos Estudos Linguísticos pelos seus respectivos docentes, de modo a possibilitar o imbricamento teórico. Optou-se, para tanto, por ratificar o contexto científico de constituição da linguística, promovendo incursões pela área da semântica.

Por se tratar de apresentar conteúdos linguísticos a alunos de 1º semestre do curso de Licenciatura em Letras, houve, por meta inicial, a necessidade de se promover o esclarecimento do conhecimento de base acerca do referido assunto. Aí está o motivo de trabalhar com a turma a compreensão da diferença entre abordar a linguagem de modo intuitivo, normativo, filosófico e abordá-la de forma científica. Para marcar a orientação científica, impôs-se a necessidade de serem retomadas discussões presentes na disciplina Estabelecimento dos Estudos Linguísticos, a partir das quais se intensificaram os debates sobre os fundamentos saussurianos responsáveis pela constituição dos estudos estruturalistas da linguagem.

Além da abordagem do estruturalismo – corrente de estudos sobre a linguagem que elevou a linguística ao *status* de ciência –, foi preciso orientar os estudantes acerca da característica

heterogênea de que se reveste a linguística, apresentando algumas de suas subáreas por meio de diferenciações de perspectivas. Desse modo, veio à tona uma questão abandonada pela orientação estruturalista: o contexto extralinguístico. Escolheu-se, então, trilhar pelo campo da semântica por esta se ocupar da problemática que se estabelece entre linguagem e sentido.

Como forma de abordar uma relação histórica entre o desenvolvimento do estruturalismo linguístico e o estabelecimento dos estudos científicos acerca do sentido, foi esboçado um breve apanhado histórico relativo à instauração dos estudos semânticos, sem deixar de relacioná-los à própria história da constituição da linguística como ciência. As diferenças sinalizadas apontaram, de um lado, para a necessidade de renúncia a certos aspectos da linguagem (como a exterioridade linguística) que não puderam ser sistematizados do ponto de vista científico no início do século XX e, de outro, para a necessidade, tempos depois, de que tais aspectos fossem retomados, diante de sua relevância para a compreensão da própria linguagem, incorporando-se ao campo científico.

A partir daí, mediante a orientação de Marques (2003, p. 18), para quem “as questões relativas ao significado desdobram-se e diversificam-se em vários planos”, a pluralidade de perspectivas acerca desse aspecto se tornou passível de ser explorada, propiciando um ambiente de discussão em sala de aula também plural. Diante dessa realidade, os alunos tiveram contato com respostas pautadas em pesquisas científicas sobre a linguagem, sem se restringirem a determinações de cunho normativo ou ao teor meramente intuitivo.

Com isso, chega-se à posição de Freire (2011, p. 30), que afirma não haver “ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Tendo como princípio tal pensamento, é proporcionada a preparação do discente, desde o início do curso, para que se torne um profissional curioso e, acima de tudo, ciente de como buscar respostas para suas inquietações.

3. RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Diante da apresentação das perspectivas mobilizadas em cada disciplina, é possível observar o plano interdisciplinar a partir do qual um componente curricular complementa, ratifica ou tangencia o outro. Esse plano de adição, reforço e alusão referente a conteúdos programáticos evidencia, na prática, como disciplinas podem se relacionar em favor de uma compreensão menos ingênua da realidade.

E por se tratar de realidade, um elemento teórico em comum permeou os três componentes curriculares para a efetivação da proposta de imbricamento: a noção funcional de gênero textual. Como a efetivação desse entremeio se materializou na composição de um gênero textual, por parte de cada equipe, houve necessidade de abordar sistematicamente tal conceito, partindo-se da ideia de que os gêneros são “entidades sócio-comunicativas e formas de ação social” que não podem ser contornadas (MARCUSCHI, 2007, P. 19).

Essa perspectiva vai ao encontro dos preceitos de Bakhtin (2003) e passa a receber um lugar de destaque no projeto devido à propriedade de definição mediante não somente à forma, mas especialmente à sua função em eventos comunicativos. Quando o educando define o gênero por meio da função que este exerce no ato comunicativo, instaura-se um distanciamento da ideia de que há um modelo totalmente fixo que se deve apreender (ou, em outro termo, “decorar”!) para identificá-lo. Apesar da presença de elementos fixos, estabilizantes, o gênero se caracteriza principalmente por sua plasticidade, o que implica observá-lo não apenas a partir da forma com a qual aparece, mas, inclusive, diante da(s) circunstância(s) da enunciação. Por isso a caracterização

do gênero textual exige capacidade de identificação de forma, de função e, acima de tudo, capacidade de reflexão sobre o contexto social e histórico em que aparece.

Como forma de ação interdisciplinar, na tabela que se segue são apresentados os gêneros e os imbricamentos teóricos propostos, bem como uma descrição da elaboração dos textos de cada equipe:

GÊNERO TEXTUAL	RELAÇÃO TEÓRICA	PRODUÇÃO TEXTUAL
Crônica	Filosofia e linguística: discussão sobre a natureza dos nomes.	Na crônica, passou-se a interrogar a natureza dos nomes por meio de uma reflexão baseada na observação ordinária da linguagem. A partir daí, discutiram-se as posições naturalistas e convencionalistas sobre a linguagem.
Conto	A filosofia da linguagem X pontos de vista normativo e científico.	As palavras filosofia, gramática, linguagem e linguística se constituíram, no conto, como personagens da história. Essa foi a base do texto para introduzir a discussão sobre diferentes perspectivas que abordam a linguagem.
Cordel	Contexto e linguagem: polissemia e sinonímia.	Apresentando uma linguagem regional, no cordel foram proporcionadas relações de polissemia e de sinonímia. Desse modo, instaurou-se o humor para abordar esses elementos linguísticos.
Música	Língua: ferramenta ou lugar de interação.	Na música se resgatou o teor filosófico de língua como instrumento, avançando para o terreno da linguística. Nesse ponto, o texto reflete sobre como a língua deve ser concebida.
História em quadrinhos	Produção individual da linguagem X coletiva	Por meio de uma composição imagética associada à verbal, na história em quadrinhos se instaurou um cenário escolar no qual alunos discutiam sobre a forma como as palavras são produzidas. Assim se constatou que nenhum termo pode ser instituído como tal, a não ser pela anuência coletiva.

Antes da preparação dos referentes materiais, os discentes foram orientados a efetuar um trabalho de leitura, a partir de um modelo de cada gênero, apresentado a eles nos encontros da disciplina Estabelecimento dos Estudos Linguísticos. Essa tarefa consistiu em fazê-los perceber não somente as características estabilizadoras que imprimiam singularidade a cada gênero. Também objetivou propiciar a observação da plasticidade responsável pela heterogeneidade de textos materializados em um mesmo gênero.

Após essa etapa, houve um período de pesquisa, a partir do qual cada grupo passou a ler outros textos referentes ao gênero que deveria ser produzido. Durante as discussões em sala de aula, os alunos passaram a identificar, dentre esses textos, alguns que despertavam maior interesse de leitura do que outros. Nesse momento, as observações realizadas nas aulas da disciplina Texto e Contexto acerca das relações semânticas estabelecidas na linguagem tornaram perceptíveis as progressões textuais que, diante da plasticidade, da remissão ao inusitado, da escolha das palavras pautada no contexto de cada história, revelavam o teor de criatividade que destacava os textos.

Tal percepção, por sua vez, tornou-se possível devido ao interesse dos alunos pelos aspectos linguísticos e extralinguísticos responsáveis pela composição de textos julgados por eles como criativos. Esse interesse que inquieta, que proporciona a busca por respostas, que move o educando e o educador é descrito por Freire (2011, p. 83) como “curiosidade”, aspecto abordado nos encontros da disciplina Prática Pedagógica I. A partir do momento em que houve interesse, curiosidade acerca do objeto abordado, a leitura transcendeu a perspectiva de atividade de sala de aula, para se tornar um meio de descoberta. Desse modo, as relações semânticas estabelecidas pelos contextos linguístico e extralinguístico passaram a ter uma funcionalidade, que vai desde o estabelecimento da criatividade nos textos lidos, até a percepção, pelos alunos, de que essas relações poderiam se cristalizar nos materiais a serem produzidos por eles.

A partir da percepção do gênero textual, das relações semânticas passíveis de se instaurar na linguagem e da busca inquietante que proporciona a aprendizagem, a elaboração, por cada grupo, dos materiais escritos, deveria estar pautada em discussões filosóficas acerca da linguagem, abordadas na disciplina Estabelecimento dos Estudos Linguísticos. Por se tratar de uma produção literária, mas pautada em questões filosóficas, instaurou-se mais um desafio: produzir tais materiais, tornando subjacentes as relações filosóficas sobre a linguagem.

Nesse plano de ação, materializou-se o imbricamento pretendido com a proposta interdisciplinar. Assim, com a percepção de gênero textual e de posições filosóficas da linguagem que se constituíram como temática para a produção dos textos pelos alunos, foram instauradas as posições abordadas em Estabelecimento dos Estudos Linguísticos. Na disciplina Texto e Contexto, presentificaram-se relações semânticas estabelecidas na linguagem e que auxiliaram na composição criativa dos textos. Embasando a proposta didático-pedagógica da atividade, foram mobilizados preceitos freirianos para o desenvolvimento da criatividade – os quais tiveram destaque em Prática Pedagógica I –, cuja abordagem se deu mediante a reflexão e a efetivação do posicionamento dialógico entre educador e educando.

Com essa articulação, durante a preparação dos materiais, os grupos realizaram um periódico trabalho de reescrita. Nesse processo, diante da supervisão dos docentes envolvidos na atividade, repensaram constantemente as estratégias textuais para imprimir criatividade às histórias. Assim, tiveram a oportunidade de experienciar as dificuldades de produção de texto, refletindo sobre as orientações que podem ser feitas no processo de ensino/aprendizagem, do ponto de vista da docência.

Após a preparação dos textos citados, as equipes também trataram de elaborar uma comunicação acadêmica na qual foi descrita, além dos elementos teóricos subjacentes a cada composição, a propriedade pedagógica de cada gênero produzido. Para tanto, os grupos

expuseram as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da atividade, as perspectivas linguístico-filosóficas intrincadas em cada texto e a possibilidade de compreender tais relações pela prática de escrita.

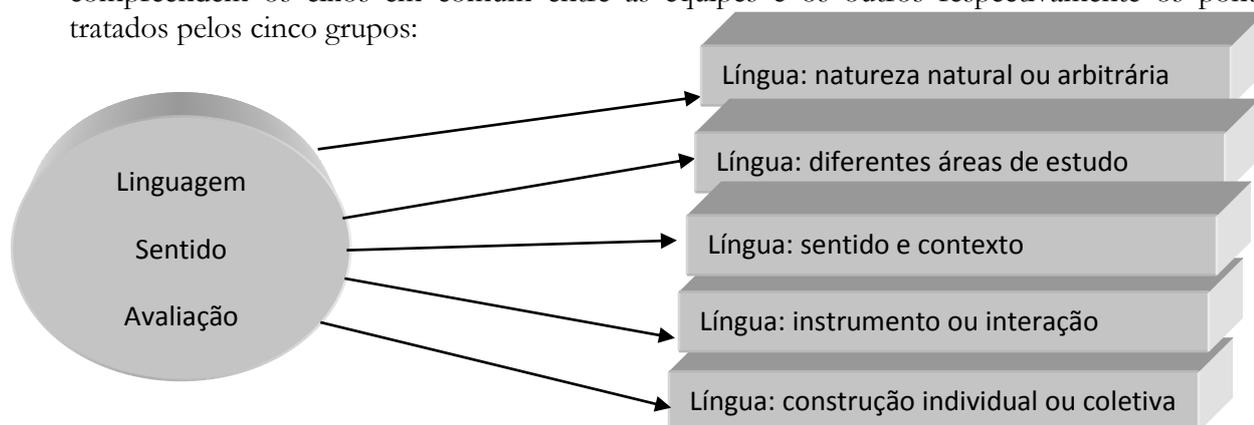
4. SOCIALIZAÇÃO E IMPRESSÕES DA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

A proposta de avaliação interdisciplinar gerou duas socializações: uma na sala de aula e outra no auditório. A primeira serviu para cada grupo apresentar suas produções e observações sobre a atividade, de modo que a turma conseguisse visualizar as relações também entre as equipes. A segunda ocorreu no auditório para que todos os alunos do *campus* tivessem acesso a informações relativas à composição da atividade e que pudessem se posicionar acerca desta experiência.

Sobre a socialização em sala de aula, os educandos envolvidos relataram, no início, a presença de dificuldades para a elaboração dos gêneros textuais, principalmente pelo fato de muitos nunca terem materializado um desses gêneros na modalidade escrita. Isso revela a ausência de conhecimentos prévios profícuos acerca da produção textual, imprescindíveis para o desenvolvimento profissional do educando, principalmente em um curso de Letras. Os relatos se estenderam a questões mais pontuais, como a dificuldade de elaboração de períodos completos, a falta de percepção sobre o desenvolvimento da criatividade no texto, a ausência de conhecimento suficiente sobre ortografia e pontuação.

No entanto, também foi exposta a satisfação por perceberem, primeiramente, que eram capazes de elaborar um material desse tipo e, depois, que poderiam ampliar a qualidade desse material a cada momento de orientação. Compreenderam, com isso, que a partir da leitura, da pesquisa, da prática de reescrita, torna-se possível ampliar a qualidade das produções linguísticas. Essa compreensão, por sua vez, não se deu especificamente pela apresentação de materiais teóricos, e sim pela experiencição do processo de leitura e escrita. A teoria se tornou subjacente à prática, possibilitando, assim, a instauração do processo de descoberta do/pelo próprio aluno.

Outro ganho dessa socialização preliminar foi o de constatarem que a relação de interdisciplinaridade presente no trabalho individual dos grupos gerou uma coesão entre estes, de forma que cada temática passava a apresentar elementos que ora ratificavam, ora complementavam aspectos de outras temáticas. Essa perspectiva de coesão pode ser compreendida por meio da sistematização que se segue, em que os elementos do círculo compreendem os eixos em comum entre as equipes e os outros respectivamente os pontos tratados pelos cinco grupos:



Ao abordar as relações anteriormente sinalizadas, cada grupo passou a esboçar uma determinada perspectiva que, analisada separadamente, revela discussões de natureza específica que vêm sendo feitas sobre a língua, passíveis de se instaurar apenas mediante um recorte. Coletivamente, revela um ambiente de conexões bastante fecundo e que tem auxiliado, entre outros campos de conhecimento, no processo de leitura e de escrita, no qual se pressupõe necessariamente a postura crítica e dialógica.

Quanto à socialização no auditório, depois da apresentação dos grupos e das considerações dos docentes das disciplinas relacionadas na atividade em tela, proporcionou-se um momento para a exposição das impressões do público presente. Entre estas, as mais recorrentes foram as seguintes:

1. *Atribuição de caráter interdisciplinar inédito à atividade no campus.* Segundo alguns alunos, apesar da tentativa de se instituírem atividades interdisciplinares no *campus*, muitas vezes o único teor interdisciplinar visto se dava pelo compartilhamento de notas entre os componentes curriculares, e não pelo real entremeio de disciplinas. Junto a isso, expressaram a vontade de terem passado por um processo interdisciplinar semelhante a este durante sua vida acadêmica.
2. *Reconhecimento dos conteúdos relacionados.* O trabalho de apresentação do gênero textual e de identificação dos elementos relacionados na atividade foi reconhecido pelo público presente, que atestou a proficiência imprimida ao trabalho pela turma do 1º semestre.
3. *Reconhecimento da qualidade das produções.* Os textos elaborados pelos grupos espelharam a capacidade que o corpo discente possui para a elaboração de materiais de qualidade. No momento da apresentação dos gêneros, muitos dos presentes no auditório questionaram a autoria dos textos produzidos, sem terem percebido que a autoria era dos próprios componentes das equipes, o que causou, junto à surpresa, um sentimento coletivo de admiração. Com isso, a própria produção passou a desempenhar um papel motivador, inclusive para alunos de outros semestres.
4. *Percepção da relevância desse tipo de atividade em sala de aula.* Relatou-se a dificuldade que muitas vezes se tem para motivar alunos de nível Médio e Fundamental em sala de aula. Para auxiliar na apresentação de procedimentos pedagógicos, a atividade interdisciplinar foi observada como um exemplo das várias formas de se motivar o aluno no processo de leitura e escrita, estimulando, ao mesmo tempo, sua propriedade criativa e reflexiva.

Esse retorno apresentado pelos discentes validou a atividade interdisciplinar, consagrando um trabalho realizado com muita dificuldade, que necessitou de comprometimento e de criatividade, mas que deixou resultados imprescindíveis à formação do profissional no curso de Licenciatura em Letras, como a busca pela motivação, pela curiosidade e pelo (re) conhecimento do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de pensar sobre as práticas avaliativas existentes e as possíveis motivou a elaboração da presente atividade, cujos reflexos transcenderam a sala de aula. A proposta ultrapassou essa fronteira, instituindo-se no campo de debates, de discussões acadêmicas, principalmente acerca das implicações da implementação desse plano articulatório.

Essa articulação, por sua vez, tem encontrado respaldo na relevância em iniciar o estudante de Licenciatura em Letras na prática coletiva de trabalho, capacitando-o a gerenciar diferentes conhecimentos e a refletir pedagogicamente acerca da atividade produzida, o que leva a, pelo menos, duas conquistas: a de conduzir o discente ao trabalho em grupo e a de pensar, de forma metalinguística, sobre a sua formação docente. E as intervenções feitas pelo público presente na socialização do auditório passam a referendar a proposta, validando o alcance dos resultados.

Diante do retorno obtido, percebeu-se a necessidade de socializar ainda mais a proposta interdisciplinar, o que a faz materializada no presente artigo. Esse, portanto, se constituiu como o meio mais propício de lançá-la mais longe para que, a exemplo do trabalho dos galos, coletivamente se possa tecer não só uma manhã, mas um amanhã cada vez mais alicerçado por saberes fundamentais à prática docente, como um legado para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARQUES, Maria Helena Duarte. Iniciação à semântica. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

NETO, João Cabral de Melo. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PLATÃO. Crátilo. In: PLATÃO. Diálogos VI. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, ([427?-347? a.C.] 2010. p. 35-137.

ROBINS, R. H. Pequena história da lingüística. Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e IzidoroBlikstein. São Paulo: Cultrix, 2008.