

MÁRCIA REGINA PEREIRA

**NARRATIVAS LITERÁRIAS: JANELAS TRANSDISCIPLINARES ABERTAS
PARA O LETRAMENTO**

Taubaté - SP

2010

MÁRCIA REGINA PEREIRA

**NARRATIVAS LITERÁRIAS: JANELAS TRANSDISCIPLINARES ABERTAS
PARA O LETRAMENTO**

Dissertação apresentada para obtenção do Certificado de Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté – SP

2010

AUTOR: Márcia Regina Pereira

TÍTULO: Narrativas literárias: janelas transdisciplinares abertas para o letramento

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – SP

DATA: _____

RESULTADO: _____

COMISSÃO JULGADORA

Profª. Drª. _____

Assinatura _____

Profª. Drª. _____

Assinatura _____

Profª. Drª. _____

Assinatura _____

Dedico este trabalho a meus pais, *José Pereira Filho e Zélia de Carvalho Pereira*, meus eternos e amados mestres; *ao meu filho*, José Pereira Neto, pela luz e sabedoria que traz à minha vida e ao meu primo, *Júlio César Passos de Carvalho*, que muito contribuiu para minhas reflexões transdisciplinares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da palavra, essa que me seduz e me permite *ser* no diálogo que estabeleço com a vida.

Manifesto também minha gratidão aos meus queridos pais que me ensinaram a ser determinada; ao meu amado filho, que compreendeu a minha ausência nos momentos de estudo; aos meus alunos que se deixaram encantar, por meio da leitura, pelo *conhecimento fantástico* presente na literatura.

Em especial, agradeço à minha doce e iluminada orientadora, *Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda*, que com sua sabedoria guiou-me nos caminhos tão difíceis do Mestrado, a ela minha eterna gratidão e admiração.

PEREIRA, Márcia Regina. **Narrativas literárias: janelas transdisciplinares abertas para o letramento**. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

RESUMO

O grande desafio do Sistema Educacional do início do século XXI é o de formar leitores proficientes. Cabe à escola o processo de ensino e aprendizagem de estratégias eficazes para a leitura responsiva, àquela que permite o diálogo compreensivo entre leitor e texto. A presente pesquisa-ação propôs a realização de uma sequência didática cujo foco era a religação dos saberes por meio do ensino da prática transdisciplinar. Morin, Pena-Vega e Pailard (2004) afirmam que os grandes desafios da educação no mundo moderno são levar em consideração a curiosidade e as indagações dos estudantes; desenvolver o espírito crítico e criativo e apresentar os conhecimentos de uma maneira transdisciplinar, porque a mente humana precisa contextualizar, relacionar os fatos, entender o emaranhado de acontecimentos responsáveis pelo presente. Embora exista uma vasta literatura sobre o ensino e a aprendizagem da leitura que considera o processo dialógico existente na interação leitor e texto (COELHO, 2000; FÁVERO, 1995; KATO, 1985; KLEIMAN, 1992; LOPES-ROSSI, 2002; MARCUSCHI, 1999; SOLÉ, 1996), não há muitos trabalhos que incluam a perspectiva transdisciplinar como estratégia de ampliação do diálogo. Portanto, para esse trabalho, baseou-se nas teorias de Bakhtin (2006), Vygotsky (2008), Nicolescu (1999), Morin (2001). A pesquisa-ação foi realizada com uma turma de sexta série do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo cujos alunos tinham de 12 a 14 anos de idade. Aprimoraram a capacidade leitora participando de atividades que envolviam a leitura de uma obra literária, *Os Doze Trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato, e a reflexão do enredo ancorada no diálogo dos contextos históricos da Antiguidade e da Modernidade. No final do processo, os sujeitos da pesquisa demonstraram o aprendizado da postura transdisciplinar por meio da organização de uma exposição literária e da produção de textos em uma avaliação externa à escola, SARESP 2009.

Palavras chaves: Leitura, letramento, transdisciplinaridade, narrativas literárias, Monteiro Lobato.

PEREIRA, Márcia Regina. Literary Narratives: transdisciplinary windows open to the lettering. Dissertation (Mestrado Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

ABSTRACT

The major challenge in the Educational System in early XXI Century is to educate proficient readers. School has the role to conduct effective teaching process and strategy learning for a responsive reading – that, which allows an understandable dialogue between the reader and the text. This research-action proposes to perform a didactic sequence focusing the knowledge by means of transdisciplinary teaching practice. Morin, Pena-Veja and Pailard (2004) state that major challenges in education in the modern world are: to take the students' curiosity and inquiry into consideration, to develop critical and creative spirit and to present knowledge in a multidisciplinary manner because human mind needs to contextualize, to relate facts, understand events tangled and responsible for the present time. While there is a broad literature about reading teaching and learning, which considers the dialogic process existing in the reader/text interface (COELHO, 2000; FÁVERO, 1995; KATO, 1985; KLEIMAN, 1992; LOPES-ROSSI, 2002; MARCUSCHI, 1999; SOLÉ, 1996), there are not so many works including the transdisciplinary view as a dialogue amplification strategy. Therefore, for this work, we based on theories of Bakhtin (2006), Vygotsky (2008), Nicolescu (1999), Morin (2001). The research-action was conducted in a sixth grade group of Elementary School in a public school in the state of São Paulo, of which the students were 12-14 years old. They enhanced the reading skills by participating in the activities involving to read a literary work, *Os Doze Trabalhos de Hércules* (The Twelve Hercules' Labors) of Monteiro Lobato, and to reflect about the plot anchored on the dialogue of the history contents on Antiquity and Modernity. At the end of the process, the subjects showed the transdisciplinary behavior learning by arranging a literary exhibition and developing texts in an evaluation outside the school, SARESP 2009.

Key words: Reading, lettering, transdisciplinarity narratives, Monteiro Lobato.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Conteúdo	Página
Quadro 1	Exemplificação do registro da escrita de alguns dos sujeitos da pesquisa	36
Quadro 2	Distribuição dos capítulos a serem lidos no primeiro e segundo momentos da pesquisa-ação	52
Quadro 3	Ações previstas para os três momentos da pesquisa-ação	54
Quadro 4	Quadro dos objetivos dos questionários A, B e C	58
Quadro 5	Questões formuladas para investigar <i>o hábito de leitura</i> dos sujeitos da pesquisa e para avaliar <i>a experiência</i> que os sujeitos da pesquisa tinham em serem leitores	60
Quadro 6	Divisão das questões que solicitavam respostas afirmativas ou negativas e das questões que investigavam a experiência leitora dos sujeitos da pesquisa	60
Quadro 7	Visualização dos dados sobre o <i>hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa</i>	61
Quadro 8	Preferências dos sujeito da pesquisa relacionadas à <i>experiência leitora</i>	61
Quadro 9	Verbalização dos fatores <i>facilitadores e dificultadores</i> do entendimento da leitura	62
Quadro 10	Questões que <i>investigavam a experiência leitora</i> dos sujeitos da pesquisa	63
Quadro 11	Dados sobre a <i>preferência leitora</i> dos sujeitos da pesquisa	63
Quadro 12	Dados sobre a <i>experiência leitora</i>	64
Quadro 13	Descrição da <i>experiência leitora</i> em ser leitor ouvinte ou leitor autônomo	66
Quadro 14	Questionário B	66
Quadro 15	Dados do <i>conhecimento</i> que os sujeitos da pesquisa tinham sobre <i>Mitologia Grega</i>	67
Quadro 16	Questionário C	67
Quadro 17	Dados sobre o <i>conhecimento</i> dos sujeitos da pesquisa sobre <i>Monteiro Lobato</i>	68
Quadro 18.	Síntese dos <i>objetivos e dados</i> obtidos pelos questionários A, B e C	69
Quadro 19	Aprendizado da <i>prática da leitura</i> em uma perspectiva <i>transdisciplinar</i>	91
Quadro 20	<i>Sugestões</i> dos sujeitos da pesquisa para a <i>finalização do estudo</i>	91
Quadro 21	Comparação entre a <i>Antiguidade e a Modernidade</i>	92
Quadro 22	Palavras <i>desconhecidas</i> pelos sujeitos da pesquisa	97
Quadro 23	Registro do aprendizado do <i>olhar transdisciplinar</i>	112
Quadro 24	Citações de trechos das <i>produções dos alunos</i> extraídas de uma avaliação externa à escola – SARESP 2009	115

LISTA DE FIGURAS

Figura	Conteúdo	Página
Figura 1	Explicação sobre a linha cronológica.	73
Figura 2	Painel com referências para auxiliar na interpretação.	77
Figura 3	Entrega da cópia do mapa-múndi aos alunos.	79
Figura 4	Linha cronológica.	88
Figura 5	Alunos lendo.	98
Figura 6	Alunos lendo.	98
Figura 7	Roda de leitura na quadra da escola.	101
Figura 8	Ambrosia.	101
Figura 9	Monteiro Lobato.	110
Figura 10	Deusa Palas.	110
Figura 11	Exposição dos capítulos.	110
Figura 12	Narradora.	110
Figura 13	Exposição em capítulos.	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
------------------	----

CAPÍTULO I

LINGUAGEM: ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO HUMANO REFLETIDO NA SISTEMATIZAÇÃO DA VIDA

1.1 Apresentação do capítulo	18
1.2 Aprendizagem do processo comunicativo	18
1.3 Desenvolvimento da escuta atenta	22
1.4 Linguagem como representação da afetividade	23
1.5 Sentido e significação	25

CAPÍTULO 2

APRENDIZADO DA LEITURA EM UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA E CRÍTICA

2.1 Apresentação do capítulo	29
2.2 Alfabetização e Letramento.....	29
2.3 Comportamento leitor	34

CAPÍTULO 3

TRANSDISCIPLINARIDADE: A BUSCA PELA COMPREENSÃO DO TODO

3.1 Apresentação do capítulo	38
3.2 Transdisciplinaridade	38
3.3 Transdisciplinaridade e Educação	39
3.4 Complexidade: objeto de estudo da transdisciplinaridade	42
3.5 O processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica	45

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 Apresentação do capítulo.....	48
4.2 Metodologia da pesquisa	48
4.3 Elementos da pesquisa	48

CAPÍTULO 5

DA TEORIA À PRÁTICA: INTERVENÇÃO DOCENTE NO QUADRO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA CRÍTICA

5.1 Apresentação do capítulo	57
5.2 Cronograma das ações previstas pela sequência didática.....	57
5.3 Primeiro momento da pesquisa: coleta e análise de dados.....	58
5.3.1 Levantamento dos conhecimentos prévios: questionários A, B e C.....	59
5.3.1.1 Questionário A.....	59
5.3.1.1.2 Análise dos dados sobre a <i>experiência leitora</i> dos sujeitos de pesquisa...	63
5.3.1.2 Questionário B.....	66
5.3.1.3 Questionário C	67
5.3.2 Ensino da leitura em uma perspectiva transdisciplinar.....	70
5.3.3 Formação do leitor ouvinte.....	79
5.4 Segundo momento da pesquisa: traços da perspectiva transdisciplinar presentes no diálogo estabelecido pelos sujeitos de pesquisa.....	102
5.5 Terceiro momento da pesquisa: preparação da exposição.....	108
5.5.1 A exposição literária.....	109
5.5.2 Uma avaliação inesperada.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

O grande desafio do Sistema Educacional do século XXI é formar leitores proficientes e, por isso, é necessário ensinar o aluno a ser um constante pesquisador de suas dúvidas. A mola propulsora inicial deve ser a curiosidade, que, trabalhada pela escola, levará à construção do saber consciente. Dessa maneira, unir-se-á o todo, tanto o aspecto racional como o afetivo do educando, produzindo um saber qualitativo. Esse conhecimento se processará em escala ascendente, uma vez que todos os saberes são interligados e complementares. A intervenção relatada na presente dissertação atuará na construção da leitura que, além da decodificação, permitirá a construção progressiva de um diálogo entre leitor e obra.

O interesse por esse assunto surgiu pela observação de que, ao longo dos anos escolares, alguns alunos aprendem a decodificar o código linguístico, porém não atingem o nível da leitura crítica. Após dezesseis anos ministrando aulas de Língua Portuguesa para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a professora-pesquisadora detectou que a leitura representava um pesar aos alunos, uma vez que não estabeleciam um diálogo com o objeto lido, não conseguiam compreender o texto - ocorrência que os desmotivava a realizar tal ação intelectual. Assim, quanto mais avançavam nas séries, menos conexões estabeleciam entre os assuntos trazidos pelas leituras devido à falta de um acervo cognitivo que lhes possibilitasse a construção de novos conhecimentos, de novas relações e conclusões.

Atuando em aulas de Língua Portuguesa, esta pesquisadora, ao solicitar a leitura de qualquer gênero discursivo (uma notícia de jornal, uma reportagem, uma poesia, uma entrevista, um texto instrutivo, um gráfico, uma tabela), observou a dificuldade que os alunos apresentavam em compreendê-lo porque não interligavam os conteúdos estudados separadamente na escola. Era como se não percebessem a articulação do conhecimento (fruto da evolução dos tempos) por isso, uma porcentagem grande dos alunos sempre necessitava da intervenção da professora para mediar a leitura. Eles não conectavam os conhecimentos que detinham, negavam-se a elaborar hipóteses e externar suas dúvidas amparados na leitura do texto em estudo, criavam barreiras por ocasionarem desgosto pela atividade. Nesses momentos das aulas de Língua Portuguesa sempre ocorriam questionamentos como:

Nós vamos estudar Português ou História?

Professora, nós estamos estudando Matemática ou Língua Portuguesa?

As reflexões originadas na vivência desses problemas permitiram à professora-pesquisadora analisá-las em uma perspectiva transdisciplinar, que não separa o todo em

partes, mas propõe a observação e a compreensão das partes em função do todo (MORIN, 2006).

Na contemporaneidade, a interatividade impera, o sujeito interage com o objeto lido por meio das atividades mentais de decifração do código e também pelo acionamento dos sentidos: visão, audição, paladar, tato, olfato, acontecimento possível pela revolução tecnológica, que seduz pela rapidez das informações e pela facilidade de interpretação proporcionada e acionada pelos sentidos. Nesse panorama social e histórico confrontam-se a escola, que utiliza o livro como matéria prima para o saber, e a mídia, que oferece informações audiovisuais para o mesmo aprendiz. O Ministério da Educação, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, elaboram programas e estratégias para incentivar a leitura, distribuem livros didáticos e paradidáticos gratuitamente, ampliam as bibliotecas das escolas, incluem na grade curricular a disciplina *Leitura* com o intuito de formar leitores críticos; entretanto os resultados dos exames nacionais - Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP) - apontam para a necessidade de se aprimorar a capacidade de leitura dos alunos. A Escola, principalmente os professores, questionam-se constantemente como tornar o ensino da leitura crítica uma atividade permanente e eficaz no cotidiano escolar.

A professora-pesquisadora optou por experimentar a eficácia do ensino da leitura estruturada em uma perspectiva transdisciplinar, atitude que a levou a questionamentos e buscas. Priorizou o ensino da prática da leitura em uma postura transdisciplinar a partir de um estudo realizado com uma obra literária, porém julga que essa prática possa estender-se aos demais gêneros textuais, como se verá ao final. Entendeu que o aprendizado da leitura corresponde a uma atividade intelectual que se aprende por meio da mediação de outrem, que se pratica na vida em sociedade e que conduz a um ato solitário, individual e independente, ou seja, o aprendizado da leitura deve conduzir o educando à autonomia. Para atingir esse nível, a escola deverá fazer uso de estratégias diferentes que envolvam o aluno no aprender - o estudo do texto literário configura-se em uma dessas possibilidades. A escolha por este último pode concretizar-se em ganhos e avanços significativos para o aprendizado proficiente da leitura.

Ela acreditou e buscou ensinar a leitura de uma maneira reflexiva e dinâmica, motivando os alunos a buscar compreender o texto por meio da interação mediada pela ação docente, a escola poderá dinamizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e, conseqüentemente, amenizar o fracasso da competência leitora. Além disso, contribuirá para a construção da autonomia leitora, aprendizagem que possibilitará ao leitor ser um

pesquisador e mediador de suas próprias dúvidas. O aprendizado e o domínio da leitura é a base para toda a evolução escolar e social, pois dela dependerá o sucesso em todas as disciplinas que compõem o currículo, assim como a formação de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática, porque possibilitará a participação cidadã de pesquisar, conhecer, cumprir, selecionar e exercer seus direitos e deveres.

Esses cidadãos mais cômicos e críticos, exercendo a participação em pesquisar, selecionar, conhecer, cumprir, poderão contribuir para uma sociedade mais justa, sabendo fazer escolhas adequadas no exercício de seus direitos e deveres. É o que a Educação Escolar deseja para todo jovem brasileiro.

A partir dessas observações, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

1- A maioria dos alunos aprende apenas a decodificar o código verbal porque não são ensinados a relacionar os conteúdos estudados nas várias disciplinas escolares.

2- Os alunos não entendem o que leem porque não dialogam conscientemente com o texto.

3- O diálogo responsivo entre leitor e texto é estabelecido a partir da consciência da relação que existe entre a produção textual de um povo e sua história.

4- A prática docente pautada na teoria transdisciplinar formará alunos que saibam transpor a mensagem exposta na superficialidade do texto, interligando-a a outros saberes.

A ciência da necessidade de buscar uma possível solução impulsionou e intensificou as reflexões sobre o problema e a procura de leituras que pudessem subsidiar um trabalho didático de intervenção pedagógica eficiente na prática de ensino da leitura.

O presente trabalho se insere na área da Linguística Aplicada que, de acordo com Celani (1992), é uma área de pesquisa que abrange todas as esferas que utilizam a linguagem verbal como meio de comunicação. Um dos grandes objetos de pesquisa da LA é resolver problemas que se situam no campo da comunicação como um todo, o que lhe dá um caráter interdisciplinar e humano. Por isso a professora pesquisadora decidiu elaborar uma pesquisa baseada em uma experiência de ensino estruturada e organizada em uma sequência didática.

A metodologia usada foi a pesquisa-ação porque “além de compreender, visa a intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2008, p.120). Assim, ao mesmo tempo em que se efetiva a investigação e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação sugere aos sujeitos envolvidos alternativas que levem a um aprimoramento das práticas observadas. Segundo Thiollent (2005), essa é uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.

Os objetivos estabelecidos foram os seguintes:

1) Aprimorar a capacidade leitora dos alunos, motivando-os a aprender a acionar os vários saberes presentes na obra literária (em estudo).

2) Verificar em que medida a intervenção do professor, em uma postura transdisciplinar, pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem do leitor capaz de dialogar com o que lê, de acionar e relacionar os vários saberes pertencentes às várias disciplinas escolares.

3) Averiguar se, a partir dessa metodologia, o aluno irá articular os conhecimentos para expressar e argumentar sua criticidade relacionada à complexidade dos assuntos estudados.

Por que ensinar literatura?

Indagando a esse respeito, Antonio Candido afirma que a literatura “atuaria como organizadora da mente e do espírito e como refinadora da sensibilidade [...] num mundo tão fluido a literatura pode funcionar como uma âncora.” (RENDA, 2002, p.32)

Por concordar com esse pensamento, a pesquisadora decidiu pela escolha do texto literário no universo de sua investigação.

Segundo Coelho (2000), a Literatura é apontada como um dos possíveis eixos transdisciplinares, pois é um autêntico e complexo exercício de vida que se realiza com e na linguagem – essa complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Por comungar com essa linha de raciocínio, a professora-pesquisadora propôs um estudo a partir da versão da narrativa literária *Os Doze Trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato. Trata-se de uma obra publicada em 1944, com a instigante proposta de unir dois universos ficcionais, isto é, as personagens do Sítio do Picapau Amarelo se deslocam para a Grécia Antiga e acompanham as aventuras vividas pelo herói Hércules. De acordo com Coelho (1991, p.230), Lobato atendeu a um duplo objetivo, levando para as crianças o conhecimento da tradição, “acervo herdado que lhes caberá transformar”, como também o questionamento das “verdades feitas”, os valores e não valores que o tempo cristalizou e que cabe ao presente redescobrir ou renovar”.

O estudo dessa obra lobatiana (que já nasceu *responsiva*) em uma perspectiva transdisciplinar possibilitou o estabelecimento de um diálogo enriquecedor entre culturas, tendo como linha mestra a construção de comparações entre a Antiguidade e a Modernidade. As discussões, reflexões e pesquisas geradas guiaram as intervenções pedagógicas no ensino do comportamento de um leitor ativo, quando o raciocínio e a interação são partes constitutivas dessa ação.

A partir dessas colocações, a professora-pesquisadora, doravante PP, preparou a sequência didática que foi sendo adaptada ao longo das atividades propostas em sala de aula com alunos de uma sexta série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Vale do Paraíba. A faixa etária era de 11 a 14 anos. Eles participaram de várias atividades envolvendo: 1) Leitura compartilhada em voz alta realizada pela professora; 2) Leitura em voz alta realizada pelos alunos; 3) Divulgação dos conhecimentos obtidos em uma exposição literária na própria escola. A sequência didática foi recheada de pequeninas e de tantas outras ações mediadoras, a que puderam guiar a compreensão do diálogo estabelecido entre obra, leitor e contemporaneidade, em uma abordagem transdisciplinar.

Por ser essa experiência uma prática diferenciada para o ensino da leitura em sala de aula, a PP colocou as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Como a perspectiva transdisciplinar pode ser ensinada aos alunos?
- 2- De que maneira a prática docente pautada na perspectiva transdisciplinar pode formar alunos que saibam transpor a mensagem exposta na superficialidade do texto, interligando-a a outros saberes?
- 3- Que contribuições esta aprendizagem pode trazer para a formação de um leitor proficiente?

Embora exista uma vasta literatura sobre o ensino e a aprendizagem da leitura que considere o processo dialógico existente na interação leitor e texto (COELHO, 2000; KATO, 1985; KLEIMAN, 1992; LOPES-ROSSI, 2002; MARCUSCHI, 1999; SOLÉ, 1996), não há muitos trabalhos que incluam a perspectiva transdisciplinar como estratégia de ampliação do diálogo. Portanto, para este trabalho, avançou baseando-se nas teorias de Bakhtin (2006), Vygotsky (2008), Nicolescu (1999), Morin (2001). A PP trabalhou a leitura de uma obra literária, narrativa em capítulos, empregando uma prática transdisciplinar.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Inicialmente, o primeiro capítulo discorre sobre a questão da linguagem como sistematização da vida, ancorado em Vygotsky e Bakhtin. Já o segundo capítulo traça um paralelo entre o ensino da leitura, como sistematização da linguagem nas escolas e a necessidade da formação de leitores proficientes para o mundo globalizado. A seguir, apresenta-se a teoria da transdisciplinaridade associada à magia das narrativas literárias como a chave para o ensino eficiente da leitura. Prossegue-se com a descrição da metodologia empregada, seguida do relato da sequência didática, juntamente com a análise dos dados e por último, traz as Considerações Finais, que vêm seguidas pelas Referências e pelos Anexos.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté sob o número 196/96.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM: ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO HUMANO REFLETIDO NA SISTEMATIZAÇÃO DA VIDA

1.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta a linguagem como sistematização da vida em sociedade, pois corresponde a um bem cultural que é aprendido e ressignificado na história humana por meio do diálogo que se estabelece entre o passado, presente e futuro. Alinhando as hipóteses, os objetivos propostos e as perguntas de pesquisa, este capítulo assume relevância.

1.2 Aprendizagem do processo comunicativo

Ao elaborar a sequência didática, a PP focou o ensino-aprendizagem da leitura do texto verbal como interação do leitor com o conteúdo lido; a base desse ensino foi o aprendizado consciente dos alunos pelo diálogo que se estabelece entre o tempo presente do leitor e o tempo da obra, revelando os diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos. A evidenciação desse conceito junto aos sujeitos da pesquisa foi um importante critério para o direcionamento do processamento mental dos alunos para a construção do diálogo com a obra, por isso fez-se necessário evocar o desenvolvimento da linguagem verbal.

A linguagem corresponde a um sistema, primeiramente oral, formado pela simples e complexa junção de sons, produzidos no aparelho fonador, código que é identificado por uma determinada sociedade e cultura. O ser humano apresenta o desenvolvimento ontogenético da produção de sons, que corresponde à parte da “evolução do indivíduo desde a fecundação até a maturidade” (FERREIRA, 1986, p.1225), por isso, quando bebê, emite sons que lhe são naturais e involuntários. À medida que cresce, apresenta o desenvolvimento filogenético da linguagem, que corresponde à “história evolucionária das espécies” (FERREIRA, 1986, p.779), isto é, aprende que há um código verbal pré-estabelecido. Essa história é construída pela interação social: o indivíduo ouve e reproduz sons, aprendendo a atribuir-lhes significados e a utilizá-los conforme suas necessidades e vontades.

Segundo Vygotsky (2008), existe uma relação intrínseca entre o desenvolvimento ontogenético e o filogenético que não é uma condição prévia para o desenvolvimento da consciência humana, mas, antes de tudo, um produto dele. Ainda, de acordo com o referido

autor, até nos animais, como nos antropóides que possuem a fala foneticamente similar à fala humana, e cujo intelecto se parece com o do homem, a fala e o pensamento estão interligados. Conseqüentemente também existe, durante o

[...] desenvolvimento da criança, um período pré-linguístico do pensamento e um período intelectual da fala. O pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve. (VYGOTSKY, 2008, p.149)

Assim, o período pré-linguístico do ser humano, que é característico do desenvolvimento ontogenético, ocorre na infância, aproximadamente até os dois anos de idade quando a criança balbucia palavras, chora, emite sons apontando para algo (objetos, coisas). Esse estágio está relacionado ao desenvolvimento da fala, não ao do pensamento; “O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p.52). A produção fonológica é um fator natural característico do ser humano que lhe permite produzir sons compreensíveis, ou não, em uma sociedade.

A função social da fala pode ser observada desde as primeiras semanas após o nascimento do bebê. Ao ouvir a voz materna ou de alguém do convívio diário, ela reconhece manifestando, com agitação do corpo, movimentos com os lábios, como se estivesse sorrindo. Esses acontecimentos ilustram o início do período chamado filogenético, quando se inicia a aprendizagem da função social da fala. A partir do segundo ano de vida, a criança descobre que cada coisa tem um nome. Esse momento aguça sua curiosidade e propicia o aumento do vocabulário infantil: o que ocorre é o encontro da fala e do pensamento. O pensamento se sobrepõe à fala imediatista, porque quer saber a nomenclatura social dos objetos, pessoas, eventos para depois reproduzi-los em momentos oportunos.

Para Vygotsky (2008, p.53-54), existe uma característica crucial que sinaliza a passagem do período ontogenético para a filogenético, é quando

[...] a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e [...] a conseqüente ampliação do vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. [...] Antes desse momento crítico, a criança – como alguns animais – reconhece de fato um pequeno número de palavras que, como ocorre no condicionamento, substitui objetos, pessoas, ações, estados ou desejos. Nessa idade, a criança conhece apenas as palavras que aprende com outras pessoas. Agora a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram.

Quando fala e pensamentos se encontram, origina-se a fala interior que pode ser exteriorizada pela linguagem oral. Segundo Freitas (2007, p.97), a fala interior trabalha com

a semântica, pois o significante é menos importante, destacando-se o significado que é determinado pelo contexto, o fato social no qual determinado pensamento foi produzido, portanto a linguagem é condição necessária para a vida humana, tanto no aspecto social como individual.

Ao evocar a teoria vygotskyana, a PP compreendeu que a linguagem verbal é aprendida pelo ser humano devido à necessidade de sobrevivência no meio social; a precisão se dá tanto pelo aspecto fisiológico como pelo aspecto emocional. Primeiramente, a fala, emissão de sons, acontece como nos animais, sem consciência, uma ocorrência do aparelho fonador. Após os dois anos de idade, aproximadamente, o pensamento junta-se à fala e temos a origem da linguagem verbal que transmite mensagens que provocam ações responsivas: falas, gestos, sinais... O fator que amplia essa habilidade humana é a curiosidade, necessidade de se comunicar.

As constantes reflexões permitiram à PP observar que o aprendiz da leitura e da escrita, durante o processo de alfabetização, primeiro familiariza-se com a linguagem escrita em seu cotidiano social. No início, enxerga desenhos, reconhece os logotipos dos produtos e lugares que compõem sua rotina. Com o amadurecimento físico e mental, torna-se capaz de identificar, ler e reproduzir comportamentos letrados: leitura de materiais impressos, produção de garatujas, cópias de letras e nomes. Ao decifrar que esses signos são frutos de um código linguístico e por isso carregam um significado, procuram meios para compreendê-lo com a finalidade de que se possa reproduzi-los conscientemente. Essas observações adicionadas aos estudos realizados pela PP possibilitaram a conclusão de que esse processo linguístico assemelha-se ao processo ontogenético e ao processo filogenético abordado por Vygotsky, já explanado anteriormente. Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita iniciam-se pela observação da funcionalidade comunicativa desta linguagem e pela repetição, que a princípio é isenta de um significado formal como as garatujas. À proporção que o pensamento, a escrita e a leitura interagem formando uma tríade operacional, o processo de comunicação verbal começa e é ampliado pela necessidade e curiosidade acionadas pelo meio social do indivíduo.

É necessário lembrar a maneira como o ser humano aprende a se comunicar e a ampliar as possibilidades de comunicação verbal oral pelo impulsionamento da curiosidade. Outro acontecimento responsável pelo aprendizado dessa linguagem é o seu uso constante: aprende-se falar, falando.

O mesmo acontece com o contato com a linguagem verbal escrita, pois o ambiente social introduz a criança no mundo letrado que, desde pequena, imita o adulto escrevendo e

lendo num faz de conta contextualizado: brinca de ler jornais, revistas, receitas, gibis; brinca de preencher cheques; elabora listas de compra; lê slogans memorizados; reconhece marcas de produtos usados e visualizados em seu cotidiano etc. Novamente, ela sente necessidade de aprender novos saberes, quer aprender a linguagem escrita convencional por meio do conhecimento do código linguístico. Assim acontece quando a criança é inserida no ambiente escolar, a curiosidade possibilita-lhe os primeiros contatos com a escrita e com a leitura, porém ao ultrapassar os primeiros anos de alfabetização, observa-se a desmotivação por parte dos alunos em aprender novos saberes. Ao chegar às séries finais do ciclo I, muitos estudantes demonstram desinteresse pela leitura, característica que vai aprofundando nas séries seguintes. A leitura que antes fora um desafio, agora não passa de uma simples decodificação obrigatória e a escola, espaço existente para disseminação do saber, torna-se um lugar onde o processo comunicativo é reduzido a regras e conceitos desconexos, divididos em disciplinas.

Segundo Morin (2006), a escola desconsidera o todo, valorizando as partes, ensina por meio do retalhamento dos saberes, dividido em áreas e disciplinas. Essa característica escolar limita o entendimento humano, motivando o sentimento de incompreensão. Esse autor ainda afirma que a existência desse problema decorre da escola de Ensino Fundamental ensinar a separar os objetos (de seu meio ambiente), a separar os conhecimentos (em vez de reconhecer suas relações), a desmembrar os problemas, em vez de juntá-los e integrá-los. Ordena-se a simplificar o complexo, a separar o que está unido; a dividir, e não a unir, e a deletar tudo que causa desordem ou contradição à compreensão humana que

em tais condições as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. [...] Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2006, p. 15-16)

No contínuo da presente pesquisa, a PP buscou intervir favoravelmente no aprendizado da leitura ensinando aos sujeitos da pesquisa maneiras de construção do significado do que se lê, desenvolvendo, então, a aptidão para contextualizar. Tal aprendizado foi estruturado no estabelecimento de conexões entre a Antiguidade e a Modernidade propostas pelo enredo, pelo espaço e pelo tempo da narrativa literária em estudo; a interpretação e a compreensão do todo foram estabelecidas a partir do estímulo ao pensamento reflexivo: Como era antes? Como é hoje? O que mudou e o que permaneceu? Essa postura viabilizou-se pelo despertar da curiosidade que deseja religar os conceitos para

captar o todo. Em resumo, a condição necessária para buscar a leitura compreensiva, aquela que ultrapassa a decodificação, é a curiosidade, a capacidade de perguntar para si próprio sua dúvida, compartilhar com os colegas e pesquisar as respostas nos recursos disponíveis como internet, biblioteca as respostas. Uma das ações previstas pela sequência didática foi religar os saberes existentes no enredo literário da obra em estudo, independentemente da disciplina a que pertenciam.

As leituras realizadas elucidaram que o processo de aprendizado do ser humano é cíclico; à medida que se aprende um conceito, torna-se capaz de elaborar outras dúvidas sobre ele, fato que produz certezas que geram dúvidas, produzindo novas incertezas que conduzem à obscuridade que almeja a luz da razão por meio de pesquisas e análises dos resultados. Nesse sentido, o diálogo estabelecido com os alunos, como se verá adiante, foi crucial para o seu avanço.

1.3 Desenvolvimento da escuta atenta

A sequência didática elaborada e desenvolvida pela PP previu como ação inicial, o ensino do comportamento leitor-ouvinte, prática que desenvolveria o ouvir e a atenção. Ressalta-se que a denominação leitor-ouvinte, sob a perspectiva da PP, corresponde tanto à parte comportamental de aquietar-se o corpo, como à parte intelectual que corresponde à habilidade mental (escuta atenta) de concentrar-se em uma determinada informação oriunda de uma fonte externa ao indivíduo.

A percepção humana também se dá pelas possíveis inferências que o indivíduo pode fazer sobre o objeto ou sobre a situação. Para tanto, utiliza os conhecimentos adquiridos previamente somados ao momento presente da percepção, para interpretar e dialogar com o que vê, ouve ou sente. A atenção é um comportamento aprendido, voluntário que ocorre quando algo interessa ao interlocutor. Vejamos o que nos explica Oliveira (2003, p.75)

[...] Inicialmente baseada em mecanismos neurológicos inatos, a atenção vai gradualmente sendo submetida a processos de controle voluntário, em grande parte fundamentada na mediação simbólica. Os organismos estão submetidos à imensa quantidade de informações do ambiente. Em todas as atividades do organismo no meio, entretanto ocorre um processo de seleção das informações com as quais vai interagir: se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação seria tão grande e desordenada que seria impossível uma ação do organismo no mundo. Cada espécie é dotada da capacidade de seleção de estímulos do ambiente que é apropriada para sua sobrevivência.

Em se tratando de seleção de informações, a PP pensou a questão da concentração. Possivelmente essa seja um dos grandes problemas responsáveis pela não aprendizagem dos

conteúdos escolares, a dificuldade de concentração, problema apresentado por um grande grupo de alunos, devido a não aprendizagem desse comportamento. A escuta atenta ainda não é considerada conteúdo escolar, no entanto deve ser ensinada pelos professores e aprendida pelos alunos. Essa aprendizagem acontece como resultado de estratégias docentes eficazes e claras. A princípio, o aluno atende à orientação do professor – a necessidade do ouvir. À medida que esse comportamento se converte em um hábito, torna-se capaz de refletir e reconhecer a sua necessidade. O aprendiz imita o seu mestre, porém reflete sobre sua ação a partir das intervenções do professor. “Vygotsky não toma a atividade imitativa [...] como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2003, p.63). No caso da escuta atenta, torna-se um aprendizado conteudista escolar porque só se aprende dialogando com o conhecimento e com suas próprias dúvidas. Essa ação requer uma seleção entre tantas outras existentes ao redor. À proporção que o indivíduo compreende essa necessidade de ouvir-se e de ouvir o outro, ele selecionará o comportamento autonomamente.

Por isso, a primeira parte da pesquisa-ação objetivou ensinar essa habilidade aos alunos. Para garantir esse comportamento de ouvinte, a PP utilizou de diversos recursos, descritos nos capítulos 4 e 5, a fim de motivá-los a interessarem-se pela narrativa em estudo, atitude necessária para o aprendizado em pauta.

1.4 Linguagem como representação da afetividade

O olhar observador para a prática docente e para a atuação discente, associado às leituras acerca da afetividade (SILVA; ABUD, 2007) viabilizou o entendimento de que a dicotomia que se instalou entre o humano e o científico proporcionou a falsa idéia da divisão sentimento/razão, no entanto, ambos atuam juntos, dentro da razão, existe sentimento, por isso a necessidade de despertar a curiosidade do aluno para o novo saber.

Para Renda e Tápias-Oliveira (2007, p.309), a mudança no modo social de olhar para os alunos, como sujeitos que sentem “implica uma mudança cultural e social do ser professor.” Aqui, a PP se situa e comunga com Vygotsky (1987, p.6), para quem os pensamentos não podem estar “dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais”.

Assim, foram propostas aos alunos, ao longo do desenvolvimento da sequência didática, situações que despertaram a curiosidade do saber e visavam mostrar-lhes que a

emoção originada no prazer do conhecimento superava a dificuldade de transpor a barreira da leitura.

Ao longo do desenvolvimento da sequência didática, ocorreu a busca pela produção desse encantamento no aluno, por meio do despertar da curiosidade, do recurso da entonação, da dramatização, da pesquisa. Vários recursos materiais foram utilizados também, como mapas, pesquisa pela internet, livros, entrevistas, desenho, associações entre Antiguidade/Modernidade, outras leituras, como se verá nos capítulos finais.

A mediação da PP foi constante e instigante e multifacetada, como se depreende do exposto acima e do que segue.

A explanação do conceito bakhtiniano “gêneros do discurso” é importante para essa pesquisa porque, segundo Bakhtin (2006), todas as áreas da atividade humana estão interligadas pela linguagem. Sabe-se que o conjunto das formas desse uso é variado, pois cada manifestação linguística apresenta características próprias da função social que desempenha nas comunidades (políticas, econômicas, escolares, lúdicas) o que não descaracteriza a língua como unidade nacional. O referido autor declara que a variedade de relações humanas estabelecidas nas diversas esferas sociais: econômica, política, familiar, escolar, religião estão entrelaçadas pelo uso da linguagem. Apresentam-se nas formas orais e escritas, únicas no momento de produção, elaboradas pelos participantes desse ou daquele campo social conforme suas necessidades, mas mantêm uma forma de apresentação relativamente estável de veiculação na sociedade.

O gênero selecionado para estruturar a sequência didática foi *história*, o qual de acordo com Costa (2008), corresponde a um gênero do discurso que é composto por

[...] uma sucessão de ações, de acontecimentos reais ou imaginários/fictícios localizados em determinado contexto espacial e que constituem o significado ou o conteúdo, expressos no/pelo discurso narrativo [...] Ou seja, a história seria a realidade do texto narrativo (acontecimentos e personagens) e o discurso [...], o modo como o narrador expõe essa realidade ao leitor. (COSTA, 2008, p.110)

A PP justifica a escolha porque possibilitaria (e possibilitou) a interlocução entre os sujeitos da pesquisa e a obra literária, movidos pelo interesse decorrente da necessidade que o ser humano tem em ouvir narrativas. O fato de já serem usuários constantes desse gênero torna a leitura dialógica e possível. Ela ressalta que neste contexto de relato de pesquisa usará o termo *narrativa* como sinônimo para o gênero textual *história*.

A partir de seus estudos sobre a aprendizagem humana, a PP entendeu que o ser humano aprende quando ouve histórias, pois a própria existência humana é um contar fluente de uma história eterna. As pessoas amam a vida porque amam fazer parte dessa grande

história, sendo assim, as narrativas literárias podem ser utilizadas para conduzir o entendimento do mundo, de seus mecanismos antigos e modernos, evolutivos, de uma maneira prazerosa e instigante para o aprendiz. Machado (2002) afirma que o ser humano possui em suas veias, além do sangue, a necessidade vital de ouvir e contar histórias. Diz ela que

A espécie humana é biologicamente programada para a linguagem narrativa, seguindo determinados parâmetros que permitem contar quem fez o quê, quando, como, em que circunstâncias etc. E isso da mesma forma que as aranhas são programadas para construir teias obedecendo a rigorosos padrões geométricos. (MACHADO, 2002, p.17)

A PP buscou selecionar uma narrativa que proporcionasse ao aluno não só o contato prazeroso com a leitura, mas que lhe trouxesse também um conteúdo cultural construído pela reflexão motivada pela proposição do paralelismo entre épocas, instigando a criticidade. Os anos escolares devem oferecer aos alunos uma bibliografia que edifique um acervo mental capaz de possibilitar o diálogo entre épocas. Nesse sentido ela reafirma que “o ensino envolve conhecimento, o que é óbvio; ensinar é, no mínimo, transmitir conhecimento para alguém, [...] o professor deve não apenas passar o conhecimento para o aluno, mas também gerar o conhecimento que passa” (LEFTA, 2002, p.25).

1.5 Sentido e significação

De acordo com Bakhtin (2006), ao falar, o emissor deve ordenar seu pensamento para que o interlocutor possa entender sua mensagem e manifestar-se, em seguida, de maneira responsiva; é necessário que a fala seja contextualizada, caso contrário não haverá comunicação compreensiva. Assim acontece com o processo de leitura. Uma voz silenciosa ou não, que se encontra fora do indivíduo, emite-lhe informações que precisam ser significadas pelo leitor ou pelo ouvinte da mensagem. Essa significação dependerá do conhecimento que o ouvinte ou leitor apresentar, naquele momento, sobre o conteúdo abordado. Vygotsky (2008, p.181) a esse respeito afirma que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala.

O significado das palavras é determinado pelo usuário da linguagem em um determinado contexto histórico, fato que lhe dá um caráter mutável, pois se renova com a evolução dos tempos. A maneira de um indivíduo pensar é moldada de acordo com seu crescimento moral, intelectual e social constituindo cenários para suas significações. O processo de significação das palavras é construído durante a interação dialógica entre um indivíduo consigo mesmo e em relação com os outros, conforme declara Bakhtin (2006, p.117): “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” Sendo assim, o pensamento dialógico acontece também entre o texto escrito e seu leitor, pois há um processo responsivo, a significação textual provém desta ação. Bakhtin (2006, p.117) expõe esta teoria quando proclama que

o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas.

Segundo Bakhtin (2006), a palavra acomoda dois lados: ela provém de alguém e destina-se a alguém; compõe o produto da comunicação do locutor e do ouvinte; serve de manifestação a um em relação ao outro: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p.117). Entretanto Bakhtin (2006) informa que a palavra não é propriedade do locutor, exceto, talvez, no momento fisiológico da produção; para que as palavras sejam utilizadas pelos falantes são selecionadas no “acervo mental” de cada indivíduo, fato que é puramente social. O que moldará as escolhas lexicais, de entoações, gestuais será a significação pretendida ou entendida pelo leitor ou pelo ouvinte envolvido na interação verbal.

Oliveira (2003,p.54) afirma que “cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas; cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”. Por isso uma mesma palavra pode ser empregada no sentido denotativo ou conotativo, carregando em seu valor semântico vários significados esclarecidos ao falante ou ao ouvinte/leitor pelo contexto do diálogo.

Segundo Bakhtin (2006), o processo comunicativo se estabelece pelo diálogo existente entre o conteúdo expresso pela mensagem e a resposta dada por seu interlocutor. Esta resposta pode ser tanto interativa como silenciosa. O vocábulo “diálogo” na teoria

bakhtiniana da linguagem corresponde a qualquer ato de comunicação veiculado no campo oral ou no campo escrito. Sobre este fato Bakhtin esclarece que

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p.127)

A teoria bakhtiniana oferece novos horizontes para o ensino-aprendizagem de uma língua, pois inclui todas as características das práticas sociais relacionadas à linguagem, possibilitando reflexões sobre o caráter ideológico e o histórico que a constitui. Bakhtin considera o livro, o ato da fala impresso, como um elemento de comunicação verbal. (BAKHTIN, 2006, p.127), característica que possibilita o diálogo entre épocas, de forma ativa e responsiva entre obra, leitor, contexto histórico e, conseqüentemente, ideológico. Essa responsividade ultrapassa o quadro do discurso interior, atinge também as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação humana. A respeito dessa variedade de possibilidades significativas de leitura para um único enunciado, Bakhtin explica que

a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. (BAKHTIN, 2006, p.129)

Os estudos realizados sobre a *significação* permitiram concluir que a unidade ou o conjunto de palavras que compõem um texto verbal provém de uma imensidão de significados que serão definidos pelo sentido em que foram utilizados. O contexto comunicativo é arbitrário e é composto pelo exterior e pelo interior dos sujeitos ou objetos envolvidos no momento da comunicação porque um falante não possui o mesmo acervo mental que o outro. O acervo é formado pela memória, experiências vivenciadas ao longo da existência de cada um, fator que influenciará no significado atribuído à mensagem. A comunicação composta por signos desconhecidos pelo receptor não terá resposta compreensiva, impossibilitando a fluência do diálogo, por isso Bakhtin destaca que

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução. (Bakhtin, 2006, p. 97)

De acordo com Bakhtin (2006, p.99), nas situações comunicativas em que os interlocutores são falantes nativos, não se articulam, não se ouvem ou nem se decodificam palavras, orações, frases. Os signos e a fala compõem mensagens que representam verdades

ou mentiras, elogios ou insultos, tragédias ou alegrias, estimulam reações como resultado. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p.99).

As obras literárias só podem ser compreendidas se a superficialidade do código, desconectado do contexto trazido pelo enredo, for decodificada pela construção de sentido que é possível por meio da contextualização literária, fatores que extrapolam a oralidade do fenômeno linguístico. Bakhtin reconhece a necessidade da ligação do todo, o discurso escrito ou o discurso oral e o contexto social que lhe serve de cenário quando observa que

[...] as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico. Assim, as formas de uma enunciação literária, só podem ser apreendidas na unicidade da vida literária, em conexão permanente com outras espécies de formas literárias. Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento linguístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas de literatura como um todo. (BAKHTIN, 2006, p. 108)

De acordo com Barros (2003, p.3), para Bakhtin só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito, que é deslocado do centro por vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico. A linguagem é um instrumento de poder ideológico e por meio dela, estabelece-se uma relação interativa entre enunciador e enunciatários; a cultura herdada acrescida do momento sócio-histórico de um povo tece o cenário que compõe as verdades ou as mentiras dos discursos veiculados em um dado momento.

Consequentemente, se a interação verbal é constituída de um diálogo inconcluso, a relação dialógica é um processo cíclico na qual as ideologias que constituem o enunciador e o enunciatário são retomadas, reformuladas por meio da materialização da fala, fazendo alusão a outras vozes, a outros discursos. Esse é o foco desta investigação: o sujeito enunciador / enunciatário, ao longo de sua existência, tece sua vida em sociedade por meio da troca de conhecimentos e aprendizagens.

CAPÍTULO 2

APRENDIZADO DA LEITURA EM UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA E CRÍTICA

2.1 Apresentação do capítulo

O segundo capítulo aborda as semelhanças e diferenças existentes entre o tradicional conceito de alfabetização e o moderno conceito de letramento. A sociedade do século XXI exige que os indivíduos sejam alfabetizados, que aprendam a leitura e a escrita do código linguístico, acrescido da competência de saber usá-los nas diversas esferas sociais. Segundo Soares (2006), as escolas devem alfabetizar, letrando; sendo assim, deve-se oferecer em formato espiral o aprendizado da leitura de forma crítica e reflexiva, com vistas à formação de um leitor proficiente. Esses aspectos estão relacionados a presente investigação porque amparam posturas docentes ante a heterogeneidade dos saberes dos sujeitos da pesquisa.

2.2 Alfabetização e letramento

Segundo Ferreira (1986), *alfabetização* significa a ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura; alfabetizar corresponde a ensinar a ler; sendo assim, é alfabetizado aquele que sabe ler e para ler é preciso conhecer e decifrar o código linguístico.

De acordo com Soares (2006), *alfabetizar-se* é adquirir uma técnica para ser utilizada como instrumento na ação comunicativa. Entretanto, a decifração do código não é suficiente para que ocorra a apropriação da competência do ler e do escrever. Essa autora ressalta uma característica que pode completar a definição anterior: a diferença existente na conceituação de *alfabetização* e *letramento*. Segundo ela

há [...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...]. Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2006, p.38)

Então esses dados fornecem lentes para conhecer a realidade histórica dos alunos, e é, o percurso de ausências e lacunas de letramento em suas famílias, o que os questionários e ações deixarão explícitos.

A escola pode adequar as formas de alfabetização que utiliza para contemplar as necessidades atuais, uma vez que o conceito de alfabetização foi alterado durante o desenvolvimento da sociedade do século XXI. À medida que os recursos mecânicos e tecnológicos foram surgindo, a função social da leitura e da escrita tornou-se um conhecimento essencial para a sobrevivência em sociedade, pois a linguagem escrita invadiu as zonas rural e urbana; com o advento da tecnologia emergiu como elemento primordial para o domínio de uma terceira linguagem, a informática.

Soares (2006, p.55) esclarece que os critérios para detectar o número de analfabetos existentes no Brasil modificaram-se nas últimas décadas, o que ilustra o assunto em pauta, pois, até os anos de 1940, o formulário do Censo considerava como alfabetizado o indivíduo que soubesse escrever seu nome completo, afinal as condições sociais do país não exigiam muito mais do que isso da maior parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome para votar ou assinar um contrato de trabalho.

A partir dos anos 40, o formulário do Censo passou a usar uma outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? Apesar da impropriedade da pergunta [...] ela já expressa um critério para definir quem é alfabetizado ou analfabeto que avança em relação ao critério de apenas saber escrever o nome: definir como analfabeto aquele que não sabe ler e escrever um bilhete simples indica já uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se, pois, do conceito de letramento, e revela uma outra expectativa com relação ao alfabetizado – uma expectativa de que seja também letrado. (SOARES, 2006, p.55)

Segundo Soares (2006), nos países de primeiro mundo, o significado de analfabetismo está relacionado com a apropriação da linguagem verbal pelo indivíduo que deve saber usá-la de maneira eficiente. Não há casos de analfabetismo, porém a preocupação se volta para os indivíduos que não sabem fazer uso da leitura e da escrita, “sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego – os níveis de letramento é que são baixos” (SOARES, 2006, p.57).

Assim como nos países de primeiro mundo, a democratização do ensino brasileiro oportunizou o acesso às escolas, mas a metodologia utilizada ainda não garantiu a apropriação da escrita e da leitura autônoma. A respeito desse entrave na educação sistemática, Soares (2006, p.57) esclarece que

No Brasil, há já algumas poucas pesquisas que procuram avaliar o nível de letramento de jovens e adultos; a tendência tem sido considerar como alfabetizado [...] o indivíduo que tenha pelo menos completado a 4ª série do ensino fundamental, com base no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais. Quando se calcula o analfabetismo no Brasil com base nesse critério, o índice cresce assustadoramente.

Após propiciar-se o acesso à escola, precisa-se oferecer aos educandos uma metodologia que ensine a contextualizar o uso da leitura e da escrita de modo a promover o letramento. A diferenciação de significação atribuída aos vocábulos alfabetização e letramento, conforme já foi ressaltado anteriormente, surgiu com as novas necessidades trazidas pelo aprimoramento dos meios de comunicação na sociedade. Quanto mais tecnologia existir, maior a necessidade de um povo que saiba interagir eficientemente com a linguagem verbal, pois ela equivale a cada momento de nossa rotina, constituindo-se numa forma tão comum de dar sentido à realidade, que seu uso não é percebido pelos grupos letrados; portanto, “em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escritura é onipresente” (KLEIMAN, 2006, p.7).

Enquanto para alguns grupos a interação com a linguagem escrita é algo simples, “para os grupos de brasileiros não escolarizados, que não tiveram acesso à escola, ou foram prematuramente expulsos dela” (KLEIMAN, 2006, p.7) representa grande obstáculo. O letramento de um indivíduo no século XXI representa a sua garantia de sobrevivência neste mundo capitalista e globalizado; o aprendizado da leitura e da escrita é o primeiro degrau para alcançar um conhecimento que detém o poder na sociedade.

Kleiman (2006, p.8) aponta que a

[...] escrita ambiental e rotineira, representa, entretanto, apenas uma das funções da escrita, das mais básicas. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder. [...] Uma das formas mais efetivas de se tornar poderoso é através do acesso e da manipulação da informação.

A partir do conhecimento técnico proporcionado pela alfabetização, o indivíduo pode letrar-se ao interagir com as informações que for recebendo ao longo de sua história humana, abastecendo sua memória com referências obtidas por meio de leituras, das vivências e experiências cognitivas/afetivas, da elaboração de conceitos que são armazenados e re-estruturados a partir das novas aprendizagens proporcionadas por outras leituras. Essas ocorrências trarão a proficiência necessária para estruturar aprendizagens mais complexas, desenvolvendo assim, a leitura crítica.

Como o mundo mudou, a escola precisa acompanhar esta alteração e oferecer a alfabetização letrada, ou seja, o letramento; por isso foi proposto ao grupo de sujeitos da pesquisa uma diversidade de conhecimentos que geraram discussões e reflexões estruturadas na comparação entre a Antiguidade e a Modernidade. Entre esses sujeitos havia muitos semi-alfabetizados. Como Kleiman (2006) expõe que, para muitos a linguagem escrita é uma

barreira aparentemente intransponível, se tivessem de ler a obra literária sozinhos, provavelmente, não conseguiriam, embora já dominassem parte da técnica da alfabetização. A sequência didática pôde ajudar na construção do letramento daqueles sujeitos da pesquisa porque foram realizadas atividades de leitura e escrita contextualizadas por meio de uma narrativa literária que trazia a versão de um fato histórico em uma linguagem de magia e sedução.

Soares (2006, p.32) relembra que “conhecemos as palavras *letrado* e *iletrado*: *Letrado*: versado em letras, erudito; *iletrado*: que não tem conhecimentos literários”; então uma pessoa letrada seria aquela que conhece línguas, literaturas; já o iletrado seria aquele que não tem acesso a este conhecimento, portanto é analfabeto ou semi-analfabeto. Apesar de algumas coincidências de significado estes adjetivos não correspondem à definição de Letramento.

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy; os dicionários definem assim essa palavra: Literacy: the condition of being literate. [...] Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que não é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (SOARES, 2006, p.36)

Soares (2006) relata que no Brasil esse termo, *Letramento*, tem sido usado desde os anos 80, por isso tornou-se necessário o surgimento de uma palavra que representasse o conhecimento linguístico exigido para realização das atividades de leitura e de escrita da contemporaneidade. Há uma diferença entre alfabetização - saber ler e escrever tecnicamente e ser letrado - fazer uso deste conhecimento para exercer de forma dinâmica as funções sociais que abrangem este saber; Soares (2006, p.36) afirma que o

estado ou condição: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.

Essa diferenciação proclamada por Soares é crucial para o aspecto social e cultural do indivíduo, porque sua condição de letrado não muda sua classe social, no entanto permite-lhe interagir e atuar com clareza na sociedade em que vive. Segundo Kleiman (2005), quando se ensina um indivíduo, adulto ou criança, a ler e a escrever, paralelamente criam-se condições para que ele conheça as práticas de letramento da sociedade, pode-se dizer que este aprendiz está em processo de letramento. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18).

O mundo moderno exige uma sociedade letrada, pois o progresso alcançado ao longo dos séculos, culminado na revolução tecnológica do século XXI, possibilita a rapidez de informações, porém também traz a necessidade do conhecimento das práticas sociais de leitura e escrita para além da esfera escolar. Soares (2006) alerta que “recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

[...] O pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. [...] Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2006, p.36-37)

A precisão do ser letrado nesse contexto histórico para garantir o direito de atuar na sociedade livremente é imprescindível, por isso a necessidade de esclarecer e exaltar o conceito de letramento nesse trabalho. Soares (2006, p. 39) declara que

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade”.

Os estudos e reflexões realizadas sobre esse tema, permitiram questionar como identificar os níveis do ler e do escrever. O que diferencia o ser humano alfabetizado do letrado? Como classificar, se assumir a leitura e a escrita como sua propriedade requer o desenvolvimento de várias habilidades complexas que exigem maturidade psicológica e cognitiva? A leitura corresponde a um conjunto de competências e comportamentos que se prolongam desde a capacidade de ler o próprio nome até a capacidade de ler criticamente uma obra literária clássica, um jornal, uma revista etc. O mesmo acontece com a escrita: saber escrever corresponde, portanto, a saber escrever um bilhete como a saber escrever uma dissertação.

Soares (2006) enfatiza que é difícil diferenciar o alfabetizado do letrado “porque letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, pois é constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos”, por isso é possível concluir que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2006, p.49).

A sequência didática desenvolvida para esse estudo considerava os níveis de letramento existentes no grupo dos sujeitos da pesquisa: havia aquele que apenas decifrava o código, sem realizar inferências e aquele que esboçava o surgimento de uma leitura que permitia relacionar e ativar conhecimentos prévios, de modo a exprimir opiniões e conclusões. A fim de aprofundar o diálogo com todos esses níveis de letramento, a PP impulsionou a interação entre leitor e obra por meio da proposição de graus diferentes de desafio. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar da pesquisa na função de leitor ouvinte, leitor ativo e leitor crítico. Nos capítulos 4 e 5, far-se-ão o detalhamento das ações e de seus resultados.

2.3 Comportamento leitor

Ler é descobrir o mundo de maneira global; Penac (1993) afirma que “o verbo *ler* não suporta o imperativo. Aversão que partilha com os outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... (PENAC, 1993, p.13). Segundo ele é possível tentar ordenar alguém que leia, que ame, que sonhe? Neste caso como será o resultado? Provavelmente uma leitura silábica, na qual o código seja decifrado por ele próprio. Um amor que responda a uma solicitação imperativa é um sentimento vazio. O sonho decorrente de um mandato é uma obrigação.

A leitura é um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor. De fato por trabalhar duplamente a linguagem e os aspectos da vida social, entrelaçando-os na imaginação, o escritor faz ver, ilumina, conduz o seu leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção. Nesses termos, a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor. (SILVA, 2003, p.6)

O ato de ler pressupõe compartilhar a mensagem trazida pelo código linguístico e a experiência de conhecimento de mundo do leitor, a intersecção entre esses elementos constitui-se um dos critérios necessários para a apreciação entre leitor e obra.

Silva (2003, p.7) acredita

[...] que, modernamente o único reduto onde a leitura ainda tem chance de ser desenvolvida é a escola. O fracasso da escola nessa área significa a morte dos leitores através dos mecanismos de repetência, evasão, desgosto e/ou frustração. A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponível aos estudantes.

A comunicação verbal evoluiu, invadiu o espaço social; acontecimento responsável pela interação do ser humano com o que lhe salta aos olhos como as placas de trânsito, os *outdoors*, as propagandas, os *sites* na internet, enfim uma imensidão de informações cumprindo várias funções sociais desde o lazer até o trabalho. A imagem é utilizada para

completar as informações, servindo de argumento para convencer o leitor da veracidade dos fatos, além dessa característica, também serve para aguçar os sentidos, principalmente a visão e o paladar. Nesse momento histórico no qual predomina, prioritariamente, a função apelativa da linguagem, há o espaço escolar que possui como finalidade desenvolver as macro habilidades do pensar, do raciocinar, do refletir, do criticar, ações silenciosas que possuem como cenário o intelecto de cada indivíduo.

À escola cabe o compromisso de *alfabetizar, letrando* em um processo contínuo que proponha graus de desafios diferentes arquitetados em conformidade com as diferentes faixas etárias e segmentos de ensino. Uma das possíveis maneiras de realizar essa tarefa é despertar o interesse pelo gosto da leitura de obras literárias. Lajolo (1999) informa que a escola deve propor leituras de textos que deem sentido ao mundo, ou elas não terão nenhum sentido, por isso a importância de ensinar o aluno a dialogar prazerosamente com o texto literário porque, por meio dele, é possível conhecer o imaginário humano presente em todos os contextos históricos do passado e do presente. Freitas (2007) declara que, segundo Vygotsky, a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural permitindo a criação artística, científica e cultural. Logo a “atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta, com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem” (FREITAS, 2007, p.77). Ao confrontar-se com a diversidade de características de épocas passadas, presentes ou projetadas para o futuro, o leitor despertará o seu imaginário porque, de acordo com Freitas (2007), Vygotsky postula que a arte deve organizar os sentimentos de tal modo que o homem descubra nela algo de novo, uma verdade mais humana e mais elevada, característica que possibilita o aprendizado da reflexão e da criticidade, habilidades intelectuais que resgatam o todo contextual para desenvolver a compreensão da realidade proposta pela obra.

A presente pesquisa-ação foi realizada com um grupo que, apesar de cursar a sexta série ou sétimo ano do Ensino Fundamental, apresentava uma profunda defasagem na alfabetização e no letramento. A sequência didática foi organizada com o foco nessa questão: os sujeitos da pesquisa precisavam motivar-se para ler, escrever e refletir sobre o conteúdo lido de maneira que ultrapassassem as suas barreiras. Os dados coletados apresentaram produções escritas que exemplificam, constata e justificam a presença desses temas: alfabetização e letramento na constituição deste trabalho de pesquisa.

No espaço abaixo, há a transcrição de três produções textuais, pertencentes ao gênero carta familiar, escritas por três dos sujeitos da pesquisa que mostram o nível de alfabetização em que se encontravam no momento da produção.

Exemplo 1:

Querido primo João Carlos

Eu li um livro de Monteiro Lobato Reinasoes de narizinho, muito legal.

Eu peguei na biblioteca aqui de Jacaré olei a capa não era muito bonito mas eu peguei e li e fui achando muito legal lia a estória de manhã quando ia pra escola, depois eu lia depois que eu vinha da escola, antes de jantar aumisar dormir eu lia e depois de jantar aumisa dormir eu lia assim foi os dias foram pasando porque o livro era muito grande até que cregou o dia de devolver o livro eu devolvi mas não peguei nenhum, espero que você eta

De seu primo querido S2

Exemplo 2:

Ola, Janine

Aconteceu nessa semana foi muito legal você devia vir para cá é legal a falar nisso você já leu o livro de Monteiro Lobato os livros dele é o máximo em porque você não vem praça vem vai ser legal aqui tem um monte de coisas vem vai ser muito legal muito obrigado e até logo.

Beijos (S24)

Exemplo 3:

Querido pai

—Aconteceu nesta semana muitas coisas interessantes eu tirei notas melhores nas provas de escola minha minha mãe ficou muito feliz apostou que você também vai ficar

—Eu fui pescar e peguei um peixe de um quilo e meio eu vi o porque a mãe é alérgica a peixe e não pode comer como ele.

Eu comprei uma camiseta da escola e que custa 10 reais.

— Quando o próximo vou dessa viagem mais vamos se divertir muito com o ciclo que vai chegar na cidade mais que vem vai ter muitas coisas legais vai ter palhaço ballarina mágica falava que tem um mágico que tira dois coelhos da cartola de uma vez só.

Vem logo de o abraço

Um abraço S19

Quadro 1. Exemplificação do registro da escrita de alguns dos sujeitos da pesquisa.

É oportuno também destacar que as produções escritas foram e serão transcritas tal como foram produzidas. Embora trabalhadas em sala, com intervenções da professora, seu processo não constitui objetivo desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

TRANSDISCIPLINARIDADE: A BUSCA PELA COMPREENSÃO DO TODO

3.1 Apresentação do capítulo

O terceiro capítulo apresenta a *teoria transdisciplinar*, em sua origem assim como parte de seu postulado; explica a conectividade entre educação e pensamento transdisciplinar, argumentando a seu favor por ligar-se ao espírito humano contemporâneo, que transcendeu a razão visível; expõe a articulação dos conceitos dessa teoria junto às ações elaboradas durante a pesquisa-ação por meio da religação dos saberes motivada pelo impulso da curiosidade que levou os alunos à prática da investigação do desconhecido.

3.2 Transdisciplinaridade

Transdisciplinaridade é um termo novo, ainda não encontrado nos dicionários de Língua Portuguesa. É uma palavra formada por prefixação, a partir do vocábulo disciplina ao qual foi acrescido o prefixo “trans”. Segundo Ferreira (1986), disciplina significa matéria de ensino; de acordo com Paschoalin (1996), o prefixo “trans” é de origem latina e traz à palavra o sentido de “através de”, sendo assim temos Transdisciplinaridade – através das matérias de ensino.

Henriques (2002) também afirma que a maioria dos dicionários brasileiros não registra este vocábulo; apenas o Aurélio registra interdisciplinar (comum a duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento); os demais nem o mencionam; Henriques define transdisciplinaridade como sendo “atravessar fronteiras entre disciplinas”.

Os estudos realizados durante esta pesquisa permitiram a PP concluir que a transdisciplinaridade é o reconhecimento de que existe algo além do que está apresentado e pode ser previsto; é um termo que surgiu em estudos da Mecânica Quântica e seu postulado pode ser introduzido nas pesquisas com objetivos educacionais, como esta, pois propõe a transposição da interdisciplinaridade, sugere a religação dos saberes para a compreensão do todo.

Como já foi dito, a organização da escola tradicional se dá pela divisão dos conhecimentos armazenados ao longo da história da humanidade, em áreas específicas e depois em disciplinas. Essa especificidade é necessária para estudar as partes, porém não se

deve perder a noção do inteiro, deve-se ensinar a pensar as particularidades tendo em vista a visão do geral. Nessa direção de raciocínio Henriques (2002, p.8) indica o que segue:

Ensino, pesquisa e transdisciplinaridade são itens lexicais convergentes. Ensino e pesquisa são trabalhos exercidos pelo homem; transdisciplinaridade é uma idéia, um conceito sequer incorporado à maioria dos dicionários. Nesse sentido, os fatores de apresentação entre esses três vocábulos são os mesmos que integram o trabalho e a aspiração, porque enquanto o trabalho é a força geradora do ser, a aspiração obriga o homem a pensar.

Para entender melhor o trecho acima transcrito recorreu-se ao dicionário. Segundo Houaiss (2008) *ensino* significa instrução, *pesquisa* significa investigação; tais substantivos nomeiam atividades humanas que, juntas, resultam em reflexão e ação. Esse processo é cíclico e crescente movido pela aspiração do desejo de encontrar respostas, as quais conduzem ao entendimento dos questionamentos anteriores e embasam outras reflexões o que gera a complexidade, objeto de estudo da teoria transdisciplinar.

As ações propostas pela PP durante o desenvolvimento da sequência didática estimularam o comportamento investigador dos sujeitos da pesquisa; o espaço e o enredo da narrativa estudada eram pouco conhecidos por eles; no entanto, a vontade de entender o desencadeamento das situações de conflito, somadas às problematizações formuladas pela PP ao longo das aulas, resultaram na busca constante pelo complexo. O surgimento de um questionamento sobre o entendimento da narrativa desencadeava uma pesquisa pela resposta e reflexões individuais e coletivas para organizar e dialogar com as dúvidas anteriores. Procedeu-se, assim, a um estudo estruturado na prática transdisciplinar.

Por ser uma palavra recente, *transdisciplinaridade* costuma ser frequentemente confundida com duas outras palavras relativamente recentes: *pluridisciplinaridade* e *interdisciplinaridade*.

Nicolescu (1999) explica essa confusão resgatando a origem da palavra transdisciplinaridade que surgiu há três décadas, nos trabalhos de Jean Piaget, Edgar Morin e Eric Jantsch. Esse termo foi criado para sugerir por meio do prefixo “trans” o que está além da divisão e subdivisões das disciplinas porque traduz exatamente o que situa no meio das disciplinas, o que existe entre e o que as ultrapassa.

A *interdisciplinaridade* estuda um determinado objeto utilizando os vários olhares de maneira profunda; seu objetivo é decifrar o próprio objeto de estudo, por isso trata das várias relações que estabelece com o todo. A *pluridisciplinaridade* estuda um determinado objeto nos vários olhares disciplinares, sem traçar relações, pois um determinado assunto está

presente em várias disciplinas. A *transdisciplinaridade* perpassa por entre os significados desses conceitos e os ultrapassa, vai além, busca entender o que está por trás da existência de determinado objeto de estudo, suas causas e consequências para o todo no qual está inserido. Nicolescu (1999, p.11) diz que “O estudo da transdisciplinaridade objetiva responder aos desafios sem precedentes do mundo perturbado como o nosso” porque busca os acontecimentos que foram se desencadeando durante a evolução humana e provocaram tais acontecimentos, tanto os considerados bons: o avanço da medicina, o advento da tecnologia, como os considerados maus: a proliferação de doenças como a AIDS, os problemas ocasionados pela poluição ambiental.

Ao longo da pesquisa-ação, a PP utilizou a interdisciplinaridade como caminho para a construção do olhar transdisciplinar. Por diversas vezes, recorreu aos saberes e recursos de outras disciplinas para sanar as dúvidas. Nessas aulas, os sujeitos da pesquisa treinaram a articulação dos saberes, acionando-os para compreenderem a complexidade do objeto em estudo.

3.3 Transdisciplinaridade e Educação

A Teoria Transdisciplinar, como já foi mencionado, surgiu a partir de estudos da mecânica quântica, quando alguns cientistas, físicos, empenharam-se em desvendar o que havia no aparente vazio que separava o positivo do negativo, a matéria da não matéria.

A ausência desse olhar de conexão sobre o objeto do conhecimento ocasionou a separação brusca das áreas do saber em disciplinas nos sistemas de ensino, fato que causou nos discentes a falsa idéia de desconectividade, ocorrência provável para o fracasso de muitos na escola. A falta da visão do todo dificulta a compreensão, porque o conhecimento específico é funcional e necessário se o foco for o todo. Morin (2006), ao analisar o tratamento que a Escola Fundamental confere à prática educacional, declara que

[...] Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas relações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. (MORIN, 2006, p.15)

Desde o século XIX, a cultura foi dividida em duas: a das humanidades e a das ciências, processo que se evidenciou no século XX e agora desencadeia graves consequências; aprendeu-se a pensar o específico, o olhar foi instruído para não enxergar o

horizonte causando uma paralisia interpretativa que, ao invés de somar conhecimentos, obrigam o leitor a prender-se na particularidade, fato que não o estimula a refletir sobre o mecanismo da vida.

De acordo com os estudos de Morin (2006), o saber de um povo compõe a cultura humanística, que é geral, engloba todas as ciências em uma grande narrativa sem fórmulas exatas, mas que induz o ser humano a pensar e a refletir sobre os acontecimentos a seu redor, já a cultura científica percorre o sentido contrário, porque é

[...] bem diferente por natureza, separa as áreas de conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca. (MORIN, 2006, p. 16)

A partir dessa colocação, é possível reportar à origem da sistematização do ensino-aprendizagem dos saberes no atual modelo de escola. Morin (2006) ainda nos alerta para a capacidade que o sistema educacional tem de compartimentar os saberes sem considerar que “a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”. Para organização do currículo escolar, o conhecimento é dividido primeiramente em áreas e depois em disciplinas devido às especificidades; o grande entrave localiza-se em não ensinar, no processo de aprendizagem, a ligação dos conhecimentos estudados.

A PP propôs o aprendizado dessa prática aos sujeitos da pesquisa; introduziu nas ações didáticas e investigativas a necessidade de buscar respostas para as dúvidas que os impediam de entender o todo que lhes era apresentado. Observou que, no início, eram resistentes a estabelecer uma conexão entre a voz do texto, seus saberes e o resultado de suas investigações. À medida que repetiam esse processo, dialogavam melhor com a obra literária, com os colegas e consigo mesmo; admitiam verbalmente que não entendiam o conteúdo lido, buscavam soluções para suas dúvidas consultando mapas, linha do tempo, dicionários, desenhavam; o não-saber se tornou um fator impulsionador para a busca do saber.

Morin, Pena-Vega e Pailard (2004) afirmam que o grande desafio da educação no mundo moderno é levar em consideração a curiosidade e as indagações dos estudantes; desenvolver o espírito crítico e criativo e apresentar os conhecimentos em uma maneira transdisciplinar porque a mente humana precisa contextualizar, relacionar os fatos, entender o emaranhado de acontecimentos responsáveis pelo presente. Por isso, a PP considerou necessário investigar a profundidade do diálogo que fora estabelecido entre os ouvintes

leitores e a história, propondo atividades de releitura e discussão de excertos da narrativa a fim de contrapor as opiniões e construir o pensamento crítico.

3.4 Complexidade: objeto de estudo da transdisciplinaridade

Segundo Tronca (2006), complexidade é a teoria que sugere a visão do todo, podendo ser entendida do ponto de vista da ruptura do paradigma das Ciências Humanas, tanto como uma proposição epistemológica, quanto como uma utopia político-social; significa reformar o pensamento e a intelectualidade. O pensamento complexo é aquele que busca a junção dos elos que ocasionam os acontecimentos sejam eles pertencentes, na visão tradicional, ao campo das ciências exatas ou humanas. Dessa maneira,

o pensamento complexo propugna a religação de todos os elementos de uma ciência fracionada. Isso seria uma abertura bioantropológica que permitiria ir além do biologismo e antropologismo. Veria o homem como um sistema termodinâmico e informacional aberto, o que significa não ser possível percebê-lo fora de uma relação fundamental com seu ecossistema (meio ambiente) e metassistema (o conjunto organizado da vida e da Física). (TRONCA, 2006, p.12)

Para entender a questão do conhecimento complexo, fruto do pensamento complexo explicitado anteriormente, Tronca (2006) utiliza como exemplo, a situação política-econômica-brasileira desde a colonização até os dias de hoje, explicando que o Brasil é um país rico que possui recursos naturais em abundância, entretanto, vivencia inúmeros problemas gerados pela desigualdade social. A autora sugere como solução a criação de uma política de progressão, que combine com as distorções da sociedade brasileira, e avisa que essa ação só será possível se o problema for analisado em toda a sua complexidade. Os estudos realizados pela PP permitiram detectar que o mesmo acontece com o problema do ensino da leitura nas escolas brasileiras. Se ler é conversar com a mensagem trazida pelo texto, atribuindo-lhe significado, precisa-se ampliar as possibilidades de significação ensinando o caminho da pesquisa – eis a atual proposta de intervenção.

A Educação necessita reformular sua visão dividida em áreas (humanas, biológicas e exatas) e assumir a perspectiva transdisciplinar que se estrutura no pensar complexo, que propõe uma visão educacional baseada na formação integral do ser humano, pois apresenta uma educação aberta à totalidade do ser e não apenas a um de seus componentes. Essa proposta molda-se ao mundo globalizado do século XXI. Na antiga tradição grega clássica até o século XIX, o conhecimento deveria ser, prioritariamente, compreendido, pensado e refletido; na atualidade o conhecimento é memorizado, preparado para solucionar o momento

sem preocupações e relações com as causas e efeitos, por isso os seres humanos estão aprendendo a não pensar, segundo Tronca (2006),

[...] atualmente os sujeitos são despossuídos do direito de pensar. Foi implantando um sobrepensamento que, na realidade, constituiu-se em um subpensamento, porque lhes falta alguma propriedade de reflexão e de consciência própria do espírito e do cérebro humanos. A ciência exclui o sujeito, embora ele continue a existir em função da sua capacidade de filtrar as mensagens do mundo exterior e pelo fato de que, em toda objetividade, permanece o componente subjetivo. [...] O saber hoje tem que ser repensado não como base nos conhecimentos existentes nos séculos XVII e XVIII, mas considerando-se a grande massa de informação e saberes. (TRONCA, 2006, p.65)

A evolução da humanidade é registrada na linha do tempo, onde cada época é moldada pelas necessidades impostas pelo pensamento humano. No século XXI, existe a veiculação das informações de várias fontes, o sujeito que vive nesse período da história humana precisa aprender a pensar, a relacionar os fatos do presente, do passado e do futuro. Os novos tempos exigem um sujeito que religue informações, que questione e averigue a veracidade delas. Somente assim, provavelmente, formar-se-á um ser criativo e inovador, fato que justifica a necessidade do ensino pautado no princípio da transdisciplinaridade. Isso é o que a escola do século XXI deve oferecer aos alunos.

O pensamento complexo busca organizar e reorganizar os fatos; “deve-se enfrentar as inter-retroações com todas as incertezas e contradições presentes neste jogo.” (TRONCA, 2006, p.17) A idéia da complexidade sempre esteve presente na Filosofia antes do século XXI por meio dos questionamentos e indagações sobre os porquês dos acontecimentos visíveis e invisíveis. A busca pelas possíveis respostas moveu o ser humano rumo ao desenvolvimento tecnológico, científico e espiritual, por isso a

complexidade pode ser entendida como um tecido: complexus, o que é tecido junto de forma inseparável. Pode também ser entendida de forma mais ampla, como um tecido de acontecimentos, ações, interações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomenal. (TRONCA, 2006, p.17)

O próprio cosmos originou-se da desordem de partículas após uma explosão, o re-ajuntamento dessas partículas gerou uma nova organização; o equilíbrio é fruto de um desequilíbrio que gera um novo equilíbrio, processo que é consecutivo, cíclico e vital para as espécies vivas do planeta e para os fatos sociais provocados e vivenciados pela humanidade. A complexidade situa-se no imprevisível, no inesperado, nos acontecimentos que fogem às leis rígidas e fechadas, é fruto do inesperado, porém esperado por ser possível.

[...] A complexidade viva é a extrema unidade e a extrema falta de unidade. O código genético parece universal; porém, a partir da primeira auto-reprodução, inicia-se a cisão e a “alternidade”. Os seres do mesmo tronco tornam-se dissemelhantes e estranhos, embora possuam identidade comum. (TRONCA, 2006, p.25)

O conceito de mudança revela a incerteza que envolve a vida tanto no aspecto biológico quanto no aspecto psíquico. A maneira de pensar e o conhecimento são mutáveis porque uma aprendizagem leva a outra, reestruturando-a segundo os novos moldes, por isso Tronca (2006, p.28) afirma que “a cultura é organizada e organizadora a partir do capital cognitivo dos conhecimentos adquiridos, das experiências, da memória e das crenças de uma sociedade.” Cada época histórica registra conhecimentos novos que correspondem à evolução dos acontecimentos, tecendo uma corrente interminável do saber humano. Tronca ainda acrescenta que “o cérebro dispõe de uma memória hereditária, bem como princípios inatos organizadores do conhecimento. O cérebro se alimenta de memória biológica e cultural” (TRONCA, 2006, p.28).

Nesse sentido, a Escola Fundamental deve garantir a ampliação desse saber cultural que existe na literatura, aos olhos da PP uma porta aberta para esse aprendizado porque permite um diálogo envolvente entre leitor e contextos históricos diferenciados, seduzindo o interlocutor que interpreta o enredo como ficção. Para Tronca (2006, p. 28-29)

O conhecimento intelectual organiza-se a partir de paradigmas que percebem e selecionam idéias e informações, construindo a realidade. O conhecimento é extremamente preso à estrutura da cultura, à organização social e à práxis histórica, transforma-se, evolui, progride e regride. [...] De um lado, existem verdades absolutas, de outras, dúvidas, incertezas. De um lado, os dogmas não aceitam reflexões, de outro, contestações que produzem o desmoronamento das doutrinas aparentemente inatacáveis. Por um lado, o arqideterminismo dos paradigmas, por outro, as revoluções que transformam as visões do mundo.

Assim, as diversas maneiras de se interpretar o mesmo problema alimentam a multiplicidade e o diálogo cultural existente entre os indivíduos que compõem as sociedades, o conhecimento e a compreensão dessa realidade podem construir pensamentos reflexivos e críticos. Para a autora em questão, a “dialógica cultural supõe múltiplas idéias, informações, opiniões, teorias em intercâmbio contínuo. Compreende também concorrência, antagonismo e conflito. Esses conflitos necessitam ser controlados por uma regra que evite excessos”.

Quando um indivíduo recebe várias informações sobre um mesmo assunto, reflete e dialoga com os outros e consigo mesmo. A partir dessa reflexão, há possibilidades de formular uma nova vertente, uma outra visão. As atividades propostas aos sujeitos da pesquisa têm esse fundamento.

Segundo Tronca (2006), a complexidade não pretende dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões:

O pensamento é uma atividade específica do ser humano e se estende no âmbito da linguagem, da lógica e da consciência. O pensamento é uma dialógica complexa de atividades e de operações que se servem das competências complementares ou antagônicas do espírito/cérebro. (TRONCA, 2006, p.55)

A atividade do pensar é uma reação interna que surge a partir de fatores externos, em um movimento cíclico; a linguagem, que dá vida e forma ao pensamento, transforma sensações internas em externas por meio das palavras, é uma atividade dialógica, na qual o indivíduo comunica-se consigo mesmo e com os outros, elabora um diálogo interior com os diversos conceitos que aprendeu. O pensamento está em constante movimento de rebeldia, busca o equilíbrio por meio dos confrontos, das dúvidas. Antes de responder ao externo, elabora-se um diálogo consigo mesmo. Como se verá no capítulo 5, a PP foca esses conceitos ao fazer as mediações na leitura *Os Doze Trabalhos de Hércules* com os sujeitos da pesquisa.

Na perspectiva do conhecimento complexo, a educação sistemática que ocorre nas escolas também é vista sob um novo olhar e tanto o aluno como o professor mantêm um olhar reflexivo sobre o objeto em estudo, as verdades não são absolutas, o professor desempenha um papel mediador, de pesquisador junto ao aluno. Uma educação estruturada nos princípios da complexidade focará o estudo das partes sem nunca perder a noção do todo; segundo Tronca (2006, p.67) essa educação “seria construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente”. Construtivista porque construímos, cada dia um pouco, o objeto do conhecimento que é fruto da relação do ser humano com os fenômenos sociais e naturais. Ambos são organismos vivos que se inter-relacionam, por isso a classificação sociocultural transcendente porque se liga ao complexo, à noção de reversibilidade, de comunhão com o meio ambiente que nos cerca, uma totalidade indivisível.

A transdisciplinaridade pode representar a chave para que se realize uma nova leitura do mundo. A realidade é apenas uma, geral, momentânea, onde fatos acontecem simultaneamente em lugares distintos. O homem, que para tentar entender os processos naturais e sociais, dividiu esses acontecimentos em disciplinas específicas para estudá-las e desvendá-las de maneira certa e precisa.

Morin, Pena-Vega e Paillard (2004) consideram o conhecimento complexo como a capacidade de ligar, contextualizar e globalizar, habilidades que eram desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa quando relacionavam as diversas linguagens verbais e não verbais, a fim de compreender o enredo da obra literária, acionando diferentes recursos como a linguagem verbal e a cartográfica com a intenção de produzir sentido ao que liam.

3.5 O processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica

Vygotsky (OLIVEIRA, 2003, p.58) investigou o processo de aprendizagem. Segundo ele, o aprendizado que ocorre da interação do indivíduo com seu grupo social é o que

estimula o amadurecimento dos processos internos. A partir desse conceito, para intervir no processo de aprendizagem, a PP organizou grupos de estudo, a fim de que se ajudassem mutuamente. A estratégia utilizada foi agrupar os diferentes níveis de leitura existentes na sala, assim um colega poderia ajudar o outro a dialogar com o conteúdo lido, como exposto anteriormente.

Segundo Vygotsky (OLIVEIRA, 2003, p.59), a capacidade de desenvolver atividades que o indivíduo já sabe, de maneira independente, denomina-se nível de desenvolvimento real e corresponde ao conhecimento retrospectivo, referente às etapas já alcançadas por ele. As funções psicológicas, que fazem parte desse nível, já estão consolidadas, o processo já se completou, resultando na autonomia para a realização de determinada atividade física ou intelectual.

Muito próxima à zona de desenvolvimento real, está a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de desempenhar atividades do pensar ou agir com a ajuda de uma outra pessoa. Refere-se às ações que alguém não pode realizar, mas se lhe forem dadas instruções, pistas, demonstrações de como proceder, isso se torna possível. A zona de conhecimento potencial está ligada à zona de conhecimento real. As aprendizagens são construídas em um processo adequado, no qual o que se sabe e o que se deseja saber dialogam em uma atividade mental.

A distância que existe entre essas zonas, de conhecimento real e de conhecimento potencial, é denominada por Vygotsky (OLIVEIRA, 2003, p.60) de zona de conhecimento proximal. O que alguém é capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém, amanhã será capaz de desenvolvê-la sozinha. Dessa maneira, o término desse estágio resultará na ampliação da zona de conhecimento real, possibilitando outras aprendizagens. Nas palavras de Oliveira (2003)

A zona de conhecimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura. (OLIVEIRA, 2003, p.60)

Esse processo acompanha todos os tipos de aprendizado, de maneira infinita e, quanto mais acesso o indivíduo tiver à cultura, mais autônomo será, podendo tornar-se um organizador de seu próprio conhecimento. As etapas para a assimilação do conhecimento irão se repetir sempre, porém a pessoa poderá procurar a sua própria mediação, entre o que ela

sabe e o que ela precisa saber. Esse seria um grau avançado e intelectualizado das aprendizagens, quando a mediação não necessita ser realizada por outros e sim pela pesquisa do aprendiz. Encontrará, na sua leitura, a voz que intervirá na zona de conhecimento proximal, estabelecendo um diálogo na própria consciência, que reconhecerá o que não sabe, o que precisa saber. Ao buscar a resposta, ele irá interagir com o novo conhecimento, reorganizará seu pensamento quantas vezes forem necessárias até que alcance o aprendizado e aquele novo saber irá situar-se na zona de conhecimento real.

Todo esse embasamento teórico sinaliza para novos enfoques de ensino-aprendizagem na Educação fundamentação, derrubando as barreiras entre as diferentes áreas do saber e favorecendo um olhar abrangente face à fragmentação escolar das ciências. Outrossim, expõe as complexas ligações entre pensamento e linguagem. Tal é a base de nossa investigação calcada na linguagem.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 Apresentação do capítulo

O quarto capítulo apresenta as características da comunidade onde os sujeitos da pesquisa estavam inseridos e a metodologia empregada para a realização da pesquisa-ação.

4.2 Metodologia da pesquisa

A metodologia usada para a realização da presente pesquisa foi a pesquisa-ação porque “além de compreender o problema, visa a intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2008, p.120). Assim, ao mesmo tempo em que se efetivava a investigação e a análise da relação dialógica que os sujeitos da pesquisa construía com a obra literária em estudo, sugeria-lhes alternativas que os levassem ao aprimoramento das práticas de leitura que foram observadas. Segundo Thiollent (2005), essa é uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, por isso a PP formulou estratégias diversificadas para oferecer aos sujeitos da pesquisa caminhos que os conduzissem ao aprendizado da leitura crítica. Propôs a formação de grupos compostos por integrantes com diferentes níveis de letramento para motivar conflitos cognitivos que representassem um desafio possível de ser ultrapassado com a elaboração de hipóteses, troca de informações e a averiguação das hipóteses por meio de pesquisas e assim fossem socializadas, confrontadas e discutidas.

4.3 Elementos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada em um bairro periférico de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Vale do Paraíba. Essa escola funciona durante os três períodos: de manhã com as séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental e com a primeira e a segunda séries do Ensino Médio; à tarde com as séries iniciais do ciclo I e duas turmas de quinta série pertencentes ao ciclo II, ambas do Ensino Fundamental; à noite com a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e também com turmas regulares desse segmento. A unidade escolar existe há 30 anos e, entre

2008/2009 passou por uma reforma no prédio que a modernizou, oferecendo hoje à sua comunidade escolar uma pequena sala de leitura, uma sala de informática, uma quadra coberta, um consultório odontológico e 14 salas de aula adequadas para a docência.

A pesquisa-ação foi realizada em uma sexta série do Ensino Fundamental dessa escola, cuja assiduidade diária dos discentes atingia aproximadamente 80% da turma, gerando uma rotatividade de alunos presentes/ausentes nas aulas. A maioria desses alunos reside nos arredores da escola, o restante mora em bairros afastados e utiliza o transporte urbano custeado pelo governo estadual para chegar à escola. Muitos deles provêm de famílias carentes, econômica e culturalmente. Essa parcela que apresenta um alto grau de carência econômica e cultural reside em uma favela que fica à beira do Rio Paraíba, e seus familiares estão ou já estiveram presos por roubo, por tráfico de drogas ou por sequestros; há também moradores de uma comunidade alojada em um terreno invadido onde não há rede de esgoto, tratamento de água; os moradores são retirantes de outros Estados do Brasil que vieram em busca de emprego e melhores condições de vida. Trabalham catando e vendendo material reciclável, no comércio local e também como ajudante de pedreiro, empregadas domésticas e faxineiras.

A PP compõe o quadro do magistério dessa unidade escolar desde 1998, experiência que vem lhe permitindo observar o nível de fluência leitora dos alunos. Com o passar dos anos, observou que a leitura compreensiva e crítica estava cada vez mais ausente; a cada ano, os alunos demonstravam menos interesse em ler e participar com inferências de discussões sobre o conteúdo estudado. Por isso, no ano letivo de 2009, os alunos de uma sexta série dessa escola, turma para a qual ministrava aulas de Língua Portuguesa, foram convidados para participarem de uma pesquisa-ação que a professora mestranda realizaria sobre o aprendizado da leitura. Ela explicou a eles que, se aceitassem, participariam de uma série de atividades programadas para aperfeiçoar o aprendizado da leitura, com foco na reflexão e criticidade; à medida que avançassem na execução da sequência didática, observariam que a interpretação e a compreensão do texto literário em foco, aos poucos se tornariam familiares porque construiriam o que chamariam, a partir daquele momento, de diálogo com a obra. Esclareceu que vinha observando o desempenho da leitura daquele grupo e formulando algumas hipóteses de como ajudá-los a aprimorarem a capacidade leitora, a de “conversar com o texto”, pois, a partir da decodificação, acessariam a memória estabelecendo uma atitude responsiva de entender ou não a mensagem trazida por ele. Esse aprendizado lhes proporcionaria a possibilidade de aprender por meio da leitura compreensiva e responsiva, Freitas (2006) relata que, segundo Bakhtin, “compreender não é [...] simplesmente

decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos”.

A PP salientou que, para a realização dessa pesquisa, precisou formular um Projeto de Pesquisa, que foi julgado por uma banca examinadora composta por professores, a fim de que as ações previstas não causassem danos nem à parte física, nem ao intelecto dos envolvidos. Como o Projeto: “Narrativas Literárias: janelas transdisciplinares abertas para o letramento” fora aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté iniciariam, a partir do consentimento de seus pais, as ações previstas pela sequência didática. Ela os informou acerca das ações a serem vivenciadas e que também lhes daria retorno acerca das conclusões da investigação.

Aqui cabem parênteses. Renda e Tápias-Oliveira (2007) afirmam que a visão positivista da cultura ocidental que separa, divide as partes do todo, foi e ainda é aceitável, utilitária e necessária na evolução humana; porém o mundo passa por transformações nas quais há uma enorme necessidade de união entre as partes, visando ao bom funcionamento do todo. Tal característica se reflete na educação que necessita integrar as disciplinas e as funções discentes e docentes que outrora se sustentavam pelo poder do conhecimento e que agora, no século XXI, compõem um cenário integrado de possibilidades e parcerias unidas pela necessidade de transpor desafios intelectuais. A figura do professor, assim como sua função, estão sendo moldadas de acordo com as necessidades da contemporaneidade, como se percebe no excerto abaixo:

[...] a identidade do professor-detentor-do-saber que fala a um aluno desprovido-de-conhecimento é a visão da escola tradicional, na qual inexistia espaço para sentir, apenas para saber – um saber também desvinculado de qualquer emoção. [...] Se passamos a entender, como educadores, que temos de mudar nossa forma cultural de ser e de agir no mundo escolar, que temos de mudar nosso modo social de entender os alunos, não só como sujeitos pensantes, mas também como sujeitos que sentem, isso implica uma mudança cultural e social de posicionamento de ser professor. (RENDA; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007, p.308-309)

Hoje, o mundo é repleto de informações que chegam até os indivíduos por vários canais de comunicação rapidamente e de maneira divertida; a escola tradicional que se preocupava prioritariamente em transmitir conhecimentos, desconsiderando as características afetivas do aprendiz está descontextualizada. A modernidade requer a construção de um saber curioso que nasça da intervenção docente de criar um laço afetivo entre o indivíduo e a necessidade do saber. Essa nova perspectiva da escola muda o enredo da educação sistematizada na escola e o modo de realizar a construção do conhecimento já se modificou. No passado, os alunos eram pacientes e receptores, os professores autoritários ditavam as regras. Hoje, o que existe é um direcionamento da troca de conhecimentos e ações

interventivas no processo da aprendizagem sistemática que aponta para a necessidade de argumentação a favor do conteúdo a ser estudado. Ao professor cabe ensinar e mostrar a seu aprendiz que aquele conhecimento lhe será útil. Por acreditar nesta moderna concepção de ensino e aprendizagem, a PP procurou estabelecer um vínculo de confiança entre os sujeitos da pesquisa, dissertando sobre a intenção didática dessa proposta de estudo.

A partir desse ponto, os parênteses do raciocínio necessário são fechados e a explanação é retomada.

Após o discurso explicativo para motivá-los a participar, a PP entregou-lhes as autorizações. No dia seguinte, voltaram entusiasmados com os documentos assinados.

A sequência didática foi embasada em uma perspectiva sócio-interacionista, portanto, no início, houve diagnóstico da realidade leitora dos sujeitos da pesquisa, incluindo investigações sobre seus hábitos de leitura, o conhecimento do estilo de escrita do autor estudado, Monteiro Lobato, e dados que sabiam sobre Mitologia Grega, espaço da narrativa estudada. Esses dados foram levantados por meio da aplicação de três questionários, que forneceram informações sobre os níveis de alfabetização e letramento existentes no grupo dos sujeitos da pesquisa.

Essas informações permitiram à PP detectar a existência de vários níveis de leitura, desde aquele que apenas decifrava o código, sem realizar inferências, até aqueles que esboçavam o surgimento de uma leitura que permitia relacionar e ativar conhecimentos prévios, de modo a exprimir opiniões e conclusões. A partir dessa constatação, a PP contabilizou o tempo disponível para a execução das ações previstas na sequência didática e o conteúdo a ser estudado, planejando, assim, suas aulas: com cinco aulas semanais, calculou que necessitaria de aproximadamente 8 semanas para a realização daquele estudo, totalizando 40 aulas.

Foram previstos três macro momentos, a saber:

a) No primeiro momento haveria a leitura em voz alta dos seis primeiros capítulos. Os sujeitos da pesquisa seriam ouvintes leitores, desenvolveriam a escuta atenta.

Após o início da leitura dos capítulos I e II, a PP observou que a curiosidade dos sujeitos da pesquisa em desejar saber o que aconteceria no desenrolar do enredo os levava a procurar nas bibliotecas da escola e do município o livro para emprestarem. Então resolveu oferecer volumes do livro *Os Doze Trabalhos de Hércules*, emprestados aos que quisessem ler em casa. Com isso poderiam participar dos momentos da aula perguntando, acompanhando a leitura, interagindo com a previsão e constatação dos acontecimentos narrados.

b) No segundo momento, os sujeitos da pesquisa seriam divididos em grupos, realizariam a leitura dos últimos seis capítulos, e cada grupo ficaria encarregado de apresentar aos colegas de classe os acontecimentos da história.

O quadro abaixo permite a visualização da distribuição dos capítulos das atividades dos dois primeiros macro momentos.

1º momento	<p>a) Leitura em voz alta, realizada pela professora dos três primeiros capítulos do livro “Os doze trabalhos de Hércules”.</p> <p>Capítulo I – O Leão da Neméia Capítulo II – A Hidra de Lerna Capítulo III – A corça dos Pés de Bronze</p> <p>b) Leitura compartilhada entre a professora-pesquisadora e os sujeitos de pesquisa.</p> <p>Capítulo IV – O javali de Erimanto Capítulo V – As cavaliças de Augias Capítulo VI – As aves do lago de Estinfale</p>
2º momento	<p>Capítulo VII – O Touro de Creta Capítulo VIII – Os cavalos de Diomedes Capítulo IX – O Cinto de Hipólita Capítulo X – Os Bois de Gerião Capítulo XI – O Pomo das Hespérides Capítulo XII – Hércules e Cérbero</p>

Quadro 2. Distribuição dos capítulos a serem lidos no primeiro e segundo momentos da pesquisa-ação.

c) No terceiro momento, os sujeitos da pesquisa organizariam uma exposição literária ou uma outra maneira para divulgar os conhecimentos adquiridos com aquele estudo.

Como está registrada nos capítulos anteriores, esta pesquisa-ação fundamenta-se em teorias da linguagem e na teoria transdisciplinar, perspectivas que guiarão as intervenções da PP. Na subdivisão das atividades e das aulas a serem empreendidas. O quadro abaixo indica as ações pedagógicas:

Macro momentos da sequência didática	Aulas	Semana	Ações a serem desenvolvidas
1º momento	1 a 5	1ª	<p>Apresentação da pesquisa. Levantamento dos conhecimentos prévios: aplicação de questionários. Exibição de livros que falem sobre a mitologia grega. Empréstimo de livros sobre o assunto. Conversa e pesquisa sobre a linha do tempo.</p>

	6 a 10	2ª	<p>Apresentação do livro “Os doze trabalhos de Hércules”, versão de Monteiro Lobato. Início da leitura do primeiro capítulo pela professora.</p> <p>Término da leitura do primeiro capítulo. Montagem de um painel na sala de aula contendo mapa-múndi, mitos, imagens, linha do tempo, que sirva de referência para pesquisa espacial e cultural para a construção do diálogo dos sujeitos de pesquisa com a obra literária. Proposição de atividades escritas e orais que abordem a relação existente entre o conteúdo estudado e os dias atuais. Proposição de pesquisas em livros, Internet a partir das dúvidas surgidas em sala de aula.</p>
	11 a 15	3ª	<p>Oferecimento aos sujeitos da pesquisa a leitura de uma outra versão do mito “Os Doze Trabalhos de Hércules”. Realização de paralelos entre a versão de Monteiro Lobato e a da outra versão que lhes foi oferecida. Leitura realizada pela professora do segundo capítulo. Entrega de cópias do mapa-múndi para que colem no caderno e possa ser utilizada pelos alunos como fonte de pesquisa para localizarem-se no enredo em estudo. Pesquisa sobre séculos. Interpretação de excertos retirados do texto de Lobato para discussões em sala e para originar pesquisas extra classe.</p>
	16 a 20	4ª	<p>Leitura realizada pela professora em voz alta do capítulo três. Pesquisa no mapa-múndi. Empréstimo de 15 unidades do livro Os Doze Trabalhos de Hércules – Vol. 1 aos alunos que se interessarem para levarem para casa e lá realizarem a pré-leitura.</p>
	21 a 25	5ª	<p>Leitura realizada pela professora-pesquisadora, em voz alta, de trechos selecionados, sequenciais, dos capítulos 4, 5 e 6 da narrativa lobatiana. Os sujeitos de pesquisa participarão da leitura fazendo perguntas e confrontando suas interpretações com a leitura da professora pesquisadora. Utilizarão os recursos disponíveis em sala de aula para aprimorar a compreensão. Divisão dos sujeitos de pesquisa em grupos de estudo para apresentarem aos alunos os capítulos restantes pertencentes ao segundo volume da obra.</p>
2º momento	26 a 35	6ª e 7ª	Apresentação dos grupos.
	35 a 40	8ª	Término da apresentação dos grupos e preparação para a exposição literária.

3º momento	41 a 42	9ª	Preparativos e realização da exposição literária. Finalização da sequência didática.
------------	------------	----	---

Quadro 3. Ações previstas para os três momentos da pesquisa-ação.

A sequência didática foi desenvolvida durante as aulas semanais de Língua Portuguesa, que eram distribuídas da seguinte maneira: 2 aulas na segunda-feira, 2 aulas na terça-feira e uma aula na quarta-feira, totalizando cinco aulas por semana. O início da pesquisa ocorreu em meados do mês de maio e sua finalização, para agosto, visto que em julho há o recesso escolar.

A proposta de trabalho elaborada em forma de sequência didática não pretendia capacitar os sujeitos da pesquisa a produzirem um determinado gênero discursivo e, sim, a aprenderem estratégias de leitura que os levassem a dialogar com o gênero em estudo. As ações elaboradas propunham graus diferentes de desafios aos sujeitos da pesquisa de modo que, ao ultrapassarem cada um deles, avançassem na reorganização de seus conhecimentos. A postura transdisciplinar da PP estimulou-os a ser curiosos e este sentimento guiou as ações individuais que impulsionaram as coletivas, uma vez que a orientação era de trabalhar em grupos.

Como já foi exposto no capítulo 1, de acordo com Costa (2008), *história* constitui-se em um gênero discursivo porque mantém um padrão estilístico de circulação social, seja na oralidade ou na escrita: situação inicial, conflito, complicação do conflito, clímax e desfecho, porém, para compreender toda essa estrutura, o interlocutor precisa adquirir meios que lhe permitam dialogar com o espaço, com o contexto histórico e com o tempo da narrativa. No presente relato, o termo *narrativa* foi empregado como sinônimo de *história*.

A versão do mito *Os Doze Trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato, é rica em acontecimentos históricos e traça um paralelo entre a Antiguidade e a Modernidade, tanto no aspecto físico (material) quanto no psicológico (valores e crenças). A construção da leitura dessa obra na perspectiva transdisciplinar permitiu o exercício da elaboração da criticidade: o conceito de força nos períodos históricos Antes de Cristo e Depois de Cristo.

A narrativa selecionada possibilitou aos interlocutores, sujeitos da pesquisa, a religação de vários saberes pertencentes à divisão das várias disciplinas tradicionais: história, geografia, matemática, língua portuguesa, geometria. A PP juntamente com os alunos construíram na sala de aula, painéis sobre a mitologia grega, os quais amparavam o entendimento dos conceitos e conhecimentos existentes na composição da obra literária. Conforme as dúvidas iam surgindo durante a leitura dos capítulos, realizavam pesquisas

individuais e coletivas que, posteriormente, eram socializadas em sala de aula com o objetivo de produzir referências para a compreensão dos vários conteúdos disciplinares acessados pelo contexto literário em estudo.

Para coletar os dados a serem analisados, e, elaboradas as ações de intervenção durante a realização dos macro momentos previstos para a realização da sequência didática, a PP elaborou um diário de registros da prática, no qual planejava a ação didática, descrevia os fatos ocorridos na sua concretização, assim como as reflexões docentes. Para auxiliá-la nesse processo, filmou algumas falas dos sujeitos da pesquisa, solicitou a eles produções escritas que foram produzidas ao longo do 1º momento, fotografou alguns momentos da execução das ações, fato que representou para os sujeitos de pesquisa estratégia de estímulo à participação efetiva na pesquisa, assim como a realização de aulas na área externa.

A seguir, há o detalhamento de outras dimensões relevantes para os dois primeiros macro momentos. A leitura em voz alta dos três primeiros capítulos do livro *Os Doze Trabalhos de Hércules*, com a dramatização de alguns fragmentos do enredo e com apoio do recurso de entonação chamou a atenção dos alunos aos possíveis sentidos. A princípio, os capítulos foram lidos na íntegra, ação que não se prosseguiu porque alguns sujeitos da pesquisa começaram a dormir na sala de aula. Para intervir nesse processo, a PP conversou com os sujeitos da pesquisa e, juntos, combinaram que seriam lidas somente as partes principais da narrativa, leitura compartilhada dos três próximos capítulos entre os sujeitos da pesquisa e a PP. A intervenção de emprestar os livros originou da ansiedade dos sujeitos da pesquisa quererem saber dos acontecimentos da narrativa e também para promover momentos de leitura individual, uma vez que, 64% dos sujeitos da pesquisa afirmaram no questionário A que preferem ler para si mesmos. Nesses momentos, os sujeitos da pesquisa foram leitores e ouvintes, ao mesmo tempo em que dialogaram com o grupo as interpretações e dúvidas que tiveram sobre o conteúdo lido.

No segundo momento, os sujeitos da pesquisa foram os protagonistas das aulas. Eles agruparam-se de acordo com as afinidades e vontades, pois a atividade não foi imposta. Escolheram o capítulo que queriam ler e recontar, a PP organizou as datas e cuidou para que nos grupos houvesse sujeitos de diferentes níveis de conhecimento, de modo que um pudesse intervir no aprendizado do outro. Assim, formaram doze grupos com números diferentes de integrantes que variava de três a seis. As intervenções continuaram e as explicações docentes ocorreram nos momentos conflituosos, de modo que todos pudessem dialogar com o enredo de maneira compreensiva.

No terceiro momento, os sujeitos da pesquisa transformaram os saberes aprendidos pelo estudo dessa narrativa em várias linguagens para compor uma exposição literária. O detalhamento dessa parte virá no capítulo 5.

Como já foi esclarecido no início desse capítulo, esta pesquisa foi realizada em uma sala de 39 sujeitos de pesquisa, que forneceram dados para as análises registradas no capítulo 5, por isso cada um deles foi identificado por um número, de 1 a 39. No próximo capítulo, quando será relatada a prática da pesquisa-ação, observar-se-á que alguns sujeitos da pesquisa participaram mais do que outros devido ao interesse que demonstraram às atividades propostas. Na análise dos dados, será mantida a escrita dos sujeitos da pesquisa, que não seguem integralmente a norma culta; apresentam problemas ortográficos e de concordância que foram trabalhados durante o ano letivo com solicitações de reescrita.

O início da pesquisa-ação ocorreu no dia 18 de maio de 2009 e foi interrompida durante o período de férias escolares previsto de 9 a 27 de julho. O final das férias foi alterado para o dia 17 de agosto devido à prevenção a uma possível epidemia da “Gripe H1N1”, ocorrência que afastou os alunos da escola e ocasionou uma ansiedade em relação ao desenvolvimento da sequência didática que compõe este projeto.

CAPÍTULO 5

DA TEORIA À PRÁTICA: INTERVENÇÃO DOCENTE NO QUADRO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA CRÍTICA

5.1 Apresentação do capítulo

O quinto capítulo relata as ações desenvolvidas pelos três momentos da sequência didática, do que se depreenderá a gradação ascendente das tarefas oferecidas aos alunos; demonstra, portanto, as estratégias utilizadas para o ensino de leitura calcado na transdisciplinaridade como também ações que geraram os dados coletados. Residem nesse percurso interativo e multifacetado as inovações propostas por esta investigação. A investigação didática da PP se oferece, linearmente, ao leitor, para evidenciar a complexidade dialógica que a fundamentou, tanto quanto as ações catalisadoras. E isso se torna possível mediante os registros de tríplice natureza, como avisado no capítulo anterior. Da tessitura das ações, o percurso pedagógico, fundeado na linguagem verbal e construído para a coleta de dados, as análises posteriores e as intervenções didáticas propostas, pela PP a fim de responder às perguntas de pesquisa:

- 1- Como a perspectiva transdisciplinar pode ser ensinada aos alunos?
- 2- De que maneira a prática docente pautada na perspectiva transdisciplinar pode formar alunos que saibam transpor a mensagem exposta na superficialidade do texto, interligando-a a outros saberes?
- 3- Que contribuições esta aprendizagem pode trazer para a formação de um leitor proficiente?

5.2 Cronograma das ações previstas pela sequência didática

Como foi explicitado no capítulo 4, a PP organizou um pré-cronograma das ações a serem realizadas durante a execução da sequência didática e redigiu um diário de prática, onde foram registrados os acontecimentos da vivência. Em anexo veja-se um quadro com a síntese cronológica dos acontecimentos, juntamente com as datas, as ações didáticas e a maneira de registro utilizada para a coleta de dados.

5.3 Primeiro momento da pesquisa: coleta e análise de dados

O primeiro momento da pesquisa iniciou-se na aula de número 1 e estendeu-se até a aula de número 27. Nas aulas 1 e 2 foi realizada uma atividade diagnóstica formulada em questionários denominados como A, B e C.

Os objetivos dessa ação investigativa poderão ser observados no quadro a seguir:

Questionário A	identificar a faixa etária e a experiência leitora de cada sujeito de pesquisa.
Questionário B	saber se os sujeitos de pesquisa conheciam o espaço onde se passava a narrativa e a importância histórica deste patrimônio cultural mundial.
Questionário C	investigar o saber dos alunos a respeito do estilo de escrita de Monteiro Lobato, autor da obra literária que seria utilizada como estratégia para o aprendizado da leitura em uma perspectiva transdisciplinar, visando ao letramento e à proficiência leitora.

Quadro 4. Quadro dos objetivos dos questionários A, B e C.

o qual sintetiza as intenções da sondagem por meio desse instrumento, a possibilitar a coleta das informações de que se precisava para iniciar o trabalho de intervenção no processo do aprendizado da leitura responsiva, um vez que a PP se amparou em Bakhtin (2006, p.271) para quem

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes desde a primeira palavra do falante.

A PP compartilha dessa crença, a de que a leitura é um diálogo entre a voz existente no discurso, oral ou escrito, e a voz interna do leitor, seja ele passivo (ouvinte) ou ativo (autônomo); essa peculiaridade do ato comunicativo gera uma resposta, de entender ou não, de aceitar ou simplesmente anular a informação recebida. Os dados trazidos pelos três questionários forneceriam as possibilidades reais de diálogo existente entre aqueles sujeitos da pesquisa e a obra que seria estudada, sinalizando para a PP as prováveis mediações a serem realizadas durante o desenvolvimento da sequência didática.

5.3.1 Levantamento dos conhecimentos prévios: questionários A, B e C

Os dados trazidos pelos três questionários forneceram as possibilidades reais de diálogo entre a PP e os sujeitos da pesquisa, mediante a leitura de *Os doze trabalhos de Hércules*, sinalizando prováveis mediações a serem realizadas durante o desenvolvimento da sequência didática.

5.3.1.1 Questionário A

O questionário A foi elaborado como estratégia para informar a zona de conhecimento real dos sujeitos da pesquisa relacionada ao aprendizado da leitura. Segundo Oliveira (2003), estudiosa e disseminadora da teoria vygotskyana, a capacidade de desenvolver atividades que o indivíduo já sabe, de maneira independente, denomina-se nível de desenvolvimento real; é o conhecimento retrospectivo, referente às etapas já alcançadas por ele. As funções psicológicas que fazem parte deste nível, já estão consolidadas, o processo já se completou, resultando na autonomia para realização de determinada atividade física ou intelectual.

Então, com base neste aporte teórico vygotskyano, a PP elaborou as questões do questionário as quais tinham os seguintes objetivos:

- a) Informar a idade cronológica dos sujeitos de pesquisa.
- b) Conhecer o gosto dos sujeitos da pesquisa pela leitura, o hábito desta atividade no cotidiano de suas vidas, as dificuldades e as facilidades que encontravam ao realizar esta tarefa.
- c) Saber se os sujeitos da pesquisa já foram leitores-ouvintes, se esse foi um fator facilitador ou dificultador na compreensão do texto, objetivando levantar dados sobre a consciência que tinham sobre suas facilidades e dificuldades relacionadas à compreensão da leitura realizada por eles ou por outra pessoa em voz alta.

Da questão 1 até a questão 7 investigou-se o *hábito de leitura* dos sujeitos; da questão 8 à questão 15 avaliou-se a *experiência que tinham em serem leitores*, como fica demonstrado no quadro abaixo:

<p>Questões formuladas para investigar o <i>hábito de leitura</i> dos sujeitos de pesquisa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Você gosta de ler? 2- O que você sempre lê? 3- Em que local você costuma praticar a leitura? 4- Você entende perfeitamente o que lê? 5- Você é capaz de recontar o que lê? 6- O que faz com que você entenda ou não o que lê? 7- Você já leu algum livro?
---	--

<p>Questões formuladas para avaliar a <i>experiência</i> que os sujeitos de pesquisa tinham em serem leitores.</p>	<p>8- Você já foi leitor ouvinte, ou seja, alguém já leu um livro para você ouvir? 9- Quem? 10- Onde? 11- Você entendeu a história lida? 12- Você prefere ler sozinho ou que alguém leia para você? 12-Quando alguém lê em voz alta você entende melhor do que quando lê sozinho? 13- Por quê? 14-Quando você lê algo consulta outros livros para entender melhor o que está lendo?</p>
--	--

Quadro 5. Questões formuladas para investigar o hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa e para avaliar a *experiência* que os sujeitos da pesquisa tinham em serem leitores.

Análise dos dados sobre o *hábito de leitura* dos sujeitos de pesquisa

Para analisar os dados coletados a PP, considerou a existência de dois tipos de questões nesse questionário: as que solicitavam uma resposta *afirmativa/negativa* e as que *indagavam as preferências* do sujeito da pesquisa relacionadas à sua experiência leitora; por isso as questões do questionário A foram reorganizadas no quadro abaixo de acordo com as subdivisões citadas: questões formuladas para investigar o *hábito de leitura* que seriam respondidas por meio dos advérbios de negação ou de afirmação sim/não; e questões formuladas para investigar a *experiência leitora* dos sujeitos de pesquisa.

Análise dos dados sobre a *experiência leitora* dos sujeitos da pesquisa

<p>Questões que solicitavam respostas afirmativas ou negativas.</p>	<p>1-Você gosta de ler? 4-Você entende perfeitamente o que lê? 5- Você é capaz de recontar o que lê? 7-Você já leu algum livro?</p>
<p>Questões que investigavam as preferências do sujeito de pesquisa relacionadas à sua <i>experiência leitora</i>.</p>	<p>2-O que você sempre lê? 3-Em que local você costuma praticar a leitura? 6-O que faz com que você entenda ou não o que lê?</p>

Quadro 6. Divisão das questões que solicitavam respostas afirmativas ou negativas e das questões que investigavam a *experiência leitora* dos sujeitos da pesquisa.

Após a coleta dos dados fornecidos pelo questionário A, a PP organizou um quadro para demonstrar os resultados obtidos por esse instrumento de avaliação, seguindo a mesma ordem do anterior: a) primeiramente o quadro das respostas afirmativas/negativas

correspondentes às questões formuladas para investigar o *hábito de leitura* dos sujeitos de pesquisa; b) secundamente o quadro das preferências do sujeito de pesquisa relacionadas à sua *experiência leitora*.

a) Quadro das respostas *afirmativas/negativas* correspondentes às questões formuladas para investigar o *hábito de leitura*

Questões	Sim	Não
1-Você gosta de ler?	78 %	22%
4-Você entende perfeitamente o que lê?	48 %	52%
5-É capaz de recontar o que lê?	55 %	45%
7-Você já leu algum livro?	93%	7%

Quadro 7. Visualização dos dados sobre o hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa.

b) Quadro das preferências do sujeito de pesquisa relacionadas à sua *experiência leitora*

2- O que você sempre lê?	54% lêem livros
3- Em que local você costuma praticar a leitura?	74% costumam praticar a leitura em casa.

Quadro 8. Preferências dos sujeitos da pesquisa relacionadas à experiência leitora.

A questão de número 6, perguntava ao sujeito de pesquisa *o que o faz entender ou não o que lê*, assim investigava a consciência que o sujeito da pesquisa tinha sobre a sua compreensão leitora; a análise das respostas trouxe os seguintes dados: 1- que ler novamente é um recurso facilitador para alcançar o entendimento; 2- que prestar atenção à leitura também corresponde a uma atitude facilitadora da compreensão leitora; 3- que substituir os vocábulos desconhecidos pelos conhecidos é um outro recurso facilitador; 4- que os pontos (a pontuação) auxiliam a compreensão; 5- que o silêncio é importante; 6- que “guardavam” as informações fornecidas pelo texto na leitura. Para a pergunta *O que faz com que você entenda ou não o que lê?* – seguem as respostas no quadro abaixo, as quais mapeiam a presença ou ausência dos saberes dos alunos.

O que faz com que você entenda ou não o que lê?

1- Ler novamente o texto para construir o diálogo interpretativo entre leitor e texto	<i>Leio novamente até entender. Leio de novo quando não entendo. Ler muitas vezes. Leio duas ou mais vezes. Leio de novo. Leio de novo para eu entender melhor.</i>
--	---

<p>2- Manter toda a atenção à leitura que está sendo realizada.</p>	<p><i>A minha atenção na leitura</i> <i>Prestar atenção.</i> <i>A atenção.</i> <i>Atenção à leitura.</i> <i>O que faz você entender é só prestar atenção na</i> <i>leitura.</i> <i>Lendo com calma, prestando atenção.</i> <i>Prestar atenção.</i></p>
<p>3- Substituir as palavras desconhecidas pelas conhecidas.</p>	<p><i>Algumas palavras difíceis fazem com que eu não</i> <i>entenda a leitura.</i> <i>As palavras complicadas.</i> <i>As palavras.</i> <i>Mudando as palavras difíceis.</i></p>
<p>4- Respeitar a pontuação.</p>	<p><i>Os pontos.</i></p>
<p>5- É necessário o silêncio.</p>	<p><i>O silêncio.</i></p>
<p>6- Guardar na memória o conteúdo lido.</p>	<p><i>Guardo.</i></p>

Quadro 9. Verbalização dos fatores facilitadores e dificultadores do entendimento da leitura.

Ao observar o quadro, a PP concluiu que a maioria dos entrevistados concordou que a repetição da ação de ler o texto mais de uma vez encaminha para o entendimento; ao ler mais de uma vez a mesma informação, o leitor vai acionando seus conhecimentos de mundo que dão suporte ao diálogo que se estabeleceu ao longo da leitura. De acordo com os dados coletados nessa avaliação diagnóstica, os sujeitos da pesquisa consideram a atenção um comportamento essencial, para que haja compreensão entre o contexto escrito e o leitor; como já foi referenciada anteriormente, a atenção é um processo neurológico do qual o indivíduo é dotado do poder de seleção, uma vez que lhe são enviadas várias informações ao mesmo tempo.

Uns dos fatores identificados pelos sujeitos da pesquisa como elemento dificultador da compreensão do texto é o vocabulário empregado na sua composição; quando os sujeitos da pesquisa não o conhecem recorrem à função metalinguística da língua, buscando sinônimos para que ocorra a interação entre código, mensagem e texto; um pequeno grupo dos entrevistados respondeu que fatores como a pontuação, o silêncio e o fato de guardar a informação obtida na memória levam a dialogar com o texto, compreendendo-o.

5.3.1.1.2 Análise dos dados sobre a *experiência leitora* dos sujeitos de pesquisa

Como já foi anunciado, o questionário A investigava também a *experiência leitora dos sujeitos da pesquisa*. Das oito questões, três delas, as de números 8 (Você já foi leitor ouvinte, ou seja, alguém já leu um livro para você ouvir?), 11 (Você entendeu a história lida?), 12 (Quando alguém lê em voz alta você entende melhor do que quando lê sozinho?) e 14 (Quando você lê algo consulta outros livros para entender melhor o que está lendo?) seriam respondidas pelos advérbios de negação ou de afirmação sim/não; as demais exigiam respostas dissertativas, pois investigavam a preferência dos sujeitos de pesquisa relacionada à experiência leitora dos sujeitos da pesquisa; o quadro abaixo demonstra essa divisão.

Questões que solicitavam respostas afirmativas ou negativas.	8- Você já foi leitor ouvinte, ou seja, alguém já leu um livro para você ouvir? 11- Você entendeu a história lida? 12- Quando alguém lê em voz alta você entende melhor do que quando lê sozinho?
Questões que investigavam as preferências do sujeito de pesquisa relacionadas à sua experiência leitora.	9- Quem? 10- Onde? 14- Por quê?

Quadro 10. Questões que investigavam a experiência leitora dos sujeitos da pesquisa.

A análise das respostas das questões 8, 11, 12 que solicitavam respostas sim/não, revelaram que 97% dos sujeitos da pesquisa já foram leitores ouvintes; que 80% dos que já foram leitores ouvintes entenderam a leitura que escutaram e 58% afirmaram que entendem melhor quando alguém lê em voz alta; tais informações podem ser vistas no quadro abaixo.

	SIM	NÃO
8- Você já foi leitor ouvinte, ou seja, alguém já leu um livro para você ouvir?	97%	3%
11- Você entendeu a história lida?	80%	20%
12- Quando alguém lê em voz alta você entende melhor do que quando lê sozinho?	58%	42%

Quadro 11. Dados sobre a preferência leitora dos sujeitos da pesquisa.

As demais questões, as de números 9 e 10 investigavam quem havia lido para os sujeitos em voz alta e o lugar onde isso acontecera; as respostas podem ser observadas no quadro abaixo.

9- Quem?	77% dos alunos responderam que seus professores já leram livros para eles.
----------	--

10-Onde?	77% responderam que foram leitores ouvintes na escola.
----------	--

Quadro 12. Dados sobre a experiência leitora.

Os dados obtidos evidenciaram que 97% dos sujeitos da pesquisa já foram leitores ouvintes; 77% dos sujeitos da pesquisa responderam que seus professores já leram livros para eles, a mesma proporção afirmou que ouviram leituras na escola; um total de 80% afirmou que entendeu a história lida, porém 64% explicitaram que preferem ler sozinhos, e quando foi questionado ao mesmo número de alunos se entendiam melhor quando alguém lia para eles, 58% disseram que sim.

Esses dados obtidos a partir dessa coleta possibilitaram a elaboração de estratégias diferentes para o desenvolvimento da sequência didática; todas as características e hábitos dos sujeitos da pesquisa foram respeitados e considerados durante o processo de ensino/aprendizagem.

Eles informaram que a maioria dos sujeitos da pesquisa aprecia a leitura, grande parte realiza esta atividade em casa, entretanto menos de 50% entendem o que leem. A obtenção desses dados guiou a PP na estruturação da sequência didática a fim de intervir amenizando esta dificuldade de estabelecer um diálogo com o objeto lido.

Ao formular as questões do questionário A, ela já previa a necessidade de conhecer os fatores que facilitavam e que dificultavam o entendimento do texto, por isso foram propostas questões dissertativas, pelas quais os sujeitos da pesquisa poderiam pensar sobre a maneira que apreendem o que leem, iniciando, assim, um processo de reflexão sobre como aprendem e como podem aperfeiçoar esse processo.

A análise da questão de número 14 (Quando você lê algo consulta outros livros para entender melhor o que está lendo?) que era dissertativa, pode esclarecer esse fato porque esta questão completava o entendimento da anterior que questionava como já foi visto, “Quando alguém lê para você em voz alta você entende melhor do que quando lê sozinho?”, “Por quê?” A partir dos dados coletados, observou-se que:

3% afirmaram que não entendem melhor quando alguém lê em voz alta devido ao barulho que o restante da sala produz, por isso não conseguem ouvir o que o leitor lê.	<i>Não, porque sempre alguns dos alunos estão falando e aí não dá para ouvir.</i>
26% afirmaram que não entendem melhor quando alguém lê em voz alta porque não conseguem manter a concentração.	<i>Não, porque quando eu leio para mim eu presto mais atenção. Não, porque quando eu leio sozinha tenho</i>

	<p><i>mais concentração.</i></p> <p><i>Não, ler sozinha eu presto mais atenção.</i></p> <p><i>Não, porque eu lê sozinho eu entendo melhor.</i></p> <p><i>Não, porque eu estou lendo eu entendo mais o que leio.</i></p> <p><i>Não, porque lendo com as minhas palavras eu entendo melhor.</i></p> <p><i>Não, porque eu consigo entender melhor quando eu leio em meu pensamento.</i></p> <p><i>Não, porque quando eu leio sozinho minha atenção está toda no texto.</i></p>
3% afirmaram que não há diferença entre realizar a própria leitura e ouvir a leitura do outro.	<i>Não tem diferença alguma. Às vezes sim, às vezes não porque quando alguém lê pode ler errado o que leva a não entender o que está escrito.</i>
6% afirmaram que entendem melhor quando alguém lê em voz alta porque conseguem prestar mais atenção.	<p><i>Sim, que alguém leia porque eu presto mais atenção.</i></p> <p><i>Sim, porque eu leio muito rápido e quando alguém lê eu presto mais atenção.</i></p>
12% afirmaram que entendem melhor porque as pessoas que leem explicam melhor.	<p><i>Sim, porque as pessoas explica algumas coisas.</i></p> <p><i>Sim, porque quem lê explica a história.</i></p> <p><i>Sim, porque a pessoa está explicando e nós entendemos.</i></p> <p><i>Sim, eu entendo melhor em voz alta porque eles explicam.</i></p>
6% afirmaram entender melhor porque o barulho dos colegas atrapalha a leitura silenciosa.	<p><i>Sim, porque quando eu leio sozinha muitos colegas de classe falam alto e eu me enrolo toda.</i></p> <p><i>Sim, quando lê alto eu entendo mais porque todos ficam em silêncio e dá para ler melhor.</i></p>
3% afirmam que a leitura de outra pessoa vai fazendo com que fique mais guardado.	<i>Sim, que leiam para mim porque vai ficando mais guardado.</i>
3% afirmam que tem dificuldade em decifrar o código e acionar o significado.	<i>Sim, as vezes presto mais atenção de juntar as palavras do que as vezes prestar atenção na leitura.</i>
3% afirmaram ser uma leitura mais tranquila.	<i>Porque é mais calmo.</i>
3% afirmaram que escuta melhor quando alguém lê.	<i>Sim, porque quando alguém lê eu escuto melhor.</i>
15% afirmaram que dessa maneira é melhor.	<p><i>Sim, em voz alta porque é melhor.</i></p> <p><i>Sim, é melhor para mim.</i></p> <p><i>Sim, porque é melhor.</i></p> <p><i>É melhor.</i></p> <p><i>Porque é melhor.</i></p> <p><i>É melhor para mim.</i></p>

3% afirmaram porque entendem do mesmo jeito.	<i>Porque eu entendo do mesmo jeito.</i>
6% não sabem se é melhor ou não.	<i>Não sei.</i> <i>Não sei.</i>

Quadro 13. Descrição da experiência leitora em ser leitor ouvinte ou leitor autônomo.

Ao responder a questão que investigava se os sujeitos da pesquisa gostavam de ser leitores ouvintes a PP diagnosticou que a maioria deles prefere a leitura autônoma, porém há alguns que afirmam entender melhor quando alguém lê para eles porque as pessoas explicam, por isso insistiu-se em considerá-los, no primeiro momento da sequência didática, como leitores ouvintes.

5.3.1.2 Questionário B

O questionário B pretendeu colher os dados que registrassem os conhecimentos que os sujeitos da pesquisa já possuíam em relação ao espaço da narrativa em estudo: mitologia grega; foi composto por cinco perguntas.

<u>Questionário B</u>
1- Você já ouviu falar da Mitologia Grega?
2- Escreva o que sabe sobre ela nas linhas abaixo.
3- Você já leu algum livro sobre este povo?
4- Você já assistiu a algum filme sobre este povo?
5- Qual?

Quadro 14. Questionário B.

A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa a PP organizou os dados, observou que 74% afirmaram que já ouviram falar da mitologia grega, no entanto apenas 51% relataram as histórias gregas; do total de sujeitos da pesquisa apenas 25% já tinham assistido a filmes sobre os gregos. A quantificação pode ser observada no quadro abaixo.

	Sim	Não
1- Conhecia a Mitologia Grega	74%	26%
2- Relatava as historias gregas	51 %	49%
3- Havia lido livros sobre este assunto	41 %	59%

4- Assistido a filmes sobre os gregos	25 %	75%
---------------------------------------	------	-----

Quadro 15. Dados do conhecimento que os sujeitos da pesquisa tinham sobre Mitologia Grega.

O conhecimento desses dados revelou à PP que os sujeitos da pesquisa não estavam ambientados com o espaço da narrativa por isso intervenções interdisciplinares seriam propostas, pois a História, a Geografia e a Literatura Grega deveriam ser visitadas para estruturar a compreensão necessária para a construção do entendimento entre leitor e obra.

Assim, as informações obtidas por meio desse questionário guiaram as intervenções relacionadas ao aspecto físico e geográfico do espaço da narrativa em estudo. Para isto, a PP ofereceu aos sujeitos da pesquisa a leitura de mapas, nos quais puderam vislumbrar os continentes, a localização dos mares, os trajetos relatados na história em estudo. Foi proposto um estudo significativo da divisão dos séculos na linha do tempo; a partir dessa intervenção pedagógica, ela sugeriu aos sujeitos da pesquisa a construção contextualizada de repertório intelectual. A concretização dessa aprendizagem formal possibilitou outras aprendizagens, pois embasou diálogos entre a Antiguidade e o mundo Modernidade.

5.3.1.3 Questionário C

O Questionário C objetivou averiguar se os sujeitos da pesquisa conheciam alguma obra de Monteiro Lobato, o seu estilo literário e a sua característica de produzir enredos alicerçados em um eixo transdisciplinar. A PP elaborou um questionário com apenas seis questões, todas simples e objetivas.

Questionário C
1- Você conhece alguma obra de Monteiro Lobato?
2- Qual?
3- Que personagens ele inventou?
4- Quais as características destes personagens?
5- Você já leu algum livro de Monteiro Lobato?
6- Você leria algum?

Quadro 16. Questionário C.

Após a coleta e análise dos dados, ela concluiu que noventa por cento dos sujeitos da pesquisa afirmaram que conhecem alguma das obras de Monteiro Lobato; 90% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que conheciam os personagens criados por ele; mas apenas 67% dos

alunos sujeitos da pesquisa já leram algum livro desse autor, entretanto 90% deles afirmavam que seriam capazes de ler um; tais resultados estão mostrados na tabela abaixo.

Conhece a principal obra de Monteiro Lobato: Sítio do Picapau Amarelo.	90% das crianças conhecem a obra de Monteiro.
Sabe quais são os personagens criados por ele e suas características.	90% das crianças sabem quais são os personagens criados por ele.
Leu algum livro deste autor.	67% dos alunos não leram.
Seria capaz de ler algum.	90% alunos responderam sim.

Quadro 17. Dados sobre o conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre Monteiro Lobato.

A PP concluiu que os sujeitos da pesquisa conheciam o autor e sua obra mais popular, Sítio do Picapau Amarelo, pela mídia televisiva que fornece ao mundo os diversos produtos derivados desse sucesso literário brasileiro; inclui-se nesse mercado a releitura de sua obra direcionada para a televisão. O conteúdo da série de histórias que Lobato elabora para o público infanto-juvenil da metade do século XX transcende a leitura do óbvio; sua produção perpassa o pensar, conduz para a reflexão e ancora no porto da criticidade; todas essas características conduziram à escolha do título *Os Doze Trabalhos de Hércules*, na versão desse autor para ser a vara de condão para transformar o aprendizado da leitura em algo fascinante, porque Lobato pressupõe um leitor capaz de dialogar com diversos conhecimentos científicos presentes na história do mundo que são trazidos, propositalmente, por ele para o universo infanto-juvenil da ficção. Entretanto essa peculiaridade lobatiana, às vezes, dificulta o entendimento de um leitor inexperiente, por isso a necessidade de intervenções didáticas em uma perspectiva transdisciplinar para que o sujeito da pesquisa possa perceber o fascínio dessa literatura.

Ao finalizar o estudo dos dados coletados pelos três questionários, a PP confrontou os objetivos dessa atividade diagnóstica com os resultados que obteve, a fim de dar continuidade à pesquisa-ação. A síntese dos resultados pode ser visualizada no quadro abaixo.

	Objetivo	Dados coletados
Questionário A	identificar a faixa etária e a experiência leitora de cada sujeito de pesquisa.	Os sujeitos de pesquisa têm em média 12 anos, já foram leitores ouvintes, leem individualmente e cultivam este hábito.
	saber se os sujeitos de pesquisa	Os sujeitos da pesquisa

Questionário B	conheciam o espaço onde se passava a narrativa e a importância histórica desse patrimônio cultural mundial.	conhecem vagamente o espaço da narrativa e sua importância cultural.
Questionário C	investigar o saber dos alunos a respeito do estilo de escrita de Monteiro Lobato, autor da obra literária que seria utilizada como estratégia para o aprendizado da leitura em uma perspectiva transdisciplinar, visando ao letramento e à proficiência leitora.	Os sujeitos da pesquisa conhecem um pouco da obra de Monteiro Lobato por meio dos meios televisivos como o programa em forma de novela “Sítio do Picapau Amarelo”, tanto as versões mais antigas como as mais modernas; conhecem os personagens pelos diferentes produtos disponíveis no mercado como bonecas, linha de limpeza pessoal etc.

Quadro 18. Síntese dos objetivos e dados obtidos pelos questionários A, B e C.

Ao confrontar os resultados da atividade diagnóstica, análise das respostas dos questionários A, B e C, com as hipóteses formuladas para a pesquisa-ação a PP obteve as seguintes informações: 1- *A maioria dos alunos aprende apenas a decodificar o código verbal porque não são ensinados a relacionar os conteúdos estudados pelas várias disciplinas escolares;* 2- *Os alunos não entendem o que leem porque não dialogam conscientemente com o texto;* 3- *O diálogo responsivo entre leitor e texto é estabelecido a partir da consciência da relação que existe entre a produção textual de um povo e sua história;* 4- *A prática docente pautada na teoria transdisciplinar formará alunos que saibam transpor a mensagem exposta na superficialidade do texto, interligando-a a outros saberes.* Ela deduziu que a proposição de estudar a obra literária *Os Doze Trabalhos de Hércules*, na versão de Monteiro Lobato, em uma prática embasada na perspectiva transdisciplinar poderia auxiliar os sujeitos da pesquisa a conhecer o espaço dessa narrativa, aprofundar seus saberes sobre a obra literária de Monteiro Lobato utilizando estratégias coerentes com a faixa etária da turma para despertar-lhes o entusiasmo e a curiosidade, garantindo assim o ensino e a aprendizagem de estratégias que permitam a construção de um diálogo entre a obra e o leitor, o que contribuiria positivamente para a formação de leitores proficientes.

5.3.2 O ensino da leitura em uma perspectiva transdisciplinar

Após a avaliação dos resultados obtidos pelos questionários, para as aulas 3 e 4, a PP planejou as ações de intervenção didática, problematizando situações que gerassem conflitos cognitivos e que desequilibrassem o saber dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Vygotsky (1994), para resolver as situações problemas que lhes são apresentadas, os indivíduos utilizam seus aprendizados anteriores porque se tornaram capazes de administrá-las autonomamente, tornando-os aptos a adquirir novos aprendizados situados na zona de conhecimento potencial, que corresponde ao que é capaz de fazer com a intervenção de outras pessoas, por isso a necessidade do desequilíbrio por meio da proposição de desafios possíveis de serem ultrapassados por eles. Assim, a primeira ação foi clarear algumas dúvidas que apareceram quando se comentou com os sujeitos da pesquisa o questionário B, que indagava sobre o espaço da narrativa, para instigá-los perguntou-se: *O que é mitologia grega?*

Essa dinâmica trazia à mente dos sujeitos da pesquisa o conhecimento real que detinham sobre o assunto, e até mesmo a tomada de consciência do não saber. Ao proceder dessa maneira, despertou a curiosidade dos sujeitos da pesquisa, fato que os impulsionava a querer saber sobre o assunto e ao mesmo tempo estabelecia laços de afetividade entre eles; o simples fato de o sujeito da pesquisa expor sua hipótese, ser ouvido com atenção pelos colegas e pela PP fornecia-lhe credibilidade e desafios que o impulsionavam a buscar novos saberes. Segundo Oliveira e Rego (2003, p. 29), estudiosas da teoria de Vygotsky, “os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais”, sendo assim a escola do século XXI precisa valorizar o conhecimento do aprendiz, com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos ensinando-o a pensar religando os saberes. Estruturada nessa teoria, ouviu-se os sujeitos da pesquisa 1 e 2 que se propuseram a responder a questão formulada oralmente, atividade que foi filmada e transcrita para o espaço abaixo.

S1: *Eu acho, pelo que já estudei, que mitologia é o seguinte ... é o que inventavam para poder adorar santos que eles inventavam no dia a dia. Para eles poderem é ... É... por exemplo dia santo para eles... eles não poderiam entrar para adorar estas pessoas. Ter uma imagem assim ... quem dá é o Deus deles, quem dá as coisas para eles tipo... é ... cultura, para casar, para a união, não sei o que...*

S2: *Por causa que mitologia era a data antes do nascimento de Cristo e depois do nascimento de Cristo.*

Ao propor a pergunta, a PP desequilibrou a certeza do saber de cada um dos sujeitos de pesquisa, atuando na zona de conhecimento proximal porque de acordo com Vygotsky (1994, p.113),

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite [...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

A reflexão sobre esse determinado conhecimento, mitologia grega, foi impulsionada pela curiosidade dos sujeitos da pesquisa em desejar entender o discurso da PP e sua proposta de trabalho; o sujeito da pesquisa 1 tem em sua memória a referência de que na mitologia grega existe adoração, santos e imagens; já S2 lembrou que a mitologia grega foi registrada antes do nascimento de Cristo.

Além da fala, a expressão facial desses sujeitos da pesquisa foi analisada a fim de encontrarem dados que confirmassem ou rejeitassem a hipótese de que esses momentos de valorização da formulação e exposição oral do que o sujeito da pesquisa sabe sobre determinado assunto promove a interação entre o que ele sabe e o que precisa saber, ressignificando o processo de ensino/aprendizagem, proporcionando satisfação ao educando que poderá movê-lo para a aprendizagem; tal observação demonstrou que se apresentaram interessados e atentos ao que falam e ouvem, emitindo uma expressão facial de gosto e contentamento pela atividade, por sua participação e desejo em aprender.

Esses relatos levaram a PP à conclusão de que os sujeitos da pesquisa não compreendiam o que era mitologia, por isso naquele momento se fez necessário empregar a teoria transdisciplinar que sugere a religação dos saberes e que embasa esta pesquisa sobre como desenvolver a competência leitora. Henriques (2002, p.8) declara que

Ensino, pesquisa e transdisciplinaridade são itens lexicais convergentes. Ensino e pesquisa são trabalhos exercidos pelo homem; transdisciplinaridade é uma idéia, um conceito sequer incorporado à maioria dos dicionários. Nesse sentido, os fatores de apresentação entre esses três vocábulos são os mesmos que integram o trabalho e a aspiração, porque enquanto o trabalho é a força geradora do ser, a aspiração obriga o homem a pensar.

Ao responderem à questão proposta, os sujeitos da pesquisa precisaram organizar seus conhecimentos para estruturar a resposta emitida em palavras. À medida que selecionavam as informações para compor suas falas, tomavam ciência da suas certezas e incertezas relacionadas ao conceito em foco e da curiosidade em saber se estavam certos ou errados. Tal interesse despertou a necessidade de pesquisas que geraram o conhecimento, ou seja, a reorganização do conceito que tinham sobre mitologia grega, desenvolvendo a prática transdisciplinar.

Como visto no capítulo 3, a transdisciplinaridade é um conceito novo, não só para a ciência, mas também para a aceitabilidade do pensar humano. Enquanto ideologia do século XXI, o aprendizado de sua prática se faz necessária para o aprimoramento da leitura do mundo, para se alcançar o pensamento transdisciplinar, há que se perpassar nas escolas pelo ensino interdisciplinar. Fazenda (2008, p.21) confirma que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

Nicolescu (2000, p.15) também esclarece que a interdisciplinaridade está relacionada ao emprego de métodos de uma disciplina a outra e até ao surgimento de novas disciplinas. Já a transdisciplina “diz àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Ao propor a pergunta, como dito anteriormente, a PP desequilibrou a certeza do saber de cada um dos sujeitos da pesquisa, despertando-lhes a curiosidade; S1 tinha em sua memória a referência de que na mitologia grega existe adoração, santos e imagens; S2 lembrou-se que a mitologia grega foi registrada antes do nascimento de Cristo.

Quando o S2 disse *Por causa que mitologia era a data antes do nascimento de Cristo e depois do nascimento de Cristo*, ele sentiu necessidade de religar seus saberes para compreender e explicar por meio de palavras o significado de Mitologia Grega.

A pesquisa-ação permite intervenções no processo de construção do fato observado, sendo assim, a PP perguntou aos alunos se sabiam o que era linha cronológica, formularam várias hipóteses a partir do conhecimento que já tinham, exteriorizando a zona de conhecimento real; para organizá-los, realizar a intervenção, ela elaborou uma prática prevista pela teoria transdisciplinar, propôs a construção do saber pela compreensão do contexto histórico que faz parte do enredo e do espaço onde acontece a narrativa. Ela elaborou uma sequência de questões orais para que juntos compartilhassem a construção desse saber que seria a linha mestra para a estruturação da sequência didática.

A PP perguntou aos sujeitos da pesquisa: *O que é linha cronológica?*

Um dos sujeitos da pesquisa respondeu com voz baixa e tímida: *Linha do tempo.*

A PP traçou uma reta na lousa e perguntou: *Em que ano estamos?*

Os sujeitos da pesquisa responderam em coro: *2009.*

Ela perguntou: *Então, como os homens marcam o tempo? Como sabemos que estamos no ano de 2009? O mundo só existe há dois mil e nove anos?*

Os sujeitos da pesquisa novamente responderam em coro: *Não.*

Em seguida, a PP questionou: *Como é feita a grande divisão do tempo?*

O sujeito de pesquisa 2 disse, em voz alta e empolgada, em uma espécie de conclusão: *Estamos no ano de 2009 depois do nascimento de Jesus Cristo.*

Ela dirigiu-se à lousa e separou a reta que foi desenhada no início dos questionamentos em duas partes, nomeando-as em AC - Antes de Cristo e DC – Depois de Cristo. Ao terminar essa ação, questionou novamente os sujeitos da pesquisa:

PP: *Observem esta linha cronológica, onde se localiza a História dos Mitos?*

Todos os sujeitos da pesquisa responderam em coro: *Antes de Cristo.*

Nesse momento, a PP alertou a todos que a história em estudo se passa entre a Antiguidade - AC e entre a Modernidade - DC.

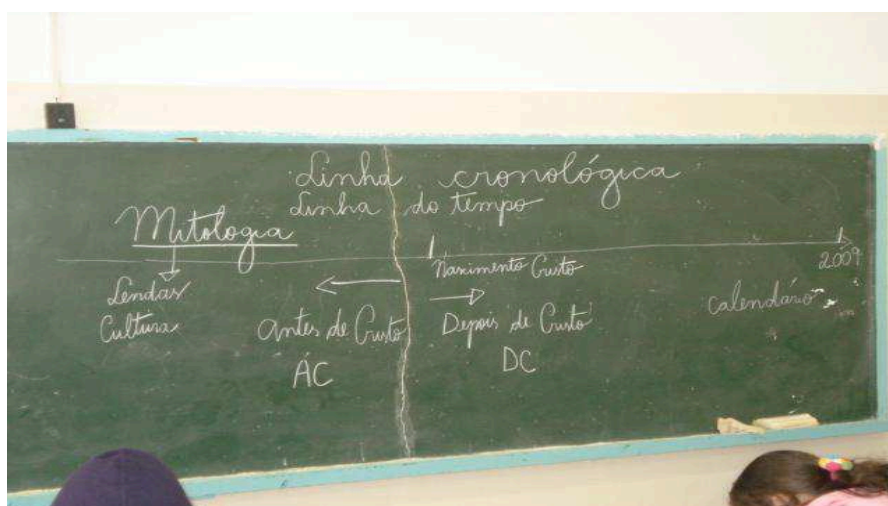


Figura 1. Explicação sobre linha cronológica.

Essa intervenção da PP justifica porque segundo Ponzio (2008, p.187), estudioso da teoria bakhtiniana, Bakhtin entendia “a enunciação como parte de uma relação social e histórica concreta, como texto vivo”, porque ela extrapola as unidades linguísticas, ultrapassa o significado e constrói o sentido. Naquele momento, os sujeitos da pesquisa precisavam unir seus conhecimentos a favor da interpretação do texto literário, o enunciado, cujo espaço situa-se em uma determinada época histórica.

O S4 interrompeu a explicação para questionar a diferença existente entre lenda e mito.

S4: *Professora, lenda é a mesma coisa que mito?*

Houve um desequilíbrio na sala de aula, iniciaram rumores, a PP solicitou silêncio e questionou: “*O que vocês acham, lenda e mito são iguais?*”.

Alguns sujeitos da pesquisa manifestaram seus pensares argumentando enquanto outros iam se contrapondo; ela observou as hipóteses, mas a resposta não foi dada. Foram convidados a pesquisar, por isso sugeriu o uso do dicionário, a Internet ou outra fonte que pudessem esclarecer a dúvida. Quem descobrisse a resposta deveria trazê-la para a sala de aula juntamente com a indicação da fonte pesquisada e explicaria para o grupo o que entendeu.

A problematização originada pelo questionamento da certeza do indivíduo o desestabiliza e o impulsiona a deslocar-se, sair de sua zona de conforto; foi justamente o que ocorreu ao se devolver ao sujeito da pesquisa a dúvida, essa ocorrência fez com que ele buscasse em seus acervos mentais, conceitos e saberes que amparassem aquele questionamento, buscando e selecionando possíveis respostas.

Na aula posterior àquela, aula de número 5, para satisfazer a curiosidade existente na diferença entre mito e lenda a PP pesquisou e levou para a sala de aula a referência bibliográfica; para instigá-los lembrou a dúvida; como ninguém se manifestara com a resposta, apresentou o material no qual achou a resposta; e depois leu para os sujeitos da pesquisas diferentes acepções do termo lenda. (Ver anexo B.)

Após a leitura das definições para os sujeitos da pesquisa, que ouviram atenciosamente, a PP questionou aos sujeitos da pesquisa: *Mito e lenda são as mesmas coisas? O que acham?* Novamente não formalizou a explicação dos conceitos mito e lenda, apenas comentou com os sujeitos da pesquisa os conceitos apresentados sobre *lenda e mito*. Os sujeitos da pesquisa concluíram que não, mitologia e lendas são gêneros literários distintos com características próprias. Ao ler uma das passagens do primeiro capítulo da narrativa literária, havia a seguinte informação:

Na Grécia Antiga o grande herói nacional foi Hércules, ou Hércules, como se chamou depois. Era o maior de todos – e ser o maior de todos na Grécia daquele tempo equivale a ser o maior do mundo. Por isso até hoje vive Hércules em nossa imaginação. A cada momento, na conversa comum a ele nos referimos, à sua imensa força ou às suas façanhas lendárias. [...] (LOBATO, 2005, p. 7)

Com o objetivo de estimular a reflexão com a retomada do que já se sabe sobre algo e a informação nova que se recebe sobre o já estudado, construindo uma relação cíclica no aprender, a PP chamou a atenção dos sujeitos da pesquisa sobre a expressão *façanhas lendárias*, desequilibrando a certeza do conceito acabado de ser concluído por eles: *Hércules faz parte da mitologia grega não das lendas gregas*.

Os sujeitos da pesquisa foram questionados: *Se lendas e mitos são distintos, a história de Hércules pertence à mitologia grega, logo Hércules é um mito; então como podemos dizer que Hércules tinha façanhas lendárias?*

Os sujeitos da pesquisa demonstraram-se atentos à pergunta, refletiram juntos e chegaram à conclusão de que mitologia é algo maior que lenda; como não se encontrou nas fontes pesquisadas nenhuma informação clara sobre a diferença, a PP questionou um dos professores de história da escola que hes explicou que a mitologia de um povo traz a religiosidade enquanto as lendas trazem apenas fatos misteriosos. O professor de história, convidado para esclarecer as dúvidas, lembrou com os sujeitos da pesquisa o conteúdo estudado no ano anterior, realizando assim a religação dos saberes e, em um currículo oculto, ensinando-os a pensar transdisciplinariamente. Nesse momento a ação da PP clamou o acionamento de um conhecimento específico da disciplina História a fim de solucionar uma dúvida, traduziu-se em uma ação interdisciplinar pois Fazenda (2008, p.18) postula que a interdisciplinaridade “é a interação existente entre duas ou mais disciplinas”.

À medida que se avançava na leitura do primeiro capítulo, mais necessidade a PP tinha de construir referências que fornecessem aos sujeitos de pesquisa informações sobre o enredo. O S5 reclamou: *Não estou entendendo nada; como eles estão na Grécia?* Novamente, ela parou a leitura, foi até a lousa, construiu a linha cronológica e explicou todo o contexto da narrativa novamente. A exteriorização da dúvida do sujeito da pesquisa de número 5 corrobora com a afirmação de Bakhtin (2006, p.271) “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”; no caso a resposta foi a tomada de consciência da dificuldade em estabelecer um diálogo compreensivo entre o emissor e o receptor da mensagem, fato que o incomodou e fez com que buscasse uma resposta.

Durante esse primeiro momento da pesquisa, para manter a atenção dos sujeitos da pesquisa à leitura, a PP precisou elaborar estratégias, dar vida ao livro, para tanto usou do recurso da voz, dramatizou a leitura; imitou a voz dos personagens, transmitiu as sensações aos ouvintes de modo que se despertou a atenção porque segundo Freitas (2007, p.144), Bakhtin postulou que “o discurso verbal está vinculado à vida e só nela encontra o seu verdadeiro sentido”, é a situação extraverbal que produz sentido no fenômeno linguístico transformando-o em um enunciado completo de sentido para o ouvinte que depende de três fatores “o horizonte espacial comum aos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores e a avaliação comum da situação” (FREITAS, 2007,

p.144). O enunciado concreto possui duas partes, uma percebida pelas palavras e a outra presumida, esta última é revelada pelos valores sociais, como relata Freitas (2007, p. 145), estudiosa da teoria bakhtiniana, “o eu só se realiza verbalmente sobre a base do nós. Um julgamento de valor social que tenha força pertence à própria vida e organiza o enunciado e sua entonação. A entonação é o elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal.” Ao entoar as falas dos personagens, traduzia-se para a linguagem da vida, a qual os sujeitos da pesquisa conheciam muito bem, por isso conseguiam dialogar compreensivamente com o texto em estudo.

Por compartilhar dessa crença de que a entonação une o código ao sentido, a PP leu em voz alta para os sujeitos da pesquisa, porém mesmo com todo esse esforço observou pela fisionomia de alguns, que prestavam atenção, mas diziam que não estavam entendendo nada. Parou novamente a leitura para contar-lhes a história do Sítio do Picapau Amarelo a fim de construir uma referência, nesse momento houve a participação dos próprios sujeitos da pesquisa que ajudaram a descrever as características de cada personagem envolvido naquela trama. O primeiro capítulo introduzia toda a situação do conflito inicial que desencadearia toda a trama; D. Benta explicava a Narizinho como Hércules nasceu e quem eram seus pais, durante essa passagem o S2 manifestou-se num impulso e concluiu: *Então Zeus pulou a cerca*. Nesse caso o sujeito da pesquisa ouviu a leitura e presumiu que Zeus traiu sua esposa traçando um paralelo com a atualidade, dizendo que ele pulou a cerca, ou seja, cometeu o adultério, uma vez que era casado com Hera.

Ao ouvir este comentário, a PP retomou o assunto abordado, utilizando a lousa para fazer desenhos e escrever palavras-chaves para que a sequência dos fatos fosse alicerçada na mente dos ouvintes leitores. Ao terminar de ler o primeiro capítulo, solicitou aos sujeitos da pesquisa que respondessem a seguinte pergunta: *Você está gostando da história? Por quê?*

O S6 respondeu que estava gostando *um pouco porque não entende o que a Emilia e os outros do sítio tem haver com a história de Hércules*, o S5 respondeu que *antes não conseguia entender a história mais agora posso dizer que gostei dessa história a professora me explicou melhor*.

Ao confirmar a hipótese de que alguns sujeitos da pesquisa estavam com dificuldade para entender a narrativa e ao detectar em outro depoimento que intervir explicando o contexto é fator facilitador da compreensão, verificou a credibilidade e eficácia das intervenções voltadas para uma prática transdisciplinar. Por isso, como já era previsto na sequência didática, a PP organizou na sala de aula, com a ajuda dos alunos um painel sobre a mitologia grega: expôs um mapa-múndi para que pudessem se localizar e também encontrar

os locais citados na narrativa; uma linha do tempo contendo os séculos, os anos correspondentes a eles; cópias coloridas e bem ilustradas de deuses e deusas gregas, juntamente com suas histórias. Todos os recursos interdisciplinares trouxeram informações e referências de naturezas diferentes; geografia, história, imagens e textos escritos como elementos de apoio a compreensão e a articulação dos saberes. Outro recurso utilizado foi o empréstimo de livros para atender a curiosidade dos sujeitos da pesquisa relacionados à narrativa ou a fatos narrados por ela; esta ação previa a compreensão do todo, tanto da localização do espaço onde se passava a história e do momento histórico onde se situavam os sujeitos da pesquisa, leitores obra.



Figura 2. Painel com referências para auxiliar na interpretação da história.

O S4 indagou sobre a veracidade dos mitos, embora já tivessem estudado as definições de mitologia e lenda, ele insistia em querer saber se foi verdade ou era só faz de conta como dizia a turma do Sítio. A PP ofereceu-lhe um livro adaptado que contava a história de Homero, solicitou a ele que lesse e depois contasse aos colegas sua descoberta. Ela sabia da envergadura da tarefa, mas sabia também que esse aluno daria conta, por se tratar de um garoto dedicado, estudioso e curioso. (Ver anexo)

Segundo Solé (1998, p.91) “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela”, assim, o sujeito da pesquisa realizou a tarefa que lhe foi solicitado motivado pelo desejo de esclarecer sua dúvida e pela incumbência de transmitir ao grupo sua descoberta; leu em casa o livro ofertado e depois apresentou aos demais sujeitos da pesquisa seu entendimento. Para introduzir sua fala, solicitou a atenção de todos fazendo a seguinte pergunta: *As histórias mitológicas são verdadeiras ou não?*

O S4 respondeu: *Foi o poeta Homero quem escreveu em versos a história da Grécia. Os poemas possuem milhares de versos, um se chama Odisséia, o outro Ilíada. Dizem que este poeta era cego, por isso podia ver o que as pessoas normais não conseguiam ver. Ele via tudo aquilo.*

Os demais alunos ouviram a explicação do colega que ainda estava em dúvida da existência ou não desses heróis, discutiram entre si, houve os que decidiram acatar o que foi dito pelo S4, houve outros que preferiram continuar com a dúvida. A PP retomou o que foi dito, apresentou a referência mostrando o livro, a capa, os autores e ilustradores, anexou uma cópia do texto informativo pesquisado no painel existente na sala de aula e leu aos sujeitos da pesquisa tal qual está escrito na fonte pesquisada. Todos concluíram que mito não é verdade, corresponde a uma história inventada para contar a história de um povo incluindo a religião.

A partir desses depoimentos somados às investigações transcritas na atividade escrita referida anteriormente, a PP assumiu uma postura transdisciplinar, explicou o todo, pertencente naquele momento à zona de conhecimento potencial dos sujeitos da pesquisa.

Ela realizou a leitura do livro *Os Doze Trabalhos de Hércules*, enfatizando os trechos da história que podiam subsidiar a elaboração de uma interpretação e compreensão transdisciplinares que os fizesse pensar sobre as semelhanças e diferenças entre o antigo e o novo, as relações de poder existente em cada época, a figura humana sendo projetada em mitos. Segundo Pena-Vega, Almeida e Petraglia (2003, p.125), estudantes da teoria transdisciplinar de Edgar Morin, “explicar é recorrer a determinismos, a causalidade e até finalidades [...] é usar de todos os meios recenseáveis, lógica e empiricamente, com intuito de conhecer um objeto, procedendo por dedução, indução etc”, nesse prisma interpretar é um exercício difícil, pois exigirá do indivíduo o resgate de todo o conhecimento cultural que possui sobre as situações que o envolve; já a compreensão ultrapassa os limites da interpretação, busca com subjetividade o porquê para acomodar a novo conhecimento, interligando-o aos que já existiam em sua mente. As ações mediadoras aconteceram de diversas maneiras, durante a leitura em voz alta e por meio de atividades escritas uma delas foi a atividade escrita de número 5, onde os sujeitos da pesquisa precisaram reler definições, somá-las às discussões e comentários em sala de aula e ainda acrescentar suas visões de mundo, dessa maneira passariam pelo exercício da interpretação e com a intervenção da poderiam chegar à compreensão.

Para ajudar na interpretação e compreensão da leitura, a PP entregou a eles a cópia do um mapa-múndi e de uma cópia do mapa da Europa para que colassem no caderno de Língua

Portuguesa. Visualizaram a Grécia, as ilhas, os países vizinhos, foram orientados que deveriam utilizar aquele material todas as vezes que precisassem localizar algo.



Figura 3. Entrega da cópia do mapa-múndi aos alunos.

Os estudos realizados pela PP durante esta pesquisa apontam que a teoria transdisciplinar pressupõe o aprendizado da leitura que engloba todas as linguagens que se interseccionam em função da compreensão, do conhecimento complexo que fornece o sentido para o estabelecimento do diálogo entre o passado e o presente cultural. Morin, Pena-Vega e Paillard (2004) consideram o conhecimento complexo como a capacidade de ligar, contextualizar e globalizar, e pode dizer que essas habilidades os sujeitos da pesquisa desenvolviam ao relacionar as diversas linguagens verbais e não verbais, a fim de compreender o enredo da obra literária. Dizendo de outra maneira, aos estudantes foram fornecidos materiais e realizadas mediações que os levaram a acionar recursos diversos.

5.3.3 Formação do leitor ouvinte

As ações da pesquisa propunham o aperfeiçoamento da escuta atenta. Como já foi dito anteriormente, esse não é considerado um conteúdo escolar nomeado e previsto nos currículos institucionais, porém seu aprendizado é essencial para que se desenvolva a concentração e a monitoração do pensar. A escuta atenta pressupõe o ouvir alguém falar; a fala é acompanhada da entonação que é cultural, “é na entonação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores: a entonação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações que envolve o falante” (Apud FREITAS, 2007, p145). Consciente dessa característica que envolve a comunicação humana, a PP ensaiou a leitura para que pudesse entoar as falas das personagens de modo que os ouvintes se surpreendessem

com o movimento das aventuras presentes no texto literário em estudo, fato que seria a motivação para que quisessem prestar atenção à leitura e assimilassem a idéia de que a leitura é algo criativo e interativo.

As aulas foram organizadas a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, como já fora anunciado, a fim de atuar na zona de conhecimento proximal, por isso, a PP propôs ações em que o sujeito da pesquisa fosse leitor ouvinte. Esse fato consagrou a escuta atenta em conteúdo escolar a ser aprendida durante a sequência didática. Embora não seja considerado nos documentos oficiais o aprendizado desse comportamento foi necessário para que aprimorassem a competência da “escuta atenta”. Oliveira (2003), baseada em estudos da teoria vygotskyana, afirma que a atenção de um indivíduo vai sendo gradualmente controlada por meio da mediação simbólica. Qualquer ambiente oferece várias informações simultaneamente: barulhos, paisagens, pensamentos diversos etc, o que promove a seleção da atenção do indivíduo. Sobre essa característica humana Oliveira (2003, p.75) explica que:

[...] Inicialmente baseada em mecanismos neurológicos inatos, a atenção vai gradualmente sendo submetida a processos de controle voluntário, em grande parte fundamentada na mediação simbólica. Os organismos estão submetidos à imensa quantidade de informações do ambiente. Em todas as atividades do organismo no meio, entretanto ocorre um processo de seleção das informações com as quais vai interagir: se não houvesse essa seletividade a quantidade de informação seria tão grande e desordenada que seria impossível uma ação do organismo no mundo. Cada espécie é dotada da capacidade de seleção de estímulos do ambiente que é apropriada para sua sobrevivência.

A primeira etapa da pesquisa concentrou-se na apresentação de recursos para que os leitores pudessem dialogar com a narrativa. A PP compartilhava da crença que a concentração é um comportamento que precisa de mediações simbólicas, e, visando compreensão de que o silêncio, o monitoramento do pensamento voltado para determinado alvo é responsável pela interpretação e compreensão do diálogo crescente que se estabelece entre leitor e obra, utilizou de vários recursos, como já foi comentado, para prender a atenção dos sujeitos da pesquisa: entonação da voz, dramatização com expressões faciais e gesticulação das mãos conforme a mensagem do texto lido, montagem de um painel, exposição do mapa-múndi, empréstimo de livros sobre a mitologia grega.

Tais recursos objetivavam o ensino da leitura do texto artísticos, cheia de ações e aventuras, porque “aprender a ler requer que se ensine a ler [...] o modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade” (SOLÉ, 2004, p.172). Os procedimentos estratégicos utilizados foram baseados nos estudos de Oliveira (2003, p.63) sobre o postulado vygotskyano que diz que “Vygotsky não toma a atividade imitativa [...] como um processo mecânico, mas sim

como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento”; dessa maneira, os sujeitos de pesquisa compreenderiam a leitura e aprenderiam que para ler e entender um dos recursos necessários é o recurso da entonação da voz, pois possibilita a compreensão do enredo e a concentração.

Por tudo que já foi referenciado, era preciso que os sujeitos da pesquisa aprendessem a ouvir a leitura, para silenciarem, para controlarem a fluência de seus próprios pensamentos, para garantir a concentração necessária ao estabelecimento do diálogo com o texto em estudo. À medida que a leitura em voz alta ia dando vida aos personagens, os alunos iam encantando-se pela narrativa e estabelecendo uma interação; esse modelo possibilitaria o crescimento da porcentagem dos sujeitos da pesquisa que afirmaram não entender o que liam, pois apenas 48% afirmaram que entendiam bem o que liam. Segundo Freitas (2007), Bakhtin postula que o discurso verbal não é apenas um fenômeno linguístico, está ligado à vida e só nela encontra seu verdadeiro significado, a entonação é o eixo existente entre o discurso verbal e o contexto extraverbal porque, como já foi explicado anteriormente,

[...] um enunciado concreto possui duas partes: uma percebida ou realizada em palavras e a outra presumida. Assim, o individual e o subjetivo têm por trás o social, o objetivo. [...] Os presumidos são os julgamentos de valor, portanto são emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Para Bakhtin, o *eu* só se realiza verbalmente sobre a base do *nós*. Um julgamento de valor social que tenha força pertence à própria vida e organiza o enunciado e sua entonação. (FREITAS, 2007, p.145)

Durante essas aulas, a PP leu para os sujeitos da pesquisa, e deixou claro que o aprendizado naquele momento também seria o da escuta atenta, precisavam concentrar-se, acostumar o ouvido a escutar informações, para que o cérebro pudesse criar hipóteses de entendimento, conversar com as mensagens ouvidas, precisariam também controlar os pensamentos.

Como já foi dito, ela ensaiou a leitura em voz alta para ler dramaticamente, porém este recurso não foi suficiente, os sujeitos da pesquisa desconheciam as características peculiares de cada personagem de Lobato, fato que, no início, impossibilitou o diálogo com o enredo. Ao detectar esta ocorrência, retomou com eles o espaço da narrativa, as características psicológicas de cada personagem, o enredo do primeiro capítulo e o período histórico em que os fatos se desencadeavam.

A PP anotou no diário da prática a explicação dada aos sujeitos da pesquisa para contextualizar o enredo da narrativa literária em estudo: *O Sítio do Picapau Amarelo é o lugar onde os personagens de Monteiro Lobato se encontram para viver suas aventuras.*

Dona Benta é uma senhora que tem dois netos: Narizinho e Pedrinho. Esses netos passam as férias com a avó no sítio. A avó inventou um brinquedo para cada neto: um boneco de sabugo de milho para Pedrinho, uma boneca de pano para Emília. Num passe de mágica, esses brinquedos criam vida e começam a falar e a pensar como seres humanos, muito inteligentes. O Visconde é sábio, lê e descobre a história do mundo..., já a Emília é muito criativa, cheia de ideias, muito esperta e malandra... Em todas as férias que se encontram, viajam para o futuro ou para o passado. Visitam e convivem com heróis do passado e do futuro. Isso acontece graças a uma invenção de Visconde, um pó mágico chamado pó do pirlimpimpim.

Conforme a PP realizava a leitura do primeiro capítulo do livro *Os doze trabalhos de Hércules*, precisava parar e explicar a parte lida. Os olhares dos sujeitos da pesquisa revelavam o interesse em entender, mas também a dificuldade que apresentavam em compreender a história. Nesse sentido, lembramos Bakhtin (2006, p.117) que afirma o que segue

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas.

A dificuldade apresentada pelos sujeitos da pesquisa em compreender o texto proposto se encaixa nesse postulado bakhtiniano, pois a ausência do conhecimento da mitologia grega e dos questionamentos sociais expostos por Lobato pertencentes a um período histórico diferente do que eles vivenciam, impediram-lhes de dialogar compreensivamente com a obra. As intervenções realizadas os aproximavam porque se traçavam paralelos entre a Antiguidade e a Modernidade, tecendo um todo possível de ser compreendido.

Durante a aula de número 4, S5 interrompeu a leitura para saber o que era canastra.

A ele foi explicado que canastra era uma espécie de caixa de madeira; antigamente, havia canastras de vários tamanhos, eram usadas para guardar objetos nas casas, para transportar mercadorias nas viagens. Ao prosseguir a leitura, a PP percebia que cada vez necessitavam de mais referência, mescla o mundo do faz de conta de seus personagens com a história do Brasil do século XX e a história da Grécia do Século VII. Segundo Bakhtin (2006, p.265), todos os gêneros do discurso, oral ou escrito, estão ligados à forma típica de apresentação do enunciado, que é individual e pode

[...] refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado [...] Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade).

Os sujeitos da pesquisa reclamavam e expunham suas angústias oralmente ou por meio de atividades escritas em forma de relatos solicitados, nos quais registravam o que não entendiam sobre a narrativa; esses registros escritos e os depoimentos orais levaram a elaborar outras estratégias de intervenção.

Durante as aulas de números 8 e 9, a PP incentivou o pensar comparativo entre as épocas históricas. Os sujeitos da pesquisa se acostumaram com este exercício reflexivo e passaram a traçar paralelos entre as culturas.

Ao ouvir a leitura do trecho abaixo

Ah, minha filha, que maravilhoso herói foi esse massa bruta! Era filho de Zeus, o grande deus lá dos gregos, e de Alcmena, a mulher mais bela da época, grande como uma estátua, forte e imponente. Mas Zeus era casado com a deusa Hera, a qual, enciumadíssima com aquele filho de seu esposo na terra, jurou persegui-lo sem cessar. E assim foi. A vida do pobre Hércules tornou-se um puro tormento, tais e tais armadilhas lhe armava a deusa. Mas era defendido por Zeus. Hera armava as armadilhas e Zeus as desarmava - e assim foi até o fim. (LOBATO, 2005, p. 9)

Um dos sujeitos da pesquisa concluiu: *Então esse Zeus pulava a cerca*. Vygotsky (2008, p.156) postula que “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa”, então cada pensamento aproxima o confronto de alguma coisa com outra, a fim de adaptar uma relação entre elas. O aluno relacionou o fato de Hércules ser filho de uma bela mulher terrena, Alcmena, e de um Deus do Olimpo, Zeus, que era casado com Hera, aos casos de adultério cometidos no século XXI, acontecimentos que ele presencia na atual sociedade.

Ante a manifestação imediata, a PP questionou o sujeito da pesquisa por que ele formulara essa conclusão; ele explicou que Zeus era casado com uma deusa, mas teve filho com outra, *igual existe agora*. Os outros sujeitos da pesquisa acharam graça e concordaram com o posicionamento dele; ela depreendeu que o sujeito da pesquisa entendeu o texto de imediato, refletiu sobre o ocorrido e uniu os dados que tem sobre a atualidade a exemplificando o que Vygotsky (2008, p.156) postula quando afirma que o significado, “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa”, então, cada pensamento aproxima o confronto de alguma coisa com outra, a fim de adaptar uma relação entre elas

originando as conclusões individuais que são construídas a partir das experiências de cada um.

Ainda nas aulas 8 e 9, com o objetivo de ensiná-los a refletir sobre a mensagem do texto, o contexto histórico presente na narrativa, as características dos seres humanos presentes na caracterização dos personagens, a PP propôs uma atividade primeiramente escrita e depois oral, que era composta por excertos extraídos do primeiro capítulo, já lido e comentado por eles durante as aulas anteriores. Foram transformados em uma atividade para aprofundar a reflexão, buscando a construção de um diálogo compreensivo entre os valores da Antiguidade e os da Modernidade ao elaborar a visão do todo cultural que engloba a mudança de valores e a evolução do pensamento humano.

A transcrição do modelo de atividade escrita ofertada aos sujeitos de pesquisa durante as aulas 8, 9 e 10 encontra-se no anexo D.

Essa atividade escrita e oral configurou aos sujeitos da pesquisa um desafio possível, porque todos já estavam inteirados do assunto tratado alavancando para a reflexão, exercitando a criticidade e, assim, aprofundando a assimilação de conceitos. Para instigá-los, a PP entregou-lhes os impressos com as questões e apresentou-as enfatizando a voz com tom de pergunta. Em seguida, ouviu e esclareceu as dúvidas que tiveram.

Durante o tempo que responderam, ela circulou pela sala de aula e continuou esclarecendo aos alunos seus questionamentos. Como apresentavam muitas indagações, teve de intervir várias vezes, por fim a PP percebeu que seria melhor que respondessem juntos. Segue a transcrição das respostas dos sujeitos da pesquisa às questões mencionadas anteriormente, dados retirados do diário da PP, que vêm devidamente analisados.

1- Quem seria a figura do mundo moderno que corresponderia às características de Hércules? Quem seria o herói Nacional?

Os sujeitos da pesquisa responderam nomes de super-heróis e outros: Superman, Batman, Bob Marley, Xuxa, Jesus, Mulher Maravilha, Rocha, Huck, Lula, Laguinho, Deus, Naruto, Batman, He-Man, Cacá; a maioria ligou o poder aos heróis imaginários; um dos alunos disse que era Deus, outro disse Jesus e outro disse que era o Lula.

A PP perguntou aos sujeitos da pesquisa: *Por quê?*

Os sujeitos da pesquisa responderam: *Porque eles têm poder.*

A PP perguntou aos sujeitos da pesquisa: *O que é ter poder (força) no mundo de hoje?*

Um dos sujeitos da pesquisa logo captou e respondeu: *É ter dinheiro.*

A PP perguntou aos sujeitos da pesquisa: *Quem tem dinheiro?*

Os sujeitos da pesquisa responderam: *Os jogadores de futebol, quem vende drogas.*

A PP perguntou aos sujeitos da pesquisa: *Então estes são os heróis nacionais do nosso século?*

Uns concordaram outros olharam espantados, a pergunta continuou no ar; conforme a conversa sobre o herói nacional fluía, corroborou-se com Bakhtin (2006, p.132) que afirma que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” e que agora no século XXI o conceito dado à palavra força transformou-se em poder. A PP proferiu um discurso a fim de que os sujeitos da pesquisa pensassem na grande formadora de poderes da modernidade, a mídia; porém não sabiam o que era somente um deles disse que era a TV; então ela escreveu na lousa a palavra mídia e foi elencando os seus significados: televisão, internet, jornais, revistas etc. Procurou-se comparar os valores da Antiguidade com os da Modernidade com o propósito de que pensassem sobre o ser humano, suas características imutáveis e sobre valores ético-morais.

A PP falou aos sujeitos da pesquisa: *Hércules era forte e aclamado, tinha a força física.* Depois perguntou a eles: *E a mídia, que tipo de força ela possui para considerá-la como herói nacional?* Desse momento em diante, foi fácil para manifestarem seus pensamentos sobre o assunto: reforçaram a idéia dos jogadores serem heróis. As meninas disseram que os atores são os heróis nacionais porque são fortes e bonitos. Voltou a questioná-los sobre a violência, que a mídia induz, perguntando-lhes: *“Seria a violência o nosso herói nacional? Hércules também era violento, mas se arrependia do que fazia e isto adiantava algo?”*

Os sujeitos da pesquisa afirmaram que são contra a violência que ela não é um herói.

A PP perguntou a eles: *Que tipos de jogos vocês jogam no vídeo game? Quais são os desafios que precisam ultrapassar? Vocês precisam matar? E quando a gente brinca que está fazendo algo muitas vezes, não passa a ser normal?*

Essa proposta de intervenção a favor da leitura crítica teve como alicerce teórico a conceitualização de significado postulado por Vygotsky (2008) que considera que a mudança do significado atribuído a um vocábulo é alterado durante a evolução dos tempos, ele afirma que “Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 2008, p.157). O adjetivo forte atribuído e valorizado no personagem histórico *Hércules* correspondia à força física, hoje a força existente e valorizada na sociedade é a força do dinheiro, os sujeitos da pesquisa analisaram esta questão a partir do questionamento realizado. Na sequência, foi exposta a noção de ética, com o

diálogo sobre a importância da dignidade e do respeito. Mais uma vez, o diálogo direcionado à criticidade dos jovens alunos, unindo passado e presente.

2 - Você concorda com a opinião de Pedrinho? No mundo real isso também acontece? Por quê?

Todos os sujeitos da pesquisa responderam que sim, que seus avós fazem igualzinho.

A PP perguntou a eles: *Por que será que isto ocorria com Pedrinho, personagem criado por Monteiro Lobato no século XX e agora no século XXI continua a acontecer?*

Um dos sujeitos da pesquisa disse: *Quando as pessoas ficam mais velhas ficam mais boazinhas...*

A PP indagou a eles: *Então será que eu posso falar que os fatos se repetem na história do mundo?*

Eles responderam que: *Acho que sim.*

3- A história fictícia de Hércules é vivenciada no Mundo Moderno? Por quê?

Os sujeitos da pesquisa não entenderam muito bem essa questão; por isso a PP leu em voz alta, explicou e rapidamente o S9 disse: *Sim, eu conheço uma mulher que não gosta dos filhos de seu marido nascidos antes dele casar com ela.*

A PP lembrou junto aos sujeitos da pesquisa o caso que ficou conhecido como Isabela Nardoni e depois questionou-lhes: *O que faz uma pessoa agir assim?*

Os sujeitos da pesquisa responderam: *O ciúme.*

Foram questionados novamente: *Sendo assim o que a Hera sentia, nós também sentimos?*

Os sujeitos da pesquisa responderam: *Sim.*

Bakhtin (2006, p.117) declara que “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a [...] realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais”; o que aconteceu com Hércules, ser rejeitado por ser filho de um suposto adultério e por isso a esposa traída quis aniquilá-lo, provocando sua morte em uma história fictícia do século VII provoca nos ouvintes dessa narrativa a lembrança de casos semelhantes que ocorrem na vida real. Para ressignificarem essa passagem da narrativa, recorrem ao modelo que conhecem e concluem os acontecimentos de acordo com o que conhecem e vivenciam.

4- “Hércules é muito forte, mas... não entende muito sobre as palavras, ele trabalha os músculos... mas a mente...” (LOBATO, 2005, p.12)

O que você acha, esse fato ainda ocorre no mundo moderno?

Para esclarecer esta questão a PP acrescentou outras perguntas que direcionassem o pensar dos sujeitos da pesquisa para a reflexão desejada: *Há pessoas que desenvolvem só a força e não são ágeis com as palavras? A mídia oferece-nos esse tipo de personagem forte e não inteligente?*

Os sujeitos da pesquisa manifestaram dificuldade para entender essa pergunta, mas após as diversas explicações dadas a eles, responderam que sim, que há pessoas que querem resolver tudo por meio da força física; a maioria deles defendia a idéia de que tudo precisava ser resolvido dessa maneira. Segundo Bakhtin (2006), a obra literária é construída em uma determinada época social, assim ela propõe vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea,

A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano [...]. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). (BAKHTIN, 2006, p. 125)

O ser humano dialoga com a obra literária a partir de sua consciência que é formada no ambiente social, assim, Bakhtin (2006) afirma que existe o *eu* que toma forma no meio do *nós*, originando as várias ideologias que coexistem em um determinado momento social porque o *eu* realiza escolhas que provêm de uma vivência cultural construída durante a existência humana. Sabendo disso e para atuar nesse nível de consciência dos sujeitos da pesquisa, perguntou-se a eles: *Vocês acreditam no poder das palavras? O que é necessário para ter força nas palavras?*

Os estudos realizados sobre linguagem, durante o percurso desta pesquisa, levaram a PP concluir que todo ato é ideológico, por isso a descrição da intervenção que segue, demonstra a corrente ideológica na qual se está inserido. Em seguida, foram interrogados: *Os que vendem droga servem a quem? Os que bagunçam servem a quem? Os que roubam servem a quem? Os que estudam servem a quem? E você serve a quem?*

Olharam-se espantados, alguns dos sujeitos da pesquisa responderam para ela, outros falaram entre si, nesse momento a PP não aprofundou os comentários das respostas, apenas

ouviu e observou a troca de respostas entre eles porque o foco não era a imposição de uma determinada maneira de pensar e compreender os acontecimentos, e sim promover discussões que gerassem reflexões.

5- Você consegue desenhar a linha do tempo, AC/DC? Como?

Apenas uma pequena parcela dos sujeitos da pesquisa soube responder a essa questão que propunha a religação dos saberes, a fim de tecer a compreensão do todo: Antiguidade, evolução dos tempos e Modernidade. Para ajudá-los, a PP foi até o mural e mostrou-lhes o deus Cronos, deus do tempo, propôs a ligação das duas palavras: cronos/cronologia que significam marcação do tempo. Com o objetivo de explicar-lhes como se traça a linha do tempo, a PP consultou, novamente, o professor de história da turma e alguns livros; explanou aos sujeitos da pesquisa que um conhecimento se liga a outro, que se liga a outro, em um ciclo interminável, assim foram relembrando a marcação do tempo com a formulação de uma sequência de questões. Ela traçou na lousa uma reta marcada ao meio e escreveu AC e DC, conhecimento que já estava claro para todos do grupo, depois iniciou o registro dos anos: 1-100-200-300 e assim por diante até chegar o ano 2100; em seguida registrou os séculos. Todos os sujeitos da pesquisa traçaram a linha cronológica, confeccionaram uma e a expuseram no painel da sala juntamente com as demais informações.

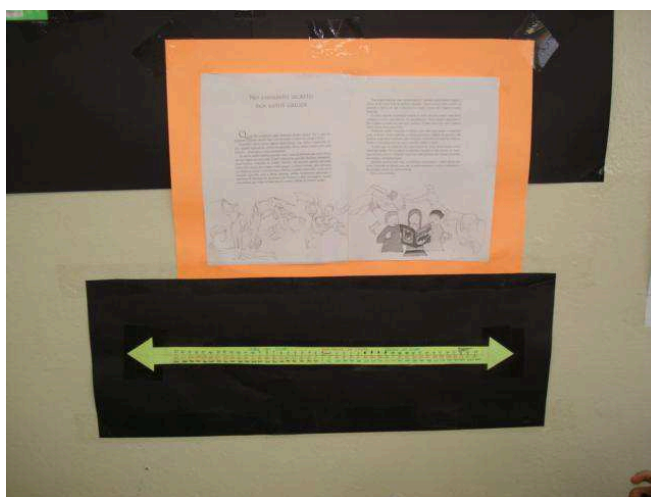


Figura 4. Linha cronológica.

Ao propor aos sujeitos da pesquisa essa atividade de questionar os valores da sociedade do século XXI, embasada na declaração de Silva (2003, p.188) que o objetivo da transdisciplinaridade “é a compreensão do mundo presente, que inclui a complexidade dos

fatos físicos e humanos”, a PP objetivou que pensassem na linha do tempo e construísem o entendimento de que tudo é mutável, resultado da evolução da consciência humana.

6- O que você achou desse herói? Ele tem características de herói? Como são os heróis do mundo moderno, são parecidos com Hércules ou com Dom Quixote?

Os sujeitos da pesquisa responderam que *nunca viram um herói desses, que só apanha; para ser um herói é preciso ter força e poderes, os heróis atuais têm muita força e super poderes*. A PP perguntou oralmente aos sujeitos da pesquisa, após ler-se as questões acima, onde ficava a Espanha, em que continente, rapidamente recorreram ao mapa-múndi exposto na sala e à cópia do mapa colada no caderno, logo descobriram por que quem achou mostrou ao colega e descobriram juntos que a Espanha é um país que fica no continente Europeu. Essa prática docente possibilita observar que a significação de uma palavra ou de uma expressão depende do referente, que é construído de acordo com as experiências vivenciadas pelo indivíduo; Vygotsky (2008, p.162) afirma que há uma estrutura semântica a ser obedecida entre o referente e o significado, ou seja, a nomeação de uma palavra e sua função significativa, “há estágios primitivo, intermediário e avançado do desenvolvimento [...] a princípio só existe a função nominativa, e, semanticamente, só existe a referência objetiva; a significação independente da nomeação e o significado independente da referência surgem posteriormente na relação que se constrói no indivíduo entre pensamento e linguagem fruto da cultura em que está inserido”.

7- “O sol ia descambando, mas na Grécia não se dizia sol, sim carro de Apolo”.
De acordo com o texto acima, quem seria Vésper?

A maioria dos sujeitos da pesquisa entendeu que Vésper é a noite. A PP questionou a eles como sabiam disso, responderam argumentando que o próprio texto já dizia isso.

Assim eles confirmaram a sugestão de Solé (2008, p.24) transcrita abaixo:

[...] para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...] Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

A partir dessa proposta de atividade de leitura, os sujeitos da pesquisa tiveram de decodificar o código e aprenderam a recorrer aos conhecimentos que possuíam sobre a narrativa e sobre o mundo, a fim de estruturar a compreensão; foram estimulados a pensar criticamente. Agindo assim, a PP despertou para a importância da contextualização da narrativa em estudo, elaborando um diálogo compreensivo e consequentemente responsivo. À medida que se interagiam do assunto, comprovavam que a construção da compreensão era possível, mais interesse demonstravam em ler a obra; as intervenções didáticas possibilitavam a construção do conhecimento em espiral porque conceitos novos surgiam, misturam-se aos anteriores e depois novas dúvidas surgiam em um processo de aprofundamento da conversa que fluía entre os leitores e a obra. Um avanço se delineava.

Nas aulas de números 11 e 12, a PP investigou os sujeitos da pesquisa, por meio de uma atividade escrita a fim de saber se eles estavam gostando do desenvolvimento daquela sequência didática, de que maneira poderia finalizar aquele estudo de modo que divulgassem o que aprenderam e se nas histórias atuais há algo de parecido com aquela. A PP objetivava verificar se em algumas das suas escritas, apareciam indícios do aprendizado pelo gosto da perspectiva transdisciplinar. Os dados apontados por esta atividade serão demonstrados no quadro a seguir:

1- Você está gostando da história? Por quê?	a) Ainda há sujeitos de pesquisa que não estão entendendo o enredo da narrativa.	<i>Um pouco, é que eu não entendi o que a Emília e os outros do sítio tem haver com a historia do Hércules.</i>
	b) Que estão gostando da história:	<i>Sim. Porque tem muitas coisas interessantes.</i> <i>Sim, porque é uma historia muito antiga</i> <i>Sim estou aprendendo mais sobre a historia de Hercules</i> <i>Sim conta fatos do passado</i> <i>Porque fala de herói</i> <i>Sim porque é muito legal</i> <i>Sim porque é legal e está fumando.</i> <i>Sim porque tem muita aventura, alguns pontos engraçados e batalhas.</i> <i>Sim porque a professora fala como se os personagens estivesse falando</i> <i>Sim porque está falando do Visconde e da obra de Monteiro Lobato</i> <i>Sim é uma mistura da historia da Emilia e do Hercules</i> <i>Sim porque eu achei a historia diferente e com muitas emoções surpreendentes e suspense.</i> <i>Porque é uma aventura parece que você entra na historia</i>

		<i>Sim porque eu gosto de estudar o passado</i> <i>Sim porque eu gosto de mitos</i> <i>Sim porque nós estamos aprendendo a interpretar texto</i>
	c) Que entendeu o enredo a partir das intervenções da professora-pesquisadora.	<i>Antes não conseguia entreda a historia mais agora posso disse que e gostou desse historia a professa me espicou melhor</i>

Quadro 19. Aprendizado da prática da leitura em uma perspectiva transdisciplinar.

As respostas evidenciam diferentes níveis de proficiência de leitura, bem como a auto-percepção de gostos, experiências e preferências. Os alunos demonstram um certo balanço dos seus saberes, portanto.

2- Pense em uma sugestão do que podemos fazer para registrarmos a interpretação das histórias dos deuses gregos: quem é do bem e quem é do mal.	Que após a leitura deveriam:	<i>Muitos disseram apenas que Hera era do mal e Zeus era do bem.</i> <i>Os deuses são maus os gregos do bem esta é minha sugestão.</i> <i>Uma lista de deuses bom e deuses mal e fazer um mapa para mostrar onde ficavam os deuses bons e os deuses mal</i> <i>Algum cartaz escrevendo quem é do bem e quem é do mal, ou uma exposição.</i> <i>Uma exposição.</i> <i>Um vídeo, um cabo de quera.</i> <i>Usar duas folhas em uma folha eu escrevo os deuses do bem e em outra eu escrevo os deuses do mal.</i>
---	------------------------------	---

Quadro 20. Sugestões dos sujeitos da pesquisa para a finalização do estudo.

As respostas dos alunos expuseram muito bem as relações/articulações que realizaram com referência a diversos universos: desenhos animados, heróis da ficção, bem como as profissões socorristas e as ações fraternas, além da noção da eterna luta bem X mal.

3- Você acha que nos dias atuais, em nossas histórias modernas, há algo parecido com os heróis gregos? Quais histórias? Que heróis?	Que nos dias atuais há algo parecido com os heróis gregos	<i>Sim, há do homem aranha de 5 anos salvou um bebê, em casa pegando fogo. Homem-aranha, super-homem, batman, mulher maravilha, Flashe.</i> <i>Sim, as historias super heróis que são forte e tem que lutar contra o bem e o mal.</i> <i>Sim. Liga da justiça. Super-man, mulher maravilha...</i> <i>Eu acho que não porque são muito</i>
---	---	--

		<p><i>diferentes, super man, homem aranha e etc.</i></p> <p><i>Sim, das pessoas que salvam as vidas de outras pessoas nos incendios,liga da justiça</i></p> <p><i>(o super-homem) por exemplo.</i></p> <p><i>Sim, das pessoas que salvam as vidas de outras pessoas nos incendios, atropelamentos, suicídios etc. Os bombeiros, amigos, parentes, médicos, pessoas desconhecidas e etc.</i></p> <p><i>Sim, as historias que o bem derrota o mal. Super man, batman, homem-aranha</i></p> <p><i>Siumes, armadilhas.</i></p> <p><i>Sim os heróis de hoje também recebem</i></p>
--	--	---

Quadro 21. Comparação entre a Antiguidade e a Modernidade.

As respostas dos alunos expuseram muito bem as relações/articulações que realizaram com referência a diversos universos: desenhos animados, heróis da ficção, bem como as profissões socorristas e as ações fraternas, além da noção da eterna luta bem X mal.

Ao analisar as repostas dos sujeitos da pesquisa, a PP observou que a maioria estava gostando das atividades propostas, entendendo o enredo por meio das intervenções, mas ao propor possíveis atividades de finalização, a maioria sugeriu a confecção de cartazes. Ela desejava envolver os sujeitos da pesquisa de modo que o trabalho que estavam realizando fosse admirado, envolvente, para que outros sujeitos da pesquisa quisessem acessar, por isso propôs uma exposição literária com apresentador, entrevistados, cenário, os sujeitos da pesquisa concordaram porque a hipótese de realizarem algo diferente os deixavam eufóricos e estimulados.

Durante as aulas de números 13 e 14 continuou-se a leitura de algumas partes na íntegra e outras apenas eram contadas, para tecer a sequência narrativa. Nessa etapa da sequência didática os alunos já estavam mais familiarizados com a prática de acionamento dos conhecimentos interdisciplinares e com a postura transdisciplinar que busca resgatar o todo compreensivo, por isso utilizaram todos os recursos visuais que a PP expôs na sala de aula: mapa, linha cronológica, painel para unir a leitura do código escrito às demais linguagens visuais. O segundo capítulo trazia outras informações importantes para a construção de sentido, para que entendessem o porquê de Hércules ter de fazer tantos sacrifícios. A PP entregou-lhes dois excertos que foram lidos e refletidos por todos. São eles:

1- “Euristeu viera ao mundo antes de Hércules, e Hera havia pedido a Zeus que concedesse ao futuro rei uma graça, qual a de “dominar a todos os seus vizinhos.” Como Hércules fosse nascer logo depois nas proximidades de Micenas, tinha de ficar submetido a Euristeu, e isso por um decreto do Deus Supremo – decreto que nem esse próprio Deus Supremo podia revogar. A tramóia de Hera deu certo. Embora fosse o tremendíssimo herói, tinha o pobre Hércules de ficar sempre submetido a Euristeu. E o rei Títere vivia lhe ordenando que executasse tais e tais trabalhos, escolhidos entre os mais perigosos, para que de um momento para o outro acabasse vencido e destruído. O primeiro trabalho de que Euristeu encarregou Hércules foi o que já vimos: ir à Neméia e dar cabo do leão da lua. Se por acaso Hércules voltasse com vida, Euristeu o encarregaria de outro ainda mais perigoso – e assim até dar cabo dele. Tudo por instigação da ciumenta Hera...” (LOBATO, 2005, p.32)

2- “A entrada dos expedicionários em Micenas foi o maior acontecimento jamais ocorrido naquela cidade: Hércules na frente e um centaurinho muito risonho atrás, com três criaturas no lombo – uma compreensível: um menino, embora vestido exoticamente; e duas incompreensíveis: uma miniatura de menina, aí de três palmos de altura; e “uma aranha de cartola”. Como naquele tempo não houvesse milho, já que o milho é originário da América e só seria conhecido na Europa depois de Cristóvão Colombo, ninguém podia adivinhar que o corpo de tal aranha não passava de um sabugo de espiga de milho”. (LOBATO, 2005, p.32)

Situe o fato acima (origem do milho) na linha do tempo.

O excerto de número 1 foi selecionado para ser relido pelos alunos porque era essencial para a compreensão da história, justificava o porquê de Hércules ter de executar tantos trabalhos difíceis. Primeiramente, os sujeitos da pesquisa leram sozinhos, depois a PP solicitou que explicassem em voz alta o que entenderam. Após todos ouvirem a explicação de um determinado sujeito da pesquisa, questionou-se outro sujeito da pesquisa se ele concordava com a explicação que acabara de ouvir, assim progressivamente; eis as questões utilizadas: *Você concorda com o que ele acabou de explicar? Por quê?* E, assim, as opiniões eram confrontadas. Nesse momento percebeu que a maioria dos sujeitos da pesquisa conseguiu dialogar com a informação, inferia sobre o comportamento que julgava maldoso, de Hera. Ações interventivas culminaram na exteriorização do comportamento leitor dos sujeitos da pesquisa que desenvolveram a capacidade metalinguística para dialogar com a obra literária, aprofundando o nível de letramento no qual se encontram; segundo Kleiman

(2006, p.17) “[...] um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeito alfabetizado [...] ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”.

O conteúdo conceitual trazido pelo excerto 2, trazia um acontecimento que permitiria sua leitura em uma postura transdisciplinar porque geraria várias curiosidades, além de possibilitar aos jovens situar conscientemente aquele acontecimento na linha do tempo. Então, a PP solicitou aos sujeitos da pesquisa que traçassem a linha do tempo com as referências contidas naquele trecho, fato que desencadeou um reboliço na sala de aula. Ao lerem a proposta, levantaram-se do lugar, conversaram entre si, buscavam esclarecimentos, não entendiam como poderiam construir a linha do tempo a partir daquelas informações. Então, ela emitiu questões que lhes fizessem pensar de modo que seus pensamentos fossem organizados. Essa organização foi direcionada a que analisassem a proposta de trabalho em uma perspectiva transdisciplinar. Segundo Pena-Vega, Almeida e Petraglia (2003), estudiosos da teoria de Morin, “é preciso considerarmos a consumação da história pelos homens vivos e o investimento dos vivos para o futuro da espécie”. Ao pensarem constantemente em situar os fatos na linha do tempo, provavelmente um elo entre o passado e o presente seria construído em seus pensamentos, assim a consciência de que a vida está em evolução e que sua atuação na sociedade acarretará mudanças no futuro. A busca pela organização dos pensamentos voltados para solução de um problema volta-se para a busca das palavras que exteriorizem o pensamento, segundo Vygotsky (2008, p.190) a “relação entre pensamento e palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras [...] a relação entre eles não é, no entanto, algo formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento”. Para evidenciar a união dessa teoria com a prática, segue a transcrição registrada no diário de registro da professora-pesquisadora:

Perguntou-se aos sujeitos da pesquisa:

- 1- *Que mensagem há no excerto que pode fornecer pistas sobre o tempo cronológico?*
- 2- *Em que século estes personagens estão vivendo?*
- 3- *Lembrem-se o Brasil foi descoberto em 1500, então em que século Colombo chegou à América?*
- 4- *Quantos anos faltam para que o milho chegue à Europa?*

A PP repetia as perguntas e se aproximava do mapa-múndi anexado à parede da sala; ao chegar próxima, localizou e apontou com o dedo o local onde estavam os personagens e o local originário do milho, a América. Ao localizar estes lugares, repetiu as questões, só que dessa vez apontando com o dedo, dando ênfase às dúvidas e criando um ambiente

problematizador. Ao praticar essa intervenção, viabilizou-se, segundo Freitas (2007, p. 101), conhecedora da teoria vygotskiana, o desenvolvimento do aprendiz que “vai se desenvolvendo à medida em que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade. Assim, o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo uma unidade indissolúvel.”

Durante a execução dessa atividade, houve um impasse, o S10 afirmava que Cristóvão Colombo chegara à América no século XIV, enquanto os S7 e S4 contestavam dizendo que foi no século XV; o restante do grupo ficou alvoroçado tentando achar uma solução para o problema. A PP propôs uma pesquisa em fontes que pudessem fornecer uma resposta exata, todos concordaram. Na aula seguinte àquela, a maioria dos sujeitos da pesquisa trouxe a resposta. Para conservar o clima de curiosidade e expectativa para verificar se estavam certos ou não, ela percorreu a sala, olhou as anotações dos sujeitos da pesquisa e depois solicitou que um deles lesse. Quando terminou perguntou a outro se a informação obtida por aquele sujeito da pesquisa estava certa ou errada de acordo com as pesquisas que realizou, assim novamente eram colocados em desequilíbrio até que todos concluíram que Cristóvão Colombo chegara à América no século XIV e o milho chegou a Europa depois de oito séculos.

Novamente solicitou que olhassem no mapa onde ficavam os continentes da América e da Europa e traçassem (com o dedo) uma linha imaginária percorrendo o caminho feito pelo milho. Para ilustrar, perguntou aos sujeitos da pesquisa que mares e oceanos os personagens deveriam ultrapassar para chegar a seu destino. Todos os sujeitos da pesquisa olhavam e respondiam. Após as dúvidas esclarecidas, a PP dirigiu-se à lousa e desenhou a linha cronológica. Freitas (2007, p.102)) diz que

[...] a consciência reflexiva chega à criança através de conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos. Os dois processos – dos conceitos espontâneos e dos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Ao iniciar a leitura do capítulo 3 durante as aulas de números 16 e 17, à medida que a PP percebia que os sujeitos da pesquisa não estavam dialogando compreensivamente, utilizou do recurso do desenho, porque havia muita descrição de paisagens e lugares que construíam o cenário dos acontecimentos. Então, ela dirigiu-se até a lousa e desenhou as informações importantes que lia, atitude que ajudou os alunos a construírem o significado e compreenderem aquela parte da história. Nesse capítulo havia uma referência à Medusa, informação que os alunos ligaram a um personagem de uma novela televisiva chamada *Os*

Mutantes, porém nessa novela o personagem se chamava Meduso, seu olhar também petrificava.

Nas aulas 18 e 19, a PP lia o terceiro capítulo e acionava as informações com o painel montado, dessa vez precisariam da referência da deusa Ártemis e foi isso que se fez, conforme na leitura apareceu essa personagem dirigiu ao painel e mostrou aos sujeitos da pesquisa quem foi esta deusa. Havia uma passagem da narrativa que falava sobre os povos hiperbóreos, como eram chamados os povos do norte, das terras glaciais perto do pólo. Questionou os sujeitos da pesquisa se sabiam onde ficavam as terras glaciais? Impulsivamente, recorreram ao mapa para encontrarem a localização, em seguida traçaram com o dedo o caminho dessas terras até a Grécia. No final da leitura desse capítulo, a PP questionou os sujeitos da pesquisa se estavam entendendo melhor a leitura, explicou-lhes que a história é composta de várias outras histórias por isso precisam ir costurando as idéias. O cérebro precisa funcionar, é necessário somar a leitura mais os conhecimentos que já obtiveram sobre o assunto que estão estudando. O painel existente na sala é excelente para situarem quem são os deuses e quais são alguns de seus poderes.

Os S2, S4, S5, S7, S8, S14 e S15 explicitaram que quando começam a ler não entendem, porém conforme vão perguntando a PP e recebendo referências, vão construindo a interpretação e querem ler sobre, ficam instigados. Claramente se nota a consciência dos saberes e de modo de construí-los. Naquele dia, levou para a sala de aula 15 volumes do livro *Os Doze Trabalhos de Hércules* para emprestar aos sujeitos da pesquisa que quisessem ler em casa, ressaltou-lhes que o vocabulário e os acontecimentos não eram comuns por isso necessitariam recorrer a outras fontes de informação para conseguirem entender a narrativa como estavam fazendo na sala de aula até o momento. Baseado nos estudos de Bakhtin (2006, p.271), o ato de ler corresponde “a toda compreensão da fala [...] e do enunciado vivo [...] de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma o ouvinte se torna falante”. Ao verbalizarem suas dúvidas, assumiam uma posição no diálogo estabelecido com a obra literária, significando o conteúdo em estudo, essa construção compreensiva estimulava-os a continuar a leitura autonomamente.

Todos quiseram o livro emprestado, mas havia apenas 15 livros, então a PP sugeriu que quem morasse perto, lesse com o colega, dessa maneira poderiam ajudar-se na leitura. Na aula de número 20, foram levados para a quadra coberta da escola onde se organizaram em grupos de cinco crianças com a tarefa de lerem em voz alta para os colegas do seu grupo, caso não soubessem o significado de alguma palavra ou acontecimento deveriam anotar para que na aula seguinte esclarecessem as dúvidas; assim aconteceu. A PP circulou pelos grupos,

filmou a leitura deles e observou a entonação das vozes que procuravam imitar a voz dos personagens e a correção dos colegas que orientavam aqueles que liam sem a devida ênfase, cada grupo arrumou suas regras de modo que todos pudessem ler um pouquinho. Observou que o fato de estarem em um outro ambiente diferente da sala de aula não os dispersou, todos liam e ouviam empolgadamente. Somente três sujeitos da pesquisa não realizaram a atividade com o mesmo entusiasmo dos demais, S11, S12 e S13.

S11 e S12 ficaram em seus grupos e ouviram o que foi lido. S12 leu quando chegou a sua vez, mas S11 e S13 recusaram-se a ler. Todos ficaram preocupadíssimos com a lista de palavras que não entendiam; o leitor lia e perguntava aos demais o significado de determinada palavra, procuravam inferir significados, eram orientados pela PP a ir pelo contexto, ao terminar aquela aula entregaram a lista que foi transcrita no quadro a seguir.

Assolado	Pastoril	Ornitológico
Endereçado	Bucólico ou Bucolismo	Monte Erimanto
Arcádia	Açafates	Endereçavam
Pastoril	Rústica	Lucidez
Bucólico	Barbela	Passante Erimanto
Faceiríssimas	Célebre	Arcádia
Viandante	Asilado	Amançamos
Volada	Indagou	Ixion
Célebre	Ambrosia	
Lápidas	Cólera	

Quadro 22. Palavras desconhecidas pelos sujeitos da pesquisa.

A partir do vocabulário entregue, a PP programou as próximas aulas, 21 e 22, que começaram com a explicação do capítulo 3 com desenhos realizados na lousa, os sujeitos da pesquisa puderam acompanhar os acontecimentos porque dessa vez conheciam a ordem dos acontecimentos. Houve uma participação mais efetiva de alguns sujeitos da pesquisa, principalmente os de números S4, S7, S8, S14, S15, S16 e S17 que se apresentavam na aula cheios de dúvidas quanto ao desenrolar da narrativa.

S8 perguntou: *Eu entendi que o javali era um monstro. Mas o que é a Arcádia e o Monte Erimanto?*

Os demais foram questionados pela PP: *“Alguém mais leu? Sabe responder a esta dúvida?”*

S10 respondeu: *Monte Erimanto é o lugar onde fica o javali. É um lugar da Arcádia, na Grécia Antiga.*

Para evidenciar a transdisciplinaridade, a necessidade de buscar a compreensão do todo, a PP desenhou na lousa a descrição do que estava escrito: região montanhosa. Perguntou-se aos sujeitos da pesquisa: *Como é uma região montanhosa?*

Eles responderam: *Que não é reta.* Assim ela desenhou na lousa.

S4 disse que tudo isso estava escrito no livro emprestado para eles, na página 70, em seguida leu o trecho que explicava para a turma.



Figura 5. Alunos lendo.



Figura 6. Alunos lendo.

Nesse capítulo há um trecho que fala sobre a ambrosia dos deuses; S2 interrompeu a leitura em voz alta para saber o que era ambrosia; releu-se o trecho e questionou-se: *O que você acha que é?*

Ele respondeu: *Ah, não sei...*

Falou-se a ele: *Pense em algo divino, muito gostoso, que você adora comer. Então, ambrosia era algo delicioso, que só existia no Olimpo, algo que os Deuses comiam.*

O restante do capítulo explicava a origem dos centauros, fazia referência a La Fontaine, contava a história da fênix que os alunos ligaram à história de Harry Potter e à ordem da Fênix; ao Mar Mediterrâneo que localizaram no mapa, citava a diferença entre mar e oceano. Ao terminar o capítulo, a PP ressaltou a seguinte fala da personagem Emília: “Gosto dos gregos porque em tudo botam uma historinha. Para o Visconde e os sábios modernos o eco é a tal reflexão dos sons. Para os gregos é a voz da ninfa Eco transformado em pedra. Cem vezes mais belo” (LOBATO, 2005, p.83).

Nessa etapa da pesquisa já se podia observar a construção do saber dos sujeitos da pesquisa que elaboravam questões mais profundas, contextualizadas e conclusivas.

Para incentivar o gosto pela leitura em voz alta, que busca a compreensão e os conhecimentos que viabilizam a construção do significado, solicitou que se reunissem em grupos para lerem o capítulo 5, durante a aula de número 25. Realizariam a pré-leitura,

anotariam as dúvidas, os pontos principais e depois se reuniriam para que contassem juntos os acontecimentos daquele capítulo. Enquanto liam em grupo, a PP pôde observar como ficavam atentos, reclamavam com aqueles que atrapalhavam e corrigiam aqueles que liam de uma maneira que não produzia sentido. Ela constatou que já não levantavam tanto do lugar para perguntarem suas dúvidas, um fato interessante foi o que o S10, que lê fluentemente e dialoga com o texto muito bem, ajudou S2 a ler e a enfatizar as falas. O mesmo aconteceu no grupo do S4 que ajudou o S18 que apresenta acentuada dificuldade na leitura e na interpretação, ele não conseguia aquietar-se para ler, a dificuldade era tamanha que preferia se movimentar o tempo todo a ficar quieto e tentar, mas nessa atividade ele demonstrou-se muito interessado, não apenas nesse dia, mas praticamente desde que a sequência didática começou; esse grupo fez desenhos de alguns monstros que Hércules derrotou copiados do livro.

Esses agrupamentos foram formados pelos próprios alunos, mas a PP atentou-se para o grau de dificuldade existente entre eles, observou que eram diferenciados. Procurou vivenciar a teoria de Vygotsky (2008), ZDP, que postula que grupos heterogêneos com dificuldades diferentes, porém próximas, podem interagir-se de modo que um ajude ao outro a avançar na construção de seu saber por meio de problematizações, hipóteses e constatações, frutos da interação entre eles.

A PP considerou essa intervenção insatisfatória, pois ambrosia é uma referência aos mitos gregos, por isso era preciso intervir na construção do significado dessa palavra de modo que ela se tornasse constituinte do saber daqueles sujeitos da pesquisa, por isso nas aulas seguintes, de números 26 e 27, consciente de sua tarefa de problematizar e cativar a curiosidade científica dos sujeitos da pesquisa levou-os novamente para a quadra da escola com o propósito de realizarem uma grande roda de leitura, deveriam levar seus livros para que acompanhassem a ordem dos acontecimentos. Como em uma das aulas anteriores apresentaram dúvidas no significado da palavra ambrosia, agora iriam vivenciar uma explicação diferenciada. Ela levou uma especiaria muito estimada nos tempos modernos – chocolate; iniciou a roda mostrando-lhes um livro que trazia a imagem do Olimpo, todos estavam sentados, mostrou-se a imagem, depois que todos viram, perguntou-se:

Onde estão estes deuses?

Logo responderam: *No Olimpo.*

A PP declarou aos sujeitos da pesquisa: *Isso mesmo, agora prestem atenção à leitura deste trecho.*

Em visita ao Olimpo.

Os deuses e deusas na Grécia raramente se mostram aos homens em sua forma habitual. Passam a maior parte do tempo no Monte Olimpo, a mais alta montanha do país. Por isto as doze principais divindades em que os antigos gregos acreditavam são também chamados os doze olímpianos. Esses deuses devem a imortalidade a uma bebida deliciosa, o néctar, e a uma iguaria refinada, a ambrosia. Além disso, dispõem de vários poderes sobrenaturais, sobretudo a capacidade de aparecer aos homens assumindo várias formas, humanas ou animais. Os deuses gregos não são exatamente bons: têm as mesmas qualidades dos homens, mas também os mesmos defeitos. Assim não é raro que o Olimpo se agite com suas disputas e rivalidades. Por isso os gregos os temiam tanto quanto os amavam, pois um deus sempre podia pregar-lhes uma peça.

(QUESNEL, Alain; TORTON, Jean – Trad. De Ana Maria Machado. A Grécia – Mitos e lendas. São Paulo: Ática, 1997, p.20).

Ao terminar a leitura, perguntou se entenderam: *Vocês entenderam o texto lido?*

O S4 disse: *Sim. A ambrosia de que falamos ontem, é o alimento que deixa os deuses imortais. Tem também o néctar.*

A PP comentou: *“Muito bem.”* Em seguida questionou sobre qual seria o alimento do mundo moderno que fosse o melhor, que pudesse ser considerado o alimento dos deuses.

Cada um deles disse uma coisa ao mesmo tempo, então ela resolveu ouvir um de cada vez, conforme falavam anotava o nome do alimento que preferiam, falaram chocolate, bolo de chocolate, banana e ovo frito. Surpreendeu quando o S19 disse que o alimento dos deuses dele era o ovo frito, não estava brincando, observou ainda que ele é um aluno que apresenta sérias dificuldades para expressar verbalmente. O S20 disse que é banana. Os colegas confirmaram, disseram que quando o lanche é banana, ele come a de todos os colegas que não querem; as que não consegue comer na escola, leva para comer em casa. A simplicidade e a pobreza se evidenciando na aula.

Após a conversa, a PP contou que havia ali algo que se supunha ser o alimento dos deuses do mundo moderno, explicou que a quantidade era simbólica, porém era um alimento delicioso, ficaram muito alegres quando viram o que era. Todos receberam os chocolates, enquanto degustavam, ela foi perguntando o que acontecia no capítulo 5. Sempre os mesmos respondiam, eram os S4, S8, S14, S8, S16 e até o S18 que nunca fazia as tarefas, agora respondia também, juntou ao grupo do S4 para ler, agora diz que está gostando, mas afirma que não entendeu direito o que aconteceu com o Rei Augias. Essa ação corresponde à prática

transdisciplinar que, segundo Silva (2003, p.189), “abrigar, no seio da escola, a afetividade e a paixão significa conferir ao conhecimento um sentido existencial”.



Figura 7 - Roda de leitura na quadra da escola.



Figura 8 – Ambrosia.

A PP contou a história, porque estavam entusiasmados demais, o lugar (quadra) era aberto, por isso leu somente algumas partes que tinha marcado como a definição de quem era o rei, assim intercalou, leitura e contação. O S8 não se continha, queria contar que agora estava entendendo melhor o que tinha lido e que ele conseguiu entender aquele capítulo. Encerrado esse capítulo que foi mais contado que lido, devido à euforia dos sujeitos da pesquisa após experimentarem a ambrosia do século XXI, foram orientados para que lessem o capítulo VI em casa usando os recursos aprendidos para a interpretação e nas aulas seguintes poderiam discutir juntos o que entenderam. Terminado o capítulo, eles deveriam dividir-se em grupos de até 6 alunos, pois o livro *Os doze trabalhos de Hércules* do 7 ao 12 trabalho seria emprestado aos grupos. Os que quisessem deveriam ler o capítulo em casa, selecionar algumas partes para contar na sala de aula para os colegas, caso não entendessem algo poderiam pesquisar, consultar outras versões da mesma história como a que lhes foi entregue no início da sequência didática. Esta não era uma tarefa obrigatória, era somente para quem quisesse.

As aulas de números 28 e 29 aconteceram dentro do espaço da sala de aula, os sujeitos da pesquisa leram parte do capítulo 6 em casa e vieram eufóricos com os acontecimentos narrados que conseguiram entender. Os S1, S4, S7, S8, S16, S18 impulsivamente, queriam relatar o acontecido ao mesmo tempo em que queriam esclarecer suas dúvidas. Foram ouvidos, e a PP foi introduzindo a resposta para suas dúvidas em forma de leitura, desenho do cenário lido (Arcádia) na lousa. No desenrolar do enredo, havia uma

parte que relatava a paixão de Visconde por uma camponesa da Arcádia, conforme ia lendo, a atenção dos sujeitos da pesquisa ficava mais restrita ao conteúdo ouvido, admiração e surpresa pairavam ao entreolharem-se.

Esse capítulo fazia alusão à pólvora e às frutas tropicais e então, a PP solicitou que procurassem no mapa a zona temperada. Havia também uma passagem que explicava que a Grécia já foi chamada de Hélade, sendo “heleno” o adjetivo pátrio desse povo. Existia também o significado dos nomes dos oceanos e da palavra atlas para os gregos e para o mundo moderno. São nomes: Mar Mediterrâneo, Mar Adriático, Mar Egeu, Mar Negro, todas as terras banhadas por este mar são laranjíferas.

Ela perguntou aos sujeitos da pesquisa onde ficava o Mar Mediterrâneo e eles correram e foram consultar o mapa-múndi. Questionou também a que continente pertencia aquele mar, manifestaram alegria ao encontrarem as informações no mapa.

Segundo Solé (2008, p. 95-96), quando se lê para aprender seja por vontade própria ou por imposição de outros “[...] o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar [...]”, a leitura dialógica promove o aprendizado inconscientemente, pois para conversar com as informações obtidas o indivíduo necessita rever seus conhecimentos e buscar novos para que o novo possa ser acomodado de maneira inteligível, gerando o novo aprendizado por meio da leitura compreensiva e responsiva. Dessa maneira, a leitura transdisciplinar, se delineava nos alunos, como os exemplos acima demonstram.

5.4 Segundo momento da pesquisa: traços da perspectiva transdisciplinar presentes no diálogo estabelecido pelos sujeitos de pesquisa

Durante o primeiro momento da sequência didática, a PP procurou propiciar momentos em que os sujeitos da pesquisa pudessem vivenciar a construção de conhecimentos e aprendizagens por meio da pesquisa, da elaboração de referências exercitando a prática transdisciplinar. No segundo momento, eles foram convidados a serem os protagonistas da leitura dos acontecimentos dos capítulos seguintes, do 7º ao 12º trabalho de Hércules. Durante esse período, ela observou que na apresentação dos grupos havia traços do aprendizado anterior ocorrido entre as aulas de número 1 até a de número 27 como entonação da voz, retomada de referências que embasassem o entendimento dos fatos, pesquisa em outras fontes para produzir referências para compreensão do todo.

Os integrantes do grupo que iriam contar o capítulo 7 estavam inquietos, no olhar de cada um havia um brilho diferente, sabiam que seriam o centro das atenções. Agruparam-se, sentaram-se de dois em dois, alguns já tinham lido o capítulo e conversavam entre si sobre o que entenderam preparando-se para a apresentação.

A partir desse capítulo, os grupos deveriam apresentar aos colegas o que leram e o que entenderam, a PP sabia que alguns sujeitos de pesquisa teriam mais facilidade e se interessariam mais, foi exatamente o que aconteceu, no rosto de cada um que compunha esse grupo o orgulho de estar ali na frente da classe, todos prestando atenção para a fala deles, os sujeitos da pesquisa esforçavam-se tanto para explicar como para entender o que os grupos explicavam. O primeiro grupo era formado pelos S1, S8, S14, S15, S16 e S17, todos interessados no conteúdo em estudo. Eles estavam nervosos e ansiosos para a primeira apresentação, o restante da sala ficou em silêncio para ouvir; o S8, muito interessado em entender tudo o que ocorrera na história, iniciou a contação, tentando contextualizar aos ouvintes o que acontecera com Visconde naquele capítulo.

S8: O Visconde, ele se apaixona pela Climene. Ai ele manda... Eles têm que partir para pegar o touro de Creta é... só que daí a Emilia percebe que o Visconde está escrevendo uma coisa...

S8 imita a voz da Emilia: *Visconde, o que você está fazendo?*

S8 continua: *E ai ele fala... para não falar que está escrevendo uma carta para Climene, ele fala que vai fazer uma carta para Dona Benta. Ai a Emilia fica meio desconfiada porque ele está há muito tempo escrevendo aquela carta ai ele vai e puxa a carta dele ai ele fica meio nervoso e ela começa a ler a carta. E aí...*

Durante a sua apresentação S8 olha para a sala e olha para o livro a fim de relatar os acontecimentos; terminada a parte que lhe cabia, começa a fala do S16.

S16: Eles pensam em resgatar o touro de Creta e trazê-lo pelo pó do pirlimpimpim.

S8, entusiasmado, interrompe, retomando a palavra: *Então essa 1ª parte que eu falei para vocês que ele vai mandar a carta, que ele manda. Ai ele pega a carta, lê, ai ele vê que tudo deu certo. Tudo que ele escreveu.*

Nesse momento foi necessário intervir, a PP informou os ouvintes sobre o destino dos personagens que se dirigiam para a Ilha de Creta.

S1 explica que na ilha de Creta todo mundo era meio homem e meio touro. Ao terminar a apresentação, S8 quis saber se o entendimento do grupo sobre o capítulo lido estava coerente, dizendo:

A gente leu que a gente entendeu que o Hércules desde criança, de bebezinho ele era um herói, ele sempre foi herói porque quando ele era pequeno no berço dele, Hera que não gostava dele, sei lá... mandou duas serpentes comer o Hércules e o irmão dele, gêmeo, aí ele falou assim. O Hércules no escuro, acho que o anjo da guarda do Hércules acendeu a luz e o Hércules viu as duas serpentes vindo para cima dele e ele agarrou a serpente pelo pescoço e asfixiou ela, matou ela aí a mãe dele chega e fala assim:

—Meu filho matou a serpente porque a serpente ia comer os dois este era o estilo dela antes do Hércules chamar Hércules era um nome mas eu ... não lembro o que era professora, tá bom? Aí ele cresceu só que a 1ª pessoa que ele matou ele tava louco. A 1ª pessoa que ele matou era amigo dele porque na doidera o Hércules com aquela loucura que estava na cabeça ele matou o amigo dele na cozinha... ele pegou não lembro o que era e bateu no amigo dele aí o amigo dele tinha na doideira. Ele na cozinha pegou, bateu no amigo e ele vai para a justiça e a justiça manda ele para o lugar onde ficam os pastores

A PP Intervém com uma pergunta direcionada ao S1 cuja resposta justifica todos os trabalhos que Hércules precisa realizar: O que acontece com Hércules lá nesse lugar? Quem ele conhece? Ele continua solteiro? O trecho da historia recontada pelo S1 é cenário da origem dos doze trabalhos de Hércules, onde o herói conhece sua esposa que será a mãe dos filhos que irá matar e também depois será condenado.

Nas aulas 34 e 35 o segundo grupo se apresentou, era composto pelos S21, 22, 23. A PP introduziu o capítulo fazendo uma retrospectiva dos capítulos anteriores, para isso escreveu na lousa, solicitou a participação dos alunos por meio de perguntas e respostas sobre o enredo e o estudo realizado até o momento, enfatizando os fatos do capítulo que será abordado pelo grupo. Observou que alguns alunos não leram em casa, para instigá-los, criou um ar de curiosidade, questionando-os alguns porquês.

O S21 começou a narrar para os colegas o trecho que lera:

Naus é barco. Eles chegaram perto dos navios de Teseu, aí todos que estavam no navio de Teseu foram para o navio de Hércules aí eles começaram a conversar. Ai Helamon, que era um dos heróis que tinha na Grécia, porque na Grécia não tinha só um herói, tinha vários como a professora já explicou, aí eles começaram a conversar o Helamon ficou feliz porque talvez eles não pudessem lutar contra as amazonas, porque ele ia matar a mulher e não ia pegar bem para ele aí conforme eles estavam conversando. Ai a Emilia avistou as amazonas vindo, aí ela gritou porque eles estavam também aí depois eles foram ver se era verdade da Emilia porque a Emilia fala para caramba. Ai eles falaram: Nossa agora o que a gente vai fazer? (o sujeito de pesquisa olha no papel onde anotou tudo) Ai depois eles

começaram a se aproximar... aí...aí foi como se fosse um encontro especial como se eles fossem amigos há muitos e muitos anos atrás aí ...

Aí ela ia entregar o cinto a Teseu e o Hércules viu que tudo ia terminar bem. Aí a Hera muito chata e ruim tava vendo tudo do Olimpo e ela resolveu se disfarçar de Amazonas para entrar no meio. Aí ela entrou no meio e depois ela falou para as amazonas que era para elas atacarem porque senão eles iriam sequestrar a rainha amazonas, a rainha delas das amazonas, aí depois elas... elas... elas foram atacar eles. A Hipólita ela começou a atacar e todo mundo começou a falar não, não eles são amigos... não que não sei o que....

Nisso os demais sujeitos da pesquisa começam a falar, imitá-la aí, aí, aí; o sujeito da pesquisa que está falando sorri e continua a contar a história.

S21:Aí... depois como eu ia dizendo ela foi ao ataque. Ela foi ao ataque, tentou controlar, mas ela não conseguiu. Ai o Hércules começou a lutar com as amazonas ela tentou, mas não conseguiu. Ai o Hércules teve uma idéia. Para ele não precisar continuar lutando ele falou assim para os outros que eles iam lutar, mas que depois eles iam recuar e o Hércules ia sequestrar a Hipólita. Eles tavam lutando e Hércules ficou o tempo todo perto da rainha Hipólita aí depois que eles recuaram ele seqüestrou a rainha para perto dele. E as amazonas eles foram...

Aí eles foram ao ataque e aí a Emilia viu que eles tavam atacando e avisou para o Hércules. Aí o Hercules foi lá e pegou a rainha. Avisou que a rainha estava bem, aí ele pegou e falou ou ele soltava a rainha e elas abaixavam as armas ou elas atacavam e a rainha morria. Aí depois elas decidiram baixar. A Hera ficou muito brava com isso ao descobrir... e depois a rainha Hipólita deu o cinto pro Hércules e ele ficou tudo bem. Foi isso que aconteceu.

Todos aplaudiram a apresentação do S21; ele fica todo orgulhoso, expressa isso no olhar, agradece com sorrisos quase tímidos e com o corpo um pouco inclinado.

O S8 pergunta: *Mas fica tudo normal assim?*

A PP pergunta S8: *Você não leu a história toda? Teseu se casa com quem?*

S8: *“Com a rainha.”*

A PP fala para S8: *“É legal esta parte porque na versão de Monteiro Lobato Teseu casa com a rainha. Por que a rainha entrega o cinto? Porque no fundo ela se apaixona por Teseu.”*

Ela pergunta aos sujeitos da pesquisa: *Monteiro Lobato, o autor dessa narrativa, é quem vai explicando, inventando motivos para as coisas, pensando nisso e em tudo que já estudaram, responda:” por que a leitura é importante?”*

S4 responde: *Porque a gente aprende outras coisas que a gente vê no texto.*

A PP pergunta ao S14: *Monteiro Lobato quando escreveu esta historia usou só a imaginação dele ou usou as historias que conhecia sobre o mundo?*

S14 responde: *Usou historias que já existiam antigamente.*

A PP pergunta a eles: *E aí, o que ele fez com tudo que aprendera com suas leituras ?*

S14 responde: *Ele foi e usou a imaginação dele.*

Ela pergunta novamente: *Mas então sujeito de pesquisa 24, quer dizer que na imaginação dele só existe o que ele pensa ou que ele leu durante sua vida?*

O S14 responde: *O que ele leu.*

Repete-se afirmando o que acabara de ser dito em forma de conclusão: *O que ele leu desde quando era pequeno.*

Questiona-se S8: *O autor, Monteiro Lobato, traça uma comparação entre a antiguidade e a modernidade, como você acha que ele consegue fazer isso? Ao que responde: Como assim? Eu não entendi.*

A PP esclarece sua dúvida: *O cenário da historia é composto por épocas diferentes, a antiguidade e a modernidade, os personagens são transportados para a antiguidade e fazem comparações entre como eram as coisas e como são nos tempos modernos.*

S8 conclui em voz alta: *É isso mesmo, ele compara com o de agora.*

Insiste-se na reflexão: *Mas ele compara ou faz que uma esteja dentro da outra?*

S8 fala mexendo as mãos: *Que uma esteja dentro da outra, acho isso...*

A PP pergunta-se ao S24: *Você acha que é só a historia de Monteiro Lobato que é assim ou tudo na vida é assim?"*

S24 responde: *Tudo na vida é assim.*

A PP pergunta novamente: *"Por que você acha isso?"*

S24 responde: *Não sei.*

S24 continua balançando a carteira. O sujeito 25 põe a mão na frente do S24.

A PP pergunta ao S24: *Tudo na vida é assim... assim como? Balança a mesa sem parar, fica sem jeito, há um falatório na classe e ele diz: Ah... porque acho que tudo na vida é assim.*

Um dos sujeitos da pesquisa diz: *É igual uma coisa dentro da outra.*

A PP pergunta: *"Uma coisa dentro da outra?"*

S1 é solicitado para falar: *Você que gosta de ler livros, o que acha?*

A PP pergunta ao sujeito da pesquisa: *O que você acha do Monteiro Lobato unir a história antiga com a moderna?*

Ele responde: *Acho que ele fez uma história bem boa porque a literatura antiga com a moderna porque (mexe com as mãos) a antiga a gente não ia entender muito bem, ele adaptou mais ou menos.*

A PP conclui: *Ele adaptou, e você acha que na nossa vida tudo é assim, são re-escritas...?*

Ele responde: *Sim porque os heróis que passam na televisão são como os heróis da antiga Grécia, eram muito fortes.*

As situações escritas e narradas acima mostram que as intervenções realizadas ao longo do desenvolvimento da sequência didática permitiram a construção de um diálogo compreensivo entre os sujeitos da pesquisa e a obra em estudo possibilitando a ampliação do nível do letramento existente no grupo dos sujeitos da pesquisa. Segundo Soares (2006, p.84), “[...] o letramento é, no contexto escolar, um processo, mais que um produto” porque é necessário desenvolver e aprimorar, gradualmente, as habilidades que envolvem o ato de ler para obter-se a competência leitora tão almejada pela educação brasileira. A esse propósito Solé (2008, p.172) afirma que

Aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. As estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender.

A proposta de ensino e aprendizagem desenvolvida pela sequência didática possibilitou a vivência e a constatação dos sujeitos da pesquisa de que a leitura compõe saberes e é fonte de pesquisa para as curiosidades e dúvidas trazidas por ela própria. A prática transdisciplinar ensinou a necessidade da religação dos saberes para a compreensão do todo, gerando o diálogo progressivo e compreensivo existente no enredo literário e nas conexões que estabelecia com a História. Segundo Freitas (2007, p.138), estudiosa da teoria bakhtiniana, “[...] ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Os enunciados não existem isolados: cada enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta cadeia.[...]”, por isso a possibilidade de extrapolar os muros da narrativas e adentrar o contexto social contemporâneo, traçando paralelos reflexivos entre a Antiguidade e a Modernidade. Freitas (2007, p.77), também estudiosa da teoria vygostykyana, afirma que

[...] a imaginação se encontra [...] em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. É nessa perspectiva que a criação é compreendida por Vygotsky como uma reelaboração criadora do antigo com o novo. A obra criadora se constitui num processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apóia nas precedentes.

A obra literária, *Os Doze Trabalhos de Hércules*, oferecida aos sujeitos da pesquisa como fonte para o ensino e aprendizagem da leitura, configura-se em um exemplo da conceitualização de Vygotsky sobre a criação artística. O autor, Monteiro Lobato apropriou-se de determinados contextos históricos, Antiguidade e Modernidade, para compor sua narrativa que possibilita aos leitores múltiplas leituras.

5.5 Terceiro momento da pesquisa: preparação da exposição

A execução da sequência didática foi interrompida pelo período de férias que se iniciou no dia 8 de julho e foi prorrogado até o dia 17 de agosto, devido à prevenção da proliferação da Gripe H1N1. Ao regressarem, os alunos estavam ansiosos para a organização da tão esperada exposição literária, queriam que as tarefas fossem distribuídas rapidamente. Relembrou que, durante os momentos de leitura, planejaram o que gostariam de expor, alguns grupos queriam fazer esculturas dos monstros. A fim de ajudá-los nesse processo de organização, a PP perguntou a eles por quais trabalhos gostariam de ficar responsáveis. Explicou que deveriam mostrar o que estudaram e demonstrar se achavam ou não que outras pessoas deveriam ler esse livro. Foi unânime a crença de que outras pessoas deveriam ler o livro, sendo assim, teriam de apresentar o que aprenderam de uma maneira que se fizesse uma espécie de propaganda. Teriam de mostrar que dentro de um conhecimento há vários outros, então ela sugeriu que houvesse um narrador que fosse apresentando a exposição, situando as interpretações. Prontamente, S21 se propôs a ser a apresentadora e pediu ajuda para escrever seu texto de apresentação. Os alunos se agruparam e distribuíram o que cada um iria contar aos visitantes. Para estimulá-los ainda mais, foi proposta a caracterização de alguns personagens, desse momento em diante foi um inventar de figurino. Pesquisaram em todas as fontes possíveis, internet, painel da sala, livros de história. No início, iriam usar lençóis, mas para motivá-los ainda mais, ela levou para a sala vários panos coloridos e deixou-os inventar segundo os modelos que tinham da maneira de se vestir daquele povo.

Ficou decidido que a narradora apresentaria os personagens do sítio e os deuses da Grécia como se fosse um desfile. Juntos organizariam referências para que os telespectadores pudessem entender a complexidade do conteúdo estudado.

A PP combinou que os personagens principais deveriam estar presentes, aqueles que moravam no século XX e também os que moravam no século VII-AC, o autor do livro também deveria estar presente.

O texto da narradora foi escrito por ela e recebeu intervenções para que fosse recheado com outras pesquisas. A PP confeccionou fantasias para a Emília, o Visconde e o Pedrinho. Na decoração havia bonecas Emília e bonecos Visconde que foram trazidos pelos sujeitos da pesquisa para enfeitar o ambiente da apresentação.

Arrumaram doze mesas, uma para cada trabalho de Hércules, desta vez solicitou-se a ajuda de todos distribuindo os capítulos. Ela orientou que cada grupo deveria estudar o capítulo que lhe coubesse e colocar sobre a mesa o máximo de símbolos que representassem os conhecimentos que o compunham e explicassem aos visitantes todas as descobertas que fizeram além dos trabalhos de Hércules.

A PP sugeriu que, após a narradora chamar os personagens, eles fossem se posicionando na linha do tempo, dividida em anos e séculos para que a platéia pudesse contemplá-los. À frente haveria o mapa-múndi que traduz os espaços vivenciados na narrativa, haveria também uma mesa expondo todos os demais livros de Monteiro que configuram verdadeiras viagens ao mundo da transdisciplinaridade do conhecimento.

5.5.1 A exposição literária

No dia 4 de setembro, na quadra da escola, no período de aula houve a realização da exposição literária para os convidados, que foram os alunos da quinta série, turma A. A quadra foi toda decorada, em frente à arquibancada, na parte central, foram distribuídas doze mesas correspondentes aos *Doze Trabalhos de Hércules*. Em cada mesa estavam expostos materiais que simbolizavam o aprendizado dos alunos. No chão havia a exposição do mapa-múndi, como um tapete. No canto esquerdo da entrada desse local, havia uma mesa com toda a coleção dos livros de Monteiro Lobato exposta para que os visitantes pudessem conhecer o acervo da biblioteca da escola que estaria à disposição para empréstimo, em frente a essa mesa havia uma linha do tempo para que os estudantes, fantasiados dos personagens da narrativa, posicionassem-se de acordo com a época em que viveram. O S21 foi o apresentador, ele abriu o evento contando aos convidados o porquê do trabalho.

Após o seu pronunciamento, chamou o autor do livro estudado para regressar do século XIX para a modernidade, para isto ela soprou no ar um pó dourado, dizendo à platéia que era o pó do pirlimpim. Ao entrar o sujeito da pesquisa vestido de Monteiro Lobato posicionou-se na linha do tempo, fixada no chão, no século XIX, em seguida convidou os personagens do Sítio do Picapau Amarelo: Visconde, Emília e Pedrinho, que também se posicionaram na linha do tempo, ao lado de Monteiro Lobato. Por último, chamou os

personagens gregos: Hércules, Zeus, Hera e Palas, que se posicionaram no século VII antes de Cristo.

Após a entrada dos personagens e de seu posicionamento na linha do tempo, a narradora convidou os presentes para que visitassem as mesas e leu o nome dos doze trabalhos de Hércules. Os demais alunos ficaram nas mesas onde os trabalhos estavam expostos para contar aos visitantes cada um dos trabalhos realizados por Hércules.



Figura 9 – Monteiro Lobato.



Figura 10 – Deusa Palas.



Figura 11 – Exposição dos capítulos.



Figura 12- Narradora..

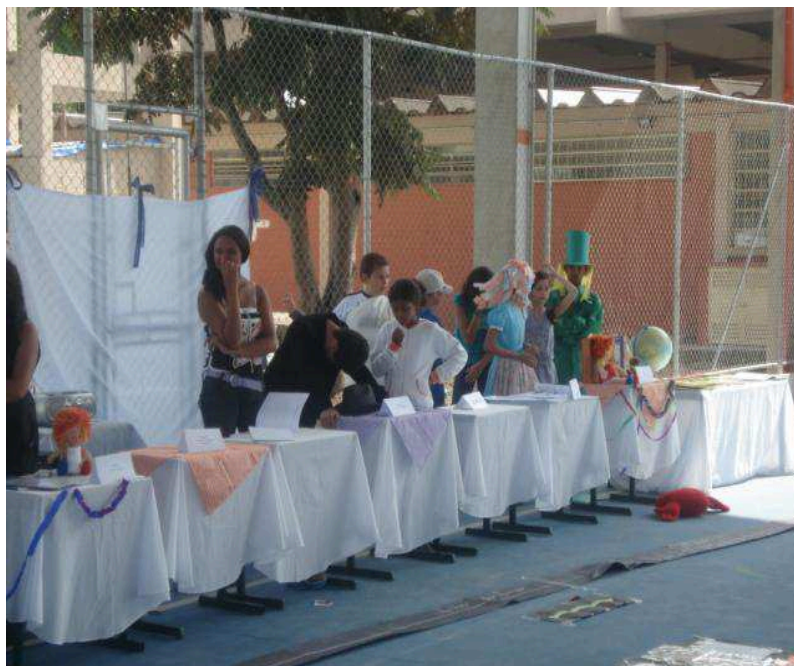


Figura 12 – Exposição dos capítulos.

5.5.2 Uma avaliação inesperada

O relato e as análises que seguem não foram previstas pela sequência didática, porém acrescentam as evidências do resultado da pesquisa-ação, pois o conteúdo ensinado e aprendido pelos sujeitos da pesquisa é também demonstrado nos registros escritos produzidos por eles, em uma atividade formulada e aplicada por um órgão externo à escola.

Nos dias 17 e 18 de novembro de 2009, as seguintes séries: 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental pertencentes à Educação Pública do Estado de São Paulo foram avaliadas pelo SARESP (Sistema de Avaliação do Ensino do Estado de São Paulo) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na avaliação de Língua Portuguesa da 6^a série havia a solicitação da escrita de uma carta, conforme documento no anexo.

A partir da leitura e da análise das produções discentes, a PP observou dados que expressavam o aprendizado do olhar transdisciplinar sobre o objeto de estudo, a necessidade de contextualização. Com a intenção de exemplificar essa informação, a PP agrupou trechos dos textos produzidos pelos alunos, conforme seu conteúdo. Veja-os a seguir.

S1

Tudo começa, quando a turma do Sítio quer voltar no tempo, para ver os doze difíceis trabalhos de Hércules – um homem muito forte, e de bom coração. Chegando naquela época, eles começaram a enfrentar junto com Hércules 12 aventuras entre elas, matar um grande e furioso leão da Neméia que vem da lua. Enfim, esse livro é demais e se você puder

<p><i>e conseguir, leia o livro de capa a capa que você vai amar.</i></p> <p>S4</p> <p><i>Escrevo com muita alegria para dizer a você que, já li um livro de Monteiro lobato, se chama Os doze trabalhos de Hercules. Esse livro é muito legal o livro fala que Hercules filho de Zeus, tem que fazer 12 desafios para ser perdoado de matar a esposa e seus filhos, enfim achei o 12º trabalho mais legal, quando ele tem que leva cérbero a Euristeu. Cérbero um vastife de três cabeças o rei Euristeu no final o perdoa. A graça do livro é que Pedrinho, Visconde e Emília acompanha o Hercules por todos os trabalhos é legal.</i></p>
<p>S7</p> <p><i>Mês passado, quando cheguei na escola a professora emprestol um livro de Monteiro Lobato chamado Os doze trabalhos de Hércules, até participei dum teatro que apresentamos para a escola inteira. O livro era muito legal ele tinha doze capítulos, cada capítulo era um trabalho.</i></p> <p><i>O Hércules era um erói da Grécia, no teatro eu fiz o papel de Zeus, pai de Hércules. Junto com o Hércules também estava o pessoal do sitio do pica-pau amarelo, Pedrinho, Emilia e Visconde, todos eles foram para a Grécia ajudar o Hércules. O pessoal do sítio era muito legais, eles chegaram na Grécia com a ajuda de um pó chamado pó do pirlimpimpim.</i></p>
<p>S25</p> <p><i>A professora começou a ler um livro de Monteiro lobato, que se chamava: os doze trabalhos de Hércules. Este livro conta que Emília, boneca de pano, Pedrinho e o Sabugo de milho mais inteligente, que é o visconde cheiram um pó que se chama Pirlimpimpim e volta ao passado, nos tempos de Hércules, eu achei que seria uma perca de tempo. Que nada! Cada coisa que acontecia com eles, vários capítulos cheio de surpresa...</i></p> <p><i>Era assim Hera, uma deuza, era casada com Zeus que se separaram depois, e Zeus se casou com uma outra deuza que nasceu Hércules. Mas Hera teve ciúmes e queria matar Hércules, então ela dá 12 trabalhos para hércules realizar, que é impossível, mas com a ajuda de seus novos amigos, tudo vai dar certo! Bem se quiser saber desses 12 trabalhos, vá a uma biblioteca mais próxima aí, em Santa branca, e divirta-se!</i></p>
<p>S26</p> <p><i>Você já leu um livro do Monteiro Lobato chamado “Os Doze trabalhos de Hércules”?</i> <i>Senão eu te conto.</i></p> <p><i>Tudo começa no Sítio do Pica-pau-amarelo. Pedrinho, Emilia e Visconde vão fazer uma viagem, então Visconde fabrica o pó pilim-pim-pim então eles voltao ao século 7 AC. Então eles vêem o primeiro trabalho que era matar o leão da Nemeia e depois destruir a Hidra de Lerna e outros trabalhos mortais.</i></p>

Quadro 23. Registro do aprendizado do olhar transdisciplinar.

Nos excertos citados, fica clara a preocupação dos alunos em informar o leitor do que estão falando, onde e como os fatos aconteceram, de maneira a considerar o todo, buscando não fragmentar o saber exigido naquele momento. Esse fato corresponde a uma atitude transdisciplinar porque segundo Freitas, Morin e Basarab (1994, 181), o Artigo 11 da Carta de Transdisciplinaridade declara que “uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.” Em todos os fragmentos há a preocupação em

narrar a maneira que tomaram conhecimento da existência daquela obra literária, considerando o global, em seguida situam o enredo da narrativa exprimindo o contexto situacional criado por Lobato que embasará o sentido que será construído no diálogo com o leitor, empregando um vocabulário diferenciado, típico da mitologia grega.

A escola pode ensinar a pensar transdisciplinariamente quando contextualiza em sua prática diária os porquês dos acontecimentos, de modo que o aprendiz compreenda e habitue-se a pensar que para tudo existe um porquê e uma consequência. Esse aprendizado desencadeará, ao longo dos anos escolares, gradualmente, a maturidade necessária para a reflexão que desencadeia a leitura crítica.

Entre as produções dos alunos, encontram-se também relatos do aprendizado de visões interdisciplinares que encaminham para a visão transdisciplinar, pois segundo Freitas, Morin e Basarab (1994, p.178-179), no Artigo 3

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

A visão transdisciplinar busca analisar e compreender as circunstâncias que acompanham os fatos, assim como suas causas e efeitos, acionando e somando todas as espécies de saberes a favor da interpretação global de uma situação, produzindo conexões entre as diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, como já foi visto no capítulo 3, estuda um determinado objeto utilizando os vários olhares de maneira profunda; seu objetivo é decifrar o próprio objeto de estudo, por isso trata das várias relações que estabelece com o todo, sendo assim, a perspectiva interdisciplinar contribui para a transdisciplinar que ultrapassa a visão focada em um único elemento e sim, a relação desse elemento com o todo que o envolve.

No excerto abaixo, retirado da produção textual do S1 exemplifica a tomada de consciência da existência de uma relação entre as disciplinas escolares.

Como vai? Eu estou bem principalmente agora, que eu terminei de ler um livro chamado “Os doze trabalhos de Hércules” de Monteiro Lobato, que mistura as histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo, e histórias e mitos da Grécia Antiga.

Esse livro é muito legal pois além de ser cheio de imaginação do autor, também influencia em várias matérias como o português, história e até geografia, entre outras.[...]

Durante o desenvolvimento da sequência didática, a PP salientou a busca dos diversos saberes que estavam envolvidos no enredo como: a utilização do mapa; a pesquisa no livro de história para entender a composição dos séculos; o resgate do aprendizado da língua portuguesa, pontuação, que edificava o sentido; a matemática que possibilitava o entendimento dos cálculos existentes na narrativa. Essa prática visava à compreensão do todo, por isso o sujeito da pesquisa escreve que *influencia em várias matérias*, no sentido de articular todos os conhecimentos necessários em prol do diálogo entre leitor e obra.

S1	<i>Enfim, esse livro é demais e se você puder e conseguir, leia o livro de capa a capa que você vai amar.</i>
S4	<i>A graça do livro é que Pedrinho, Visconde e Emília acompanha o Hercules por todos os trabalhos é legal leia, eu vou procurar reinações de narizinho na biblioteca da minha escola.</i>
S6	<i>Amanda! Se você for a uma biblioteca, procura saber mais sobre esse livro, que eu sei que você vai mergulhar na onda de Monteiro Lobato.</i>
S8	<i>Quando comesei a ler não conseguia parar era muito bom, fala sobre um homem fote e valente e também muito corajoso.</i>
S15	<i>Li um livro fabuloso e espetacular de monteiro Lobato. O nome é “Os doze trabalhos de Hércules”. [...] É incrível, tem ação, aventura e você sabe muito bem que gosto disso.[...] Eu recomendo para você, esse livro, é muito bom! O capítulo que eu mais gostei foi “Hércules e o cérbero” e “O touro de creta”.</i>
S20	<i>Quando eu terminar, eu pegarei de novo para poder te emprestar.</i>
S20	<i>Quando eu terminar, eu pegarei de novo para poder te emprestar.</i>
S21	<i>Esse ano na escola, minha professora de Língua portuguesa, fez um estudo sobre um livro muito interessante chamado: “Os doze trabalhos de Hércules” escrito por Monteiro Lobato. Nesse livro aprendi várias coisas, fiz várias interessantes. Eu particularmente gostei muito deste aprendizado. Sabe prima, um autor que eu gosto muito é Monteiro Lobato[...]</i>
S23	<i>Eu fico muito feliz por você ter mi contado que você fez um projeto de leitura na sua escola! A, eu estou estudando sobre o projeto Monteiro Lobato, que se chama: Hércules e a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, são várias edição e, você faz uma viagem rumo a leitura, adoro sentar no sofá e ler.</i>
S25	<i>Era assim Hera, uma deusa, era casada com Zeus que se separaram depois, e Zeus se casou com uma outra deusa que nasceu Hércules. Mas Hera teve ciúmes e queria matar Hércules, então ela dá 12 trabalhos para hércules realizar, que é impossível, mas com a ajuda de seus novos amigos, tudo vai dar certo! Bem se quiser saber desses 12 trabalhos, vá a uma biblioteca</i>

mais próxima aí, em Santa branca, e divirta-se!

S27

[...] agora vou ter que devolver que chato mas eu vou fazer cadastro e pegar mais livros do Monteiro lobato.

Quadro 24. Citações de trechos das produções dos alunos extraídas de uma avaliação externa à escola – SARESP 2009.

A pergunta de pesquisa de número 3 - Que contribuições esta aprendizagem pode trazer para a formação de um leitor proficiente? - é respondida nas produções dos alunos quando se conscientizam do prazer proporcionado pela leitura, das estratégias que precisam utilizar para significarem o que leem. Essas comprovações podem ser verificadas nos fragmentos abaixo:

O leitor proficiente só é construído pelo exercício incansável da leitura que articula todo o raciocínio linguístico, que alimenta a memória, que possibilita as conclusões e a retomada das certezas momentâneas que o ser humano produz em cada período histórico, que gerará outras versões de uma mesma verdade. A grande dificuldade da escola é despertar a coragem para que o indivíduo consiga estar só com seus pensamentos e construir cenários imaginários resultantes do processamento do código verbal. O percurso relatado nesta dissertação, e que também agregou saberes para a pesquisadora, mostrou-lhe que o diálogo responsivo entre leitor e obra somente é possível se houver o aprendizado do encantamento, nascido na curiosidade incansável do conhecimento que pode ser despertada e implantada no indivíduo a partir da prática do letramento embasada na teoria transdisciplinar, em que a mediação da professora se constituiu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou criar e experimentar uma possibilidade metodológica de tornar o ensino da leitura em um aprendizado eficaz e prazeroso para o educando e, assim, contribuir para a superação do grande desafio do Sistema Educacional do século XXI – formar leitores críticos.

A PP - embasada em teorias da linguagem e da transdisciplinaridade que consideram o ato de ler como um diálogo complexo que se estabelece entre obra, leitor e contexto histórico - Bakhtin (2006), Vygotsky (2008), Nicolescu (1999), Morin (2001) - elaborou uma sequência didática para proporcionar aos alunos a construção de novos conhecimentos, de novas relações e de novas conclusões.

Esta proposta corrobora com os postulados de Bakhtin (2006, p.133), que considera a linguagem como forma de interação verbal pela qual os indivíduos “não só se comunicam pelas formas linguísticas que entram na composição [...], mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”, como o contexto histórico que ampara a responsividade do discurso oral ou escrito; de Vygotsky (2008) que propõe a atuação do professor na construção da aprendizagem do aluno na zona de conhecimento proximal, edificando uma ponte que une o que o aprendiz sabe, zona de conhecimento real, ao que ele é capaz de aprender em determinado momento, pois o saber se constitui em formato espiral; de Nicolescu (1999) e de Morin (2001) que defendem a ideia de que a escola deve desenvolver a capacidade de o aluno compreender os fenômenos e fatos sociais em sua totalidade, os quais normalmente são fragmentados em disciplinas no Sistema Escolar, salvo algumas exceções.

Por compartilhar dessas crenças, a PP elaborou a sequência didática que objetivava:

1) Aprimorar a capacidade leitora dos alunos, motivando-os a aprender a acionar os vários saberes presentes na obra literária (em estudo).

2) Verificar em que medida a intervenção do professor, em uma postura transdisciplinar, pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem do leitor capaz de dialogar com o que lê, de acionar e relacionar os vários saberes pertencentes às várias disciplinas escolares.

3) Averiguar se, a partir dessa metodologia, o aluno irá articular os conhecimentos para expressar e argumentar sua criticidade relacionada à complexidade dos assuntos estudados.

O alcance de tais objetivos foi construído gradualmente, a partir das constantes intervenções docentes na zona de conhecimento proximal dos alunos, pois a maioria decodificava o texto verbal mas não o relacionava com os diversos saberes que o constituía. À medida que ela investigava a zona de conhecimento real desses alunos, por meio de atividades escritas e orais, delineava a zona de conhecimento potencial de cada um deles e planejava suas ações estruturadas no despertar da curiosidade que os impulsionava a pesquisar as respostas para a dificuldade da significação.

Durante o desenvolvimento do processo, a PP buscou entender que, ao ensinar a leitura de uma maneira reflexiva, motivando o aluno a buscar compreender o texto por meio de indagações, de hipóteses e de pesquisas em busca das respostas, estaria ensinando-os a serem gerenciadores de seu próprio conhecimento.

Estruturada na prática transdisciplinar (MORIN, 2001) tanto quanto na metodologia da pesquisa-ação (Thiollent 2005; SEVERINO, 2008), a PP conseguiu que a leitura de *Os Doze Trabalhos de Hércules* fosse realizada com base interpretativa na linha do tempo, de maneira comparativa entre a Antiguidade e a Modernidade – com espaços importantes de reflexão e análise de questões do momento atual veiculadas na mídia, como exposto no capítulo 5.

Os três grandes momentos da sequência didática foram estratégicos para a obtenção dos resultados esperados, pois cada um deles buscava responder às perguntas que motivaram esta prática docente.

Assim, o desenvolvimento do primeiro momento respondeu à pergunta: *Como a perspectiva transdisciplinar pode ser ensinada aos alunos?*

O desenvolvimento da sequência didática integrou os sujeitos da pesquisa a uma estratégia de leitura baseada na teoria transdisciplinar. A PP conduziu a ação do ler os três primeiros capítulos pelos caminhos do diálogo, da problematização, da pesquisa, do compartilhamento de saberes, desconsiderando a divisão disciplinar escolar. Construiu junto aos alunos referências como exposição de mapas, de conceitos, de linha do tempo etc. Tudo isso representou para os educandos a ressignificação da leitura, que deixou de ser desinteressante, transformando-se em algo fascinante.

Essa constatação pode ser comprovada nas transcrições de produções dos alunos, a saber:

S6 Esse livro foi muito legal de ler, pois falava que o Pedrinho, o Visconde e a Emília do sítio do Pica Pau Amarelo voltaram no tempo até a Grécia Antiga e conheceram Hércules e vários deuses alguns maus alguns bons que ajudaram ele a conseguir concluir os doze trabalhos que o rei Euristeu mandou-o fazer.

S1 *Eu estou bem principalmente agora, que eu terminei de ler um livro chamado Os doze trabalhos de Hércules de Monteiro Lobato, que mistura as histórias do Sítio do pica-pau Amarelo, e histórias e mitos da Grécia Antiga.*

S15 *Li um livro fabuloso e espetacular de Monteiro Lobato. O nome é “Os doze trabalhos de Hércules”. Ele era dividido em 2 volumes: Vol.1 1º ao 6º trabalho, vol. 2 – 7º ao 12º trabalho.*

É incrível, tem ação, aventura [...] gosto disso. Nós até fizemos uma apresentação aqui na escola sobre o livro. Eu tomei conta do figurino. Bom, pra mim foi uma das melhores apresentações que já fizemos.

Eu recomendo [...], esse livro, é muito bom! O capítulo que eu mais gostei foi “Hércules e o cêrbero” e “O touro de creta”.

Essa prática diferenciada de leitura de uma obra literária pôs-se a serviço do exercício do letramento e da alfabetização, uma vez que os alunos descobriram na decodificação a possibilidade de articular os conhecimentos para criar o sentido do texto, dialogando com o que sabem e o que não sabem. Essa vivência procurou proporcionar momentos de entrosamento entre leitor, obra, contexto histórico antigo e moderno. A didática utilizada como estratégia foi a construção dialógica da interpretação e da compreensão do enredo, empregando como esteio a pesquisa de novos saberes motivados pela curiosidade e encantamento dos mitos.

A PP ensinou a prática da religação dos saberes, de maneira interdisciplinar quando houve a busca pelo entendimento a partir da conexão das disciplinas impulsionada pelo desejo de compreender o enredo literário.

A próxima pergunta da pesquisa a ser respondida foi: *De que maneira a prática docente pautada na perspectiva transdisciplinar pode formar alunos que saibam transpor a mensagem exposta na superficialidade do texto, interligando-a a outros saberes?*

No segundo momento da pesquisa, os alunos foram protagonistas, no sentido de que repetiram as ações da PP. Dividiram-se em grupos, estudaram, pesquisaram e reportaram aos colegas suas aprendizagens e dúvidas gerando discussões que ao longo dos encontros colaboraram para a construção da criticidade. Vivenciaram, portanto, a importância do pesquisar para saber e também a certeza da necessidade da re-elaboração do conhecimento.

A PP pode concluir que ensinou e eles aprenderam a ação presente na teoria de Morin (2006), que garantiu aos sujeitos da pesquisa o princípio do desenvolvimento cíclico do raciocínio lógico formulado pelo pensamento e transmitido pela linguagem que deve ser constantemente alimentado para desejar a compreensão dos fatos que lhes ocorrem, pois “A

aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.” (MORIN, 2006, p.15)

A última pergunta de pesquisa era: *Que contribuições esta aprendizagem pode trazer para a formação de um leitor proficiente?*

Para finalizar a sequência didática, com a mediação da PP, foi organizada uma exposição literária que contagiou o restante da escola, resultando no interesse de grande parte do público em ler *Os Doze Trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato.

O cenário da exposição foi preparado com o objetivo de situar o telespectador aos acontecimentos que ali eram narrados e apresentados. Houve mapas e linha cronológica como tapetes onde os alunos caracterizados dos personagens da narrativa puderam se situar, mostrando o que acontecera na Antiguidade e na Modernidade.

Tais ações se derivaram em depoimentos como:

S27 Mês passado aconteceu uma grande coisa! Eu e meus colegas de classe fizemos um teatro sobre o livro “os doze trabalhos de Hércules”.

Foi muito legal porque insaiamos muito e correu tudo bem na hora da apresentação eu tive que ler esse livro bilhões de vez para entender mas consegui.

Esse livro é de “Monteiro Lobato” muito bom eu recomendo para você que gosta de aventuras tem o Hercules limpando um curral, tem o pó de pirlimpimpim que te leva para onde você quiser!

Não consegui desgrudar deste livro ele é muito bom.

S16 [...] Lá na escola vou ter uma apresentação, sobre um livro que li.

Os doze trabalhos de Hércules foi o livro que li, é um livro muito, muito legal.

Esse livro conta 12 trabalhos que Hércules foi obrigado a compilar. Hercules cumpriu todos com sucesso, com a ajuda do Sítio do pica-pau amarelo. Feito por Monteiro Lobato.

Escrevi essa carta para te falar da minha apresentação e te convidar para vim aqui ver a apresentação e conhecer um pouco mais sobre esse livro, maravilhoso.

Após a execução desta sequência didática em prol do ensino e aprendizagem da leitura crítica, a PP pôde concluir que a prática transdisciplinar pode colaborar significativamente com o ensino prazeroso da leitura, encaminhando o leitor para a criticidade tão almejada pelo ensino do século XXI.

Num trabalho fundamentado e desenvolvido pelo/no/para/com o uso da linguagem, o depoimento de um aluninho expõe a ampliação da capacidade expressiva, que chegou à metalinguagem, como se percebe em:

S19 Eu admirava monteiro lobato, por suas criações agora admiro muito mais, ele sabe fazer historias virarem outras historias, genêais colocando seus personagens dentro de outras historias populares.

A PP concluiu que o presente trabalho ultrapassou seus objetivos de ensino e aprendizagem da leitura porque além de aprimorar a capacidade leitora de seus alunos, também oportunizou-lhe tornar-se uma pesquisadora constante. Cada aula da sequência didática fornecia-lhe um novo desafio, uma dúvida de como responder a determinadas perguntas emitidas pelos alunos, então recorria às pesquisas nos livros, na internet etc. Ela pôde constatar que na prática docente o processo é transdisciplinar, pois tanto o professor aprende como o aluno, são as partes vivas do conhecimento que se juntam para compor o todo em um processo cíclico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (Voločínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é lingüística Aplicada. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). *Lingüística aplicada: da aplicação à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infanto juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura: um fio de Ariadne no labirinto do ensino neste limiar de milênio? In: _____. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FAZENDA, Ivani Fazenda. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, Lima de; MORIN Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta de transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: CNPq; IBICT; UNESCO, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2007.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. Apresentação: língua e transdisciplinaridade. In: PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

HOUAIS, Dicionário. *Sinônimos e antônimos*. 2. ed. São Paulo: 2008.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____; *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 2006.

LAILOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.

LEFTA, José Vilson. A língua portuguesa no novo milênio: a pesquisa como fonte de conhecimento para o ensino. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

LOBATO, Monteiro. *Os doze trabalhos de Hércules*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____(Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

MACHADO, Ana Machado. Língua portuguesa, impressões pessoais. In: PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (Org.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCHUSHI, Luiz Antonio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: Barzotto, Valdir H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar; PENA-VEJA Alfredo; PAILLARD, Bernard. *Diálogo sobre o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. São Paulo: Cortez, 2006.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: CNPq; IBICT; UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. *Paschoalin & Spadoto: gramática*. São Paulo: FTD, 1996.

PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Isabel. (Org.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

PENAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Cortez, 2008.

RENDA, V.L.B.S. *As vozes poéticas da infância: a poesia infantil contemporânea em diálogo multifacetado com o Modernismo*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; TABIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Primeiro a obrigação, depois a devoção? In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. (Org.) *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura. In: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (Org.). In: *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa: Parábola, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Representações discentes acerca de um bom professor: as características de personalidade como “tecnologia de trabalho” na relação pedagógica. In: ____; UYENO, Elzira Yoko (Orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. São Paulo: Artmed, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Editora: Cortez, 2005.

TRONCA, Dinorah Sanvitto. *Transdisciplinaridade em Edgar Morin*. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A - Quadro com a síntese cronológica dos acontecimentos, juntamente com as datas, as ações didáticas e a maneira de registro utilizada para a coleta de dados.

Data	Aula	Ações	Forma de registro (coleta de dados)
Início do primeiro momento 18/5 Segunda-feira	1 e 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da pesquisa. 2. Entrega do formulário aprovado pelo Comitê de Ética para ser preenchido e autorizado pelos pais. 3. Levantamento dos conhecimentos prévios por meio dos questionários escritos: A, B e C. 4. Mostra de livros sobre mitologia grega. 5. Conversa sobre a linha do tempo. 	<p>Questionários - A, B e C.</p> <p>Fotos.</p> <p>Registro escrito no diário de prática da professora-pesquisadora.</p> <p>Filmagem.</p>
19/5 Terça-feira	3 e 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do livro: “Os Doze Trabalhos de Hércules”- versão de Monteiro Lobato. 2. Leitura da capa, do nome do autor, ilustrador, editora, edição, ano. 3. Esclarecimento: dúvida entre mito e lenda. 4. Início da leitura do primeiro capítulo. 	<p>Fotos.</p> <p>Registro escrito no diário da professora.</p>
20/5 Quinta-feira	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Término da leitura do primeiro capítulo. 2. Entrega de algumas questões aos sujeitos de pesquisa com passagens do primeiro capítulo. 3. As questões deverão ser respondidas no caderno e depois lidas em voz alta. A professora-pesquisadora anotarás as respostas na lousa e em seu diário de prática. 	<p>Fotos.</p> <p>Atividade escrita .</p> <p>Registro escrito no diário de prática da professora-pesquisadora.</p>
25/5 Segunda-feira	6 e 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Montagem de um painel na sala de aula sobre a mitologia grega. 2. Continuação da leitura e dos comentários das respostas sobre as questões da aula anterior, pertencentes à interpretação da leitura do capítulo 1. 	<p>Fotos.</p> <p>Filmagem.</p> <p>Atividade escrita.</p> <p>Registro das respostas dadas pelos alunos no diário de prática da professora-pesquisadora.</p>
26/5		<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuação da explanação oral das respostas e comentários dos 	<p>Fotos.</p>

Terça-feira	8 e 9	sujeitos de pesquisa relacionados às questões do capítulo 1.	Atividade escrita 4 (Continuação). Registro das respostas dadas pelos alunos no diário de prática da professora-pesquisadora.
27/5 Quinta-feira	10	1- Entrega de uma cópia da versão dos Doze trabalhos de Hércules retirada do material do Objetivo. 2. Solicitação aos sujeitos de pesquisa leiam em sala de aula, deverão prestar atenção ao relato do primeiro trabalho. 3 Entrega da cópia de um mapa-múndi e de um da Europa para que colem no caderno de Língua Portuguesa.	Atividade escrita . (Impressões dos alunos sobre a história)
1/6 Segunda-feira	11 e 12	1. Início da leitura do capítulo 2: “A Hidra de Lerna.” 2. Entrega de dois fragmentos do texto para serem discutidos com os alunos. 3 Pesquisa sobre os séculos.	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
2/6 Terça-feira	13 e 14	1. Estudo sobre os séculos - desenho de reta. 2. Continuação da leitura do capítulo 2.	Fotos. Filmagem. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
3/6 Quarta-feira	15	1. Continuação da leitura do capítulo 2. 2. Elaboração de paralelos comparativos entre os heróis da antiguidade e da modernidade.	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
8/6 Segunda-feira	16 e 17	1. Início da leitura do capítulo 3. 2. Observação no mapa de regiões relatadas no texto.	Fotos. Filmagem. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
9/6	18 e	1. Empréstimo do livro para leitura em grupo na escola e em	Filmagem. Registro da aula no diário de

Terça-feira	19	casa.	prática da professora-pesquisadora.
10/6 Quarta-feira	20	1. Pré-leitura em sala de aula e em casa. 2. Elaboração de uma lista de palavras que desconhecem o significado e que os impedem de entender a história.	Filmagem. Atividade escrita: Lista de palavras cujos significados desconhecem. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
15/6 Segunda-feira	21 e 22	1. Leitura do capítulo 3 pela professora-pesquisadora em voz alta na sala de aula.	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
16/6 Terça-feira	23 e 24	1. Continuação da leitura do capítulo 4 pela professora-pesquisadora em voz alta na sala de aula.	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
17/6 Quarta-feira	25	1. Leitura do capítulo 5 pela professora-pesquisadora em voz alta na sala de aula.	Leitura em roda na quadra. Distribuição de doces. Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
22/6 Segunda-feira	26 e 27	1. Leitura do sexto trabalho de Hércules – em sala de aula.	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
Início do Segundo Momento 23/6 Terça-feira	28 e 29	1. Distribuição dos livros, vol. 2, que contêm do 7º ao 12º trabalho realizado por Hércules. 2. Formação de grupos para leitura dos capítulos, em casa, que depois irão contar para os colegas em sala de aula.	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.

24/6 Quarta-feira	30	1 Solicitação de uma atividade escrita como sondagem da aprendizagem dos alunos a partir das aulas anteriores.	Atividade escrita . Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
29/6 Segunda-feira	31 e 32	1. Apresentação do sétimo capítulo “O Touro de Creta”.	Filmagem Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
30/6 Terça-feira	33 e 34	1. Apresentação do oitavo capítulo “Os Cavalos de Diomedes”	Filmagem Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
1/7 Quarta-feira	35	1 Apresentação do nono capítulo “O cinto de Hipólita”	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
17/8 Segunda-feira	36	1 Apresentação do décimo capítulo “Os Bois de Gerião”	Fotos e filmagem Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
18/8 Terça-feira	37	1. Apresentação do décimo primeiro “Os Bois de Gerião”	Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
19/8 Quarta-feira	38	1 Apresentação do décimo primeiro “O Pomo das Hespérides”	Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
24/8 Segunda-feira	39	1 Apresentação do décimo segundo “Hércules e Cérbelo”	Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
Início do Terceiro Momento 25/8	40	1 Preparação para a exposição literária.	Fotos. Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.

Terça-feira			
26/8 Quarta-feira	41	1 Preparação para a exposição literária.	Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
31/8 Segunda-feira	42	1 Preparação para a exposição literária.	Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.
4/9 Quinta-feira	43 e 44	1 Exposição literária e encerramento	Fotos e filmagem 12 Registro da aula no diário de prática da professora-pesquisadora.

ANEXO B – Definição: lenda e mitologia.

Lenda (v. conto, conto popular, estória, fábula, história, legenda): narrativa ou credence acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existente no imaginário popular. Trata-se de historia (v), também chamada legenda (v.), cheia de mistério e fantasia, de origem de conto popular (v), que nasceu com o objetivo de explicar acontecimentos que teriam causas desconhecidas. Nessa busca do maravilhoso pode também se referir a um fato histórico que, centralizado em torno de algum herói popular (revolucionário, santo ou guerreiro), se amplifica e se transforma sob o efeito da evocação poética ou da imaginação popular. Desse modo, como conto popular oral, apresenta algumas características básicas: (i) rica em ações e situações antigas; (ii) permanência no tempo; (iii) de autoria anônima ou desconhecida; (iv) transmissão e divulgação de geração em geração entre pessoas e comunidades. (v) convergência das ações para o tema ou foco da lenda, como a busca, por exemplo, de um mundo feliz, de paz, de justiça, etc; (vi) sequência lógica no tempo e no espaço narrativos; (vii) destaque de algum personagem por seus poderes sobrenaturais ou atos de heroísmo; (viii) relação direta da historia com o momento histórico da região e da comunidade que a cria e (ix) final emblemático, com desenlace maravilhoso ou extraordinário. (COSTA, 2008, p. 125)

Mitologia [...] 1. Historia fabulosa dos deuses, semideuses e heróis da Antiguidade greco-romana. 2. O conjunto dos mitos próprio de um povo de uma civilização, de uma religião: mitologia hindu; mitologia grega [...]. (FERREIRA, 1986, p.1143)

ANEXO C – Quem foi Homero?

Homero [...] A maior parte do que sabemos sobre a guerra de Tróia e as aventuras de Ulisses nos vem da *Ilíada* e da *Odisséia*. São dois longos poemas, provavelmente compostos no século VIII a.C. O primeiro tem pouco mais de quinze mil versos; o segundo, pouco mais de doze mil. Essas duas obras teriam nascido do gênio de um só homem, Homero. Segundo a lenda, ele era um aedo, ou seja, um poeta nômade, que ia de cidade a cidade contando os feitos dos heróis. [...] Também se diz que Homero era cego. No espírito dos antigos, essa deficiência concedia o dom de ver o mundo sobrenatural. Nunca saberemos o que há de verdade nessa lenda. Ainda hoje, os sábios discutem se os dois livros são obras do mesmo poeta e até se Homero existiu realmente. Apesar disso, não há dúvida alguma de que na Antiguidade os dois poemas eram muito conhecidos, sendo cantados em toda a parte por numerosos aedos. Os vinte e quatro cantos da *Ilíada* só relatam uma pequena parte da guerra de Tróia. Mas aos olhos do público, representavam o essencial. [...] A narrativa da viagem de Ulisses, a *Odisséia* (em vinte e três cantos), conquistou o mundo inteiro. Aquiles, o impetuoso herói da *Ilíada*, é o complemento ideal de Ulisses. Além de suas notáveis qualidades literárias, as duas obras fornecem aos historiadores uma imensa quantidade de informações sobre as crenças, os costumes e a vida cotidiana dos antigos gregos. (MACHADO, 1997, p.40)

ANEXO D – Atividade escrita sobre a releitura de trechos do capítulo I que proporcionaram a prática de reflexões embasadas na teoria transdisciplinar.

1- “Na Grécia Antiga, o grande herói nacional foi Hércules, como se chamou depois. Era o maior de todos – e ser o maior de todos na Grécia daquele tempo equivale a ser o maior do mundo. Por isso até hoje Hércules vive em nossa imaginação. A cada momento, na conversa comum a ele nos referimos, à sua imensa força ou às suas façanhas lendárias. Dele nasceu uma palavra muito popular em todas as línguas, o adjetivo *hercúleo*, com a significação de extremamente forte. A principal característica de Hércules estava em ser extremamente forte, extremamente bruto, mas dotado de um grande coração. No calor das façanhas muitas vezes matava culpados e inocentes – e depois chorava arrependido. [...] Hércules robustíssimo de corpo e mole de coração.” (LOBATO, 2005, p.7)

Quem seria a figura do mundo moderno que corresponderia às características de Hércules? Quem seria o herói Nacional?

2- “Pedrinho diz: Os velhos não entendem os novos. Querem governar, querem nos obrigar a fazer exatinho o que eles fazem. Esquecem-se de que se fosse assim, o mundo parava – não havia nada de novo... E note-se que vovó não é como as outras velhas. No começo não quer, e opõe-se; mas se realizamos às escondidas alguma aventura, assim que vovó sabe faz cara de espanto e de zanga, mas esquece logo a zanga e gosta, e às vezes ainda fica mais entusiasmada do que nós mesmos.

Narizinho acrescentou: Vovó diz que não só por dizer, porque o “não” sai da boca dos velhos por força do hábito. Mas o não da vovó quer sempre dizer sim.” (Lobato, 2005, p.8)

Você concorda com a opinião de Pedrinho? No mundo real isso também acontece? Por quê?

3-“Hércules era filho de Zeus, o grande Deus lá dos gregos, e de Alcmena, a mulher mais bela da época, grande como uma estátua, forte e imponente. Mas Zeus era casado com a deusa hera, a qual enciumadíssima com aquele filho de seu esposo na terra, jurou persegui-lo sem cessar. E assim foi. A vida do pobre Hércules tornou-se um puro tormento, tais e tais armadilhas lhe armava a deusa. Mas era defendido por Zeus. Hera armava as armadilhas e Zeus desarmava – e assim foi até o fim.” (Lobato, 2005, p.9)

A história fictícia de Hércules é vivenciada no mundo moderno? Por quê?

4- “Hércules é muito forte, mas... não entende muito sobre as palavras, ele trabalha os músculos... mas a mente...” (LOBATO, 2005, p.12)

O que você acha, este fato ainda ocorre no mundo moderno?

5- “Pedrinho teve de explicar a cronologia, isto é a marcação do antes e depois de Cristo.

___ Aqui, por exemplo - disse ele – Vocês estão no século sétimo antes de cristo. Quer dizer que Cristo vai nascer daqui a sete séculos. E nós vivemos no século vinte depois do nascimento de Cristo.” (LOBATO, 2005, p.22)

Você consegue desenhar a linha do tempo, AC/DC? Como?

6- ___ Ah, Senhor Hércules, nem queira saber! D. Quixote é o mais famoso cavaleiro andante dos séculos futuros, um tremendíssimo herói da Espanha – mas com uma diferença: em vez de vencer nas aventuras como os heróis ele vai sempre apanhando, com as costelas quebradas, mais moído de pau no lombo do que massa de pão bem assada – e por aí além. Contou as principais façanhas de D. Quixote, todas terminadas com uma pancadaria no lombo do herói.”

(LOBATO, 2005, p 24)

O que você achou desse herói? Ele tem características de herói? Como são os heróis do Mundo Moderno, são parecidos com Hércules ou com Dom Quixote?

7- “O sol ia descambando, mas na Grécia não se dizia sol, sim carro de Apolo. O carro de Apolo já está perto do fim do seu curso. Vésper não tarda no céu. Tenho de partir.”

(LOBATO, 2005, p. 17)

De acordo com o texto acima quem seria Vésper?

ANEXO E – Enunciado da solicitação da produção de um texto narrativo, do gênero carta, na avaliação do SARESP 2009 - 6ª série.

Leia a carta abaixo.

Querida Leninha,

Aconteceu nesta semana uma novidade tão boa, que tinha que te contar depressinha! Lá na biblioteca da escola peguei um livro chamado REINAÇÕES DE NARIZINHO do Monteiro Lobato. Comecei a folhear meio de nariz torto, porque era muito grosso, parecia que não ia acabar nunca e que ia ser uma baita chateação.

Li o comecinho e o que vinha depois e mais depois e, quando percebi, já tinha dado o sinal pra voltar pra sala e eu sem conseguir tirar os olhos daquela delícia deliciante. Suspirei, pedi emprestado e levei para casa. Não fiz mais nada o dia inteiro. Nem de noite. Nem na manhã seguinte e na outra e outra. Não consegui nem piscar antes de acabar.

Tem umas lindezas de arrepiar como quando narizinho casa com o Príncipe escamado e a dona Aranha faz um vestido tão lindo pra ela, feito só de cores, que até o espelho arregalou os olhos de espanto e rachou em seis partes. Quando for grande, vou ter um assim. Se não, morro. Quanto eles passeiam pelo Reino das Águas Claras, dá vontade de ir junto rodopiando na boniteza...

Quando a Emília, a boneca de macela, toma a pílula falante e desembesta numa falação sem tamanho, é de morrer de rir. E logo, sem a gente perceber direito, ela vira gente. Apronta, inventa, encara. Demais!

O livro todo é uma surpresa. Você pensa que vai acontecer uma coisa e... acontece outra! Muito mais divertida e mais maravilhenta do que a minha cabeça poderia inventar. É só gostosura!

Tudo acontece no Sítio do Picapau Amarelo onde só moram crianças e avós, o Marquês de rabricó, que é um porquinho que come tudo que vê pela frente, a espevitada Emília e um sabugo de milho que é um sábio de cartola e que sabe tudo sobre todas as coisas: o Visconde de Sabugosa. Quando eu mandar na minha vida, vou me mudar pro Sítio do Picapau Amarelo e viver também no bem bom. No mundo inteiro, não tem lugar como aquele... “O Sítio é gostoso como um chinelo velho.”

Nem posso acreditar que já tenho mais de 10 anos e só agora é que li um livro de Monteiro lobato. Perdi o maior tempo desta minha vida. Se ainda não leu nada dele, corra pra conseguir um livro e ficar abraçada de alegria.

Beijos da Alice

Redija também uma carta para um (a) amigo (a) contando sobre um livro de Monteiro Lobato ou de outro escritor que você leu recentemente e revele os motivos de sua admiração. Não se esqueça de colocar, no início, o nome da pessoa a quem a carta se destina e, no final, o nome do autor da carta, que é você. Escreva seu texto na folha a ele destinada.