



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E
FORMAÇÃO DO LEITOR**



A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar

Hugo Monteiro Ferreira

Natal-RN

2007

HUGO MONTEIRO FERREIRA

A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha

Natal-RN

2007

HUGO MONTEIRO FERREIRA

**A literatura na sala de aula: uma alternativa
de ensino transdisciplinar**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Marly Amarelha (UFRN - Orientadora)

Profa. Dra. Eliana Yunes (PUC-Rio)

Prof. Dr. Lourival Holanda (UFPE)

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (UFRN)

Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro (UESB - Suplente)

Prof. Dr. Marcos Antonio de Carvalho Lopes (UFRN - Suplente)

Natal - RN, ____ de ____ de _____.

Agradeço a

Deus
Jesus
Os amigos Invisíveis

Josete
Maria Clara
Mamãe

Mariano
Naleide
Fabiana

Marly Amarilha e Eliana Yunes

Francisco de Assis Pereira
Márcia Gurgel

Lourival Holanda
Edmir Perroti

Diva
Aspásia
Letícia
Daniele
Nívea
Miriam
Alessandra
Ivan
Lucila
Lúcia
Maria Lúcia
Walmir
Eugênia
Bernadete
Helena

Os aprendizes da Escola Municipal Monteiro Lobato
Os meus alunos da FAITVISA

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robison Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robison passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Roland Barthes, *Aula*, Editora Cultrix, 1997.

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam ente si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 3, *Carta da Transdisciplinaridade* Arrábida, 1994.

Resumo

Esta tese estuda a escolarização adequada do gênero literário baseada em uma abordagem de ensino transdisciplinar. Os principais objetivos são investigar o grau de transdisciplinaridade da leitura literária em sala de aula e propor a leitura literária como sendo uma alternativa de ensino transdisciplinar. Os aportes teóricos, os quais sustentam as linhas de argumentação central desta tese, têm relação com as teorias críticas sobre a crise epistemológica e metodológica no discurso da modernidade; a emergência de um paradigma emergente sob a ótica do discurso da pós-modernidade; as teorias curriculares e suas inter-relações com o ensino escolar; as teorias da complexidade e da inter e transdisciplinaridade; teorias da leitura e da literatura, mais precisamente a semiologia literária e a estética da recepção; teorias sobre a mediação pedagógica a partir de pressupostos e princípios transdisciplinares. Os fundamentos metodológicos, do tipo inter e transdisciplinar, os quais ancoram a abordagem do estudo têm relação com uma linha de análise qualitativa aplicada a uma situação de ensino-aprendizagem realizada durante coleta de dados na etapa empírica da pesquisa. O *corpus* analisado compõe-se de episódios oriundos das aulas com textos literários realizadas entre os meses de junho a dezembro do ano de 2005, sob a orientação de uma didática complexa e transdisciplinar. Os sujeitos envolvidos são estudantes na faixa etária entre 9 e 13 anos de idade, de uma escola pública, no município do Cabo de Santos Agostinho, estado de Pernambuco. A partir dos achados encontrados durante a pesquisa, tanto bibliográfica quanto de campo, é possível concluir, dentre outras coisas, que a leitura literária, quando mediada adequadamente em sala de aula, é um objeto transdisciplinar de alto grau, posto que a leitura literária pode permitir e possibilitar ao leitor real, através de um necessário processo de especulação sobre a vida e seus desdobramentos, consistente reflexão em torno das ocorrências individuais e coletivas tanto em instâncias mais simples como em instâncias mais complexas.

Palavras-chave: currículo – literatura – transdisciplinaridade – leitura - ensino

Abstract

The present thesis studies the appropriate education of the literary gender based in an approach of trans-disciplinary teaching. The main objectives will be to survey the degree of trans-disciplinarity of the literary reading in classrooms and to propose the literary reading as an alternative of trans-disciplinary teaching. The theoretical contributions, which sustain the lines of central argument of this thesis, are related to the critical theories on the epistemological and methodological crisis in the speech of the modernity; the emergency of an emerging paradigm under the optics of the speech of the post-modernity; the theories concerned to curriculums and their interrelations with the school teaching; the theories of the complexity and of the inter and trans-disciplinarity; theories of the reading and of the literature, more precisely the literary semiology and the aesthetics of the acceptance; theories about the pedagogic mediation starting from presupposed and trans-disciplinary principles. The methodological foundations, of the type inter and trans-disciplinary, which anchor the approach of the study is related to a line of qualitative analyses applied the teaching-learning situation accomplished during the data collection during the empiric stage of the research. The analyzed corpus is composed of episodes originated from the classes with literary texts accomplished in the months of June and December of 2005, under the orientation of a complex and trans-disciplinary didacticism. The involved subjects are students in the age group of 9 and 13 years of age from a public school in the county of Cabo de Santo Agostinho, in the State of Pernambuco. Starting from the discoveries found during the research, so much bibliographical, as that of the field, it is possible to conclude, among other things, that the literary reading, when mediated accordingly in the classroom, is a trans-disciplinary object of high degree, because the literary reading can allow and make it possible to the real reader, through a necessary process of speculation on life and its unfolding, solid reflection around the individual and collective occurrences so much in simpler instances as in more complex ones.

Word-key: curriculum - literature – trans-disciplinarity - reading - teaching

Resumen

Esta tesis estudia la escolarización adecuada del género literario basada en un abordaje de enseñanza transdisciplinar. Los principales objetivos son investigar el grado de transdisciplinariedad de la lectura literaria en el aula y proponer la lectura literaria como una alternativa de enseñanza transdisciplinar. Los aportes teóricos, los cuales sostienen las líneas de argumentación central de esta tesis, se relacionan con las teorías críticas sobre la crisis epistemológica y metodológica en el discurso de la modernidad; la emergencia de un paradigma emergente bajo la óptica del discurso de la postmodernidad; las teorías curriculares y sus interrelaciones con la enseñanza escolar; las teorías de la complejidad y de la inter y transdisciplinariedad; teorías de la lectura y de la literatura, más precisamente la semiología literaria y la estética de la recepción; teorías sobre la mediación pedagógica a partir de presupuestos y principios transdisciplinares. Los fundamentos metodológicos, del tipo inter y transdisciplinar, los cuales anclan el abordaje del estudio tienen relación con una línea de análisis cualitativa aplicada a una situación de enseñanza-aprendizaje realizada durante la colecta de datos en la etapa empírica de la investigación. El *corpus* analizado se compone de episodios oriundos de las clases con textos literarios realizadas entre los meses de junio a diciembre del año de 2005, bajo la orientación de una didáctica compleja y transdisciplinar. Los sujetos involucrados son estudiantes con edad entre 9 y 13 años, de una escuela pública, en el municipio del *Cabo de Santo Agostinho*, estado de Pernambuco. A partir de los hallazgos hechos durante la investigación, tanto bibliográfica como de campo, es posible concluir, entre otras cosas, que la lectura literaria, cuando mediada adecuadamente en el aula, es un objeto transdisciplinar de alto grado, puesto que la lectura literaria puede permitir y posibilitar al lector real, a través de un necesario proceso de especulación sobre la vida y sus desdoblamientos, consistente reflexión con respecto a las ocurrencias individuales y colectivas tanto en instancias más simples como en instancias más complejas.

Palabras clave: currículo – literatura – transdisciplinariedad – lectura - enseñanza

LISTA DE ABREVIATURAS E SINAIS
UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

Professor-pesquisador.....	PP
Silêncio dos aprendizes diante de uma pergunta.....	??
Falas individualizadas.....	(*)

Sumário

Folha de Rosto

Página de Aprovação

Agradecimentos

Epígrafe

Resumo

Abstract

Resumen

Lista de Abreviaturas e sinais

Introdução: Antes do início **14**

A literatura e outras disciplinas: seria estupidez? 14

A transdisciplinaridade e sua relevância nos dias contemporâneos 17

O paradigma emergente e um currículo escolar transdisciplinar 20

As aulas transdisciplinares: o uso adequado do texto literário 22

A pesquisa: proposição, objetivos e indagações 24

Uma alternativa, uma sugestão, uma possibilidade: minha tese é relevante para... 25

O que encontrei no caminhar : estado da arte 27

O mediador das aulas transdisciplinares e a escola: o contexto da pesquisa... 29

Como organizei meu trabalho: os capítulos da tese 31

Capítulo 1 – A modernidade e a emergência de um outro paradigma: reflexões introdutórias **33**

1.1 – Modernidade: querendo ser o que não pode ou sendo o que consegue 33

1.2 – Modernidade: nem tão sólida nem tão segura quanto se previa 41

1.3 – Modernidade: o paradigma que se esvai e um outro que quer chegar Que vem lá?	53
--	----

Capítulo 2 – O currículo escolar e a sua relação com a emergência paradigmática 61

2.1 – O currículo escolar moderno e sua sustentação até quando se mantém ou não se mantém mais?	61
2.2 – Um currículo escolar baseado no paradigma emergente: algumas reflexões	73
2.3 – Um currículo escolar transdisciplinar: uma possibilidade?	92

Capítulo 3 – A literatura e a transdisciplinaridade na escola 107

3.1 – A literatura e a transdisciplinaridade	107
3.1.1 – A literatura é um elo entre os Níveis de Realidade	107
3.1.2 – A literatura e a lógica do Terceiro Incluído	111\
3.1.3 – A literatura possui um grau de complexidade	122
3.2 – A literatura é uma unidade aberta	127
3.2.1 – O texto literário e sua capacidade de ir além: alimentando a imaginação	127
3.2.2 – O texto literário e o leitor que o espera: parceria indissociável	136
3.2.3 – O texto literário e a sua função na escola	144

Capítulo 4 – A literatura na escola: uma alternativa de ensino transdisciplinar	147
4.1 – O que se quis desde o início com a pesquisa de campo	147
4.1.1 - O desenho da pesquisa de campo	147
4.1.2 – A pesquisa e seus entraves abstratos e concretos	157
4.1.2.1 – A escassez de material bibliográfico	157
4.1.2.2 – Dúvidas e incertezas epistemológicas e metodológicas	160
4.1.3 – A escola onde a pesquisa foi realizada	163
4.2 - O início das aulas transdisciplinares	166
4.2.1 – A escola do gênero literário: explicações complementares	166
4.2.2 – Os encontros temáticos e sua relevância para as relações intersubjetivas	170
4.3 – As aulas transdisciplinares e o conto <i>Tchau</i> de Lygia Bojunga	177
4.3.1 – A meditação como recurso pedagógico	177
4.3.2 – A organização arquitetônica da sala de aula	182
4.3.3 – A leitura do conto <i>Tchau</i> e o processo de identificação com a personagem Rebeca	186
4.3.4 – O desafio proposto para os aprendizes: a importância da situação problema para a aprendizagem	204
4.3.5 – O texto literário e o diálogo com outros gêneros textuais na produção do conhecimento em sala de aula	213

4.4 – A mediação pedagógica e a aula transdisciplinar	221
4.4.1 – O mediador leitor e sua importância para a aula transdisciplinar	221
4.4.2 – O mediador na aula transdisciplinar: além da sala de aula ou uma escola que não ajuda muito	227
4.4.3 – O mediador e seu olhar atento para o que não se vê na superfície : o que passa no silêncio e nas atitudes	231
4.4.4 – O mediador e o aprendiz na aula transdisciplinar: dúvidas e incertezas	238
Conclusão: Algumas coisas que ficaram	348
Referências	359

Anexos

Anexo 01 - Textos Literários

Anexo 02 – Roteiros das Entrevistas

Anexo 03 – Roteiro Norteador do Planejamento dos Encontros Temáticos

Anexo 04 – Transcrições das Aulas com o conto *Tchau*

Anexo 05 – Algumas produções

Anexo 06 – Fotos

Anexo 07 – Pedido de Autorização

Introdução: Antes do início

A literatura e outras disciplinas: seria estupidez?

- Mas eu pensei que fosse encontrar professores de Língua Portuguesa. Foi essa a informação que me deram.
- Então tem de falar com a Coordenação do Verão no Campus, pois aqui, mesmo sem que o senhor queira ou saiba, tem gente de tudo que é área: Geografia, História, Matemática, Artes, Língua Portuguesa e Literatura.
- Mas vocês sabem que é um curso sobre o ensino de literatura para professores da Rede de Ensino do Recife? E que esses cursos geralmente são oferecidos para a área de Língua Portuguesa e/ou Literatura?
- Sim. Mas a gente quer saber isso mesmo: como é que se faz para, através do texto de literatura, ensinar o que tem no currículo da escola? É essa a invenção de agora. A gente quer só saber se funciona.

O diálogo acima não é ficção. Ocorreu em 1999, no Centro de Artes e Comunicação da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

Eu havia sido convidado para ministrar um curso sobre o ensino da literatura para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Na ocasião, fui informado de que meus alunos seriam professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura da Rede de Ensino do Município do Recife e que eu deveria montar um curso para o referido público. Foi exatamente o que fiz: organizei um curso, com carga horária de 20h, para 30 participantes, 5 encontros, selecionei texto, esquematizei estratégias metodológicas, montei material teórico, listei livros para bibliografia e fui ministrar o curso. No entanto, criou-se um impasse: o público presente não era o esperado.

Na tentativa de solucionar o impasse, fui à Coordenação do Programa Verão no Campus, apresentei o meu planejamento, demonstrei que as minhas aulas estavam preparadas para um público *y* e que eu havia encontrado um público *x*. A Coordenação do Programa pediu-me desculpas e disse que infelizmente não havia como providenciar um

outro público. O que resultou na suspensão do meu curso. Fiquei muito chateado com aquela situação. Mas além de chateado, também fiquei irritado com uma professora que, ao saber que o curso havia sido suspenso, disse-me o seguinte:

- Você que não é besta, hein, professor? Eu também acho que seria uma **coisa estúpida** tentar, através da leitura de literatura, trabalhar as outras disciplinas do currículo escolar. Vim só porque minha coordenadora praticamente obrigou. Tchau. Vou ficar em outro curso.

Na ocasião, de tão chateado que estava, não respondi a provocação da professora. Mas, tempos depois, refletindo sobre o que ela havia dito, comecei a pensar sobre a possibilidade de utilizar a literatura como um meio de unir todas as disciplinas curriculares num mesmo texto. Sem querer, a professora e toda aquela situação tinham me colocado diante de uma problemática epistemológica e metodológica relacionada tanto ao ensino de literatura quanto a literatura enquanto objeto de ensino na escola.

No início, descartei a idéia de utilizar a literatura para fins didáticos, visto que eu não via e ainda não vejo isto com bons olhos. De modo geral, quando a literatura é posta em sala de aula para fins didáticos, termina sendo reduzida a mero instrumento de ensino. O que, a meu ver, é um desperdício. No entanto, embora entenda e defenda que o texto literário não deve ser em sala de aula, um mero instrumento de ensino, também entendo e defendo que o texto literário ensina e ensina de um jeito muito particular. O texto literário ensina de um modo indireto. Quase nunca é totalmente diretivo. Nunca é doutrinário. Pelo contrário, o texto literário tende a romper com o doutrinário, posto que trabalha na ordem do subversivo. O ensino literário é subversivo. Não costuma seguir regras deterministas. Quase sempre refuta as determinações e propõe a quebra com paradigmas estabelecidos e instituídos.

Roland Barthes, em seu livro *Aula* (1997) diz que a literatura é um monumento cultural capaz de abranger todas as áreas do saber humano. De acordo com Barthes, o discurso literário, em função de sua natureza, relaciona-se com os demais discursos de modo que, sem substituí-los, promove e possibilita comunicação entre eles. Para Barthes (1997), o texto literário é constituído dos elementos os quais constituem os saberes

humanos. No literário, é possível encontrar: amor, ódio, fome, guerra, vida, morte, dor, esperança, jovens, idosos, mulheres, homens, gays, lésbicas, Deus, deuses, ateus, paz, violência, inocência, pecado...

Edgar Morin em seu livro *Meus Demônios* (2002) afirma que a literatura é a vida transformada em linguagem. Mas a literatura não é a vida real. A literatura instaura uma vida paralela à vida real e, como pode, em muitas ocasiões, altera a vida real daqueles que lêem literatura. Acredito que Morin tem total consciência de que a literatura não é vida, mas é como se fosse. Do mesmo modo, a literatura não é, e nem deve querer ser a Geografia, a História, a Arte, a Matemática, a Física, a Química, a Biologia, a Língua Portuguesa, a Literatura, porém a literatura está entre, através e além delas, posto que a literatura é construída e constituída dos mesmos elementos que estão presentes na Geografia, na História, na Arte, na Matemática, na Física, na Química, na Biologia, na Língua Portuguesa, na Literatura. Sendo que no literário, todos esses elementos não são reais. Eles possuem uma outra natureza. A natureza do inventado.

O texto literário é aderente. Espécie de discurso que aceita dialogar com outros discursos e que só se mantém consistente no momento em que entra em diálogo com outras formas de saber. No dizer de Barthes (1997), o texto literário cuida daquilo que todos cuidam, mas não cuida da forma como todos cuidam: possui seu próprio jeito de cuidar das coisas, de dizer as coisas, de pensar e sentir as coisas. O texto literário é convidativo: lança seu convite insistentemente ao leitor de textos de literatura e entra em acordo tácito com o leitor de literatura e através desse acordo, explica Iser (2001), recebe aquilo que é do leitor, ao tempo que muda também o próprio leitor em sua consciência social e histórica.

De 1999 até o dia em que ouvi falar sobre *transdisciplinaridade*, a idéia que agora transformei em tese de doutorado ficou na minha cabeça e fez parte de tudo o que fiz em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão no meu percurso acadêmico. Sem saber, aquela situação, mais precisamente aquela professora, havia me “dado” o tema desta tese de doutorado que agora apresento ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Com término da tese, a despeito dos seus méritos e/ou deméritos, uma coisa não consegue sair da minha cabeça: encontrar com

aquela professora, em qualquer lugar imaginário da vida, e dizer para ela: - Professora, lembra daquela história de “coisa estúpida”? Pois não é não. Eu fiz e funcionou.

A transdisciplinaridade e sua relevância nos dias contemporâneos

Ao longo do meu trabalho, apoiado nos teóricos da transdisciplinaridade, mais precisamente em Nicolescu (1999) e Morin (2003), explico que a transdisciplinaridade surgiu em função da disciplinaridade e que a transdisciplinaridade não elimina (e nunca teve tal intenção) a disciplinaridade. Também explico que a disciplinaridade é produto do impressionante avanço intelectual que a humanidade alcançou durante os séculos XVIII e XIX e tento evidenciar que a disciplinaridade tem o seu valor e a sua importância para a cultura humana nos seus mais diversos aspectos.

Nicolescu (1999) assinala que a transdisciplinaridade é uma opção que o homem contemporâneo possui no que diz respeito ao trato com os problemas atuais, visto que a complexidade da sociedade contemporânea apresenta desafios que, se analisados tão-somente sob a ótica disciplinar, não poderão ser resolvidos, uma vez que os objetivos disciplinares são reduzidos a problemas restritos aos seus campos de atuação e os problemas contemporâneos envolvem, ao mesmo tempo, vários saberes. Nicolescu (1999) afirma que um problema complexo precisa ser solucionado, através de métodos complexos e que a transdisciplinaridade serve bem para tal propósito.

Nos dias contemporâneos, quando deflagrada a crise da modernidade e quando da hipótese de surgimento de um outro paradigma, chamado por Boaventura de Souza Santos (2004) de “emergente”, a transdisciplinaridade seria, no dizer de Morin (2003), um método viável para as sociedades contemporâneas. Concordo com Morin, muito embora, ao longo do meu trabalho, tenha percebido o quão ainda é difícil conceituar, classificar e empregar a transdisciplinaridade na solução de problemas com os quais lidamos nos dias atuais.

De acordo com Fazenda (2005), a transdisciplinaridade é um conceito que foi trazido pela primeira vez para o debate público, através das pesquisas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência humana. Piaget acreditava que o ensino nas e das universidades deveriam tentar ensinar ao sujeito da aprendizagem que os problemas

do século XX, principalmente posteriores as duas grandes Guerras Mundiais, necessitavam para as suas soluções, de uma compreensão mais ampla do que seria problema e do que seria solução. Não havia, segundo Piaget, condição de se resolver desafios econômicos, por exemplo, caso as disciplinas ligadas à economia não solicitassem auxílio de disciplinas ligadas à sociologia, visto que os problemas econômicos levavam a problemas sociais e vice-versa.

O estudo que fiz sobre transdisciplinaridade (e que apresento nesta tese) revela que a sua existência não é a negação da disciplinaridade, mas é a certeza de que o conceito de conhecimento defendido por alguns estudiosos positivistas do século XIX não consegue contemplar as dimensões biológicas, psíquicas, sociais e espirituais da vida humana nas suas instâncias mais simples e mais complexas. Isto quer dizer que o conceito de alguns estudiosos positivistas sobre conhecimento não é suficientemente capaz de compreender as ocorrências biológicas, psíquicas, sociais e espirituais do mundo contemporâneo.

Os estudos de Castoriadis (1995, 1998), Japiassú (1996), Mafessoli (1998, 2004), Nicolescu (2003, 2005, 2006) e Morin (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005) apontam que o conceito de conhecimento defendido pelos positivistas esteve amparado no ideário bastante difundido a partir do século XVI de que só deveriam ser aceitos como “conhecimento” os saberes que possuíssem similitude com a Física e a Astronomia e que pudessem ser compreendidos, explicados e formalizados pela linguagem matemática. Consoante Doll Jr. (2002), essa concepção sobre conhecimento foi uma das principais características do paradigma da modernidade.

De acordo com que estudei ao longo da minha pesquisa bibliográfica, o discurso da modernidade esteve ancorado em duas pilstras centrais: a) a racionalização do conhecimento e b) a fragmentação e a proliferação do conhecimento. Racionalizar o conhecimento é, segundo Pourtois e Desmet (1999), explicar a vida e todas as suas nuances por meio de pressupostos e princípios onde a subjetividade humana não possui a menor relevância; fragmentar é tentar, baseado no método cartesiano, dividir o todo em partes pequenas, acreditando que só se entenderá o todo no instante em que dividi-lo em pequenas partes; já proliferar esses saberes é promover estudos intensos sobre aquilo que se entendeu como relevante para o progresso da sociedade.

Nesta tese, explico que a racionalização exacerbada do conhecimento e sua fragmentação foi um dos grandes equívocos do paradigma moderno, posto que, como afirma Mafessoli (1998), isto não se confirma na prática. Na epígrafe do Capítulo 1, cito um trecho do livro *Elogio da razão sensível* (1998), em que Mafessoli afirma que o racionalismo quando surge, faz surgir, ao seu redor, um duplo: o irracionalismo e que o irracionalismo é parte integrante do conhecimento, logo jamais o conhecimento poderia ser completamente racionalista, logo a tentativa de racionalizar tudo e qualquer coisa não se materializa na prática da mesma forma que é pensada na teoria.

A emergência de um paradigma em que as duas pilastras centrais da modernidade são revistas, como é o caso do paradigma emergente (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2004), é oriundo da crise sobre a qual trato no capítulo 1 desta tese. O conceito de conhecimento desenvolvido no paradigma emergente (também chamado paradigma da pós-modernidade) é alterado em relação ao conceito sobre conhecimento no paradigma da modernidade. Para o paradigma emergente, conhecimento é toda natureza de saber humano e, mesmo que não seja passível de análise física, astronômica e matemática, não deve ser recusado.

Para o paradigma emergente, não existe “o conhecimento”, mas “conhecimentos” e não existe “a ciência”, mas “as ciências” e não existe “a verdade”, mas “as verdades”, não existem “certezas eternas”, mas “certezas provisórias” e a viagem à procura dos saberes não se realiza sob a ótica de uma única disciplina, porém sob a ótica de várias e diversas disciplinas as quais não devem se manter isoladas umas das outras, mas em constante e necessário diálogo. Nos dias contemporâneos, o conceito de conhecimento do paradigma emergente tem sido motivo de uma série de discussões e análises acerca do progresso das sociedades.

A transdisciplinaridade possui três pilastras as quais a sustentam de um ponto de vista epistemológico e de um ponto de vista metodológico, a saber: a) Níveis de Realidade; b) Complexidade e c) Lógica do Terceiro Incluído. A transdisciplinaridade lida com preocupações que estão presentes no paradigma emergente: 1) Como reunir o que foi separado desnecessariamente?; Como lidar com as incertezas ideológicas do mundo atual?; Como incluir o que foi excluído?; Como permitir que a humanidade progrida intelectualmente, mas ao mesmo tempo, entenda que tal progresso irá

certamente necessitar estar amparado em posturas éticas e morais (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2004).

A transdisciplinaridade se preocupa com problemáticas aludidas pelo homem nos dias atuais. Entre elas, a educação escolar.

O paradigma emergente e um currículo escolar transdisciplinar

Nesta tese, não procuro definir currículo, visto que tal definição nem é simples e, em muitos casos, é contraditória. No entanto, tento analisar qual a relação que o currículo escolar mantém com a visão de mundo de quem o institui e de quem o forja no seio da sala de aula e dos demais espaços escolares. Em outras palavras, afirmo que a instituição do currículo escolar não é nem aleatória e nem alheia à visão de mundo que a programa e a executa: o currículo escolar não é neutro. Sua existência implica a existência de idéias e ideais que o animam.

Santomé (1998), Silva (1999), Doll Jr. (2002), Pedra (2003), Oliveira (2003), Padilha (2004), Pacheco (2006), Apple (2006) acreditam que há uma relação (in) direta entre o currículo escolar e a maneira como uma dada sociedade pensa e sente o seu tempo e o seu espaço. Nesse sentido, o currículo escolar que surgiu baseado no paradigma da modernidade tem relação com o jeito como a modernidade foi instituída e como a modernidade instituiu as coisas ao seu redor. Em outras palavras, o modelo curricular da modernidade é resultado das duas pilastras centrais de tal visão de mundo: a) a racionalização do saber e b) a fragmentação e proliferação do saber.

Ou seja, o modelo de currículo adotado por boa parte das escolas ocidentais durante o século XIX e no início do século XX traduzia o conceito sobre “conhecimento” que havia sido defendido no período: o “conhecimento” como sinônimo de discurso científico e o discurso científico como sinônimo de racionalismo. Nesta tese, amparado em teóricos como Apple (2006) e Doll. Jr. (2002), critico o modelo curricular da modernidade e tento mostrar que a sua existência nos dias atuais, é não somente inviável como frágil se considerarmos o que nos apresentam as teorias oriundas do paradigma emergente (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2004).

O modelo curricular do paradigma moderno materializa-se na escola de forma piramidal. Santomé (1998) explica que no modelo piramidal, as disciplinas que estão dispostas na base da pirâmide são menos importantes e as dispostas no ápice da pirâmide, são mais importantes. Para o paradigma da modernidade, a Física e a Matemática, em função de suas configurações, deveriam ser as disciplinas norteadoras das demais, logo deveriam ocupar o ápice da pirâmide e deveriam guiar os procedimentos epistemológicos e metodológicos das outras disciplinas curriculares. Entendo, como deixo claro no capítulo 2, que esse modelo curricular, além de pregar hierarquia disciplinar, o que aponta para hierarquia de conhecimento, é excludente e ignora a existência de saberes que não são necessariamente escolares.

De acordo Doll Jr. (2002), o modelo de currículo que a modernidade legou para as sociedades ocidentais dos séculos XIX e XX não atende às necessidades do mundo contemporâneo, posto que este modelo curricular, a despeito de suas qualidades, ficou obsoleto e pouco funcional na e para a contemporaneidade. Com vistas ao que defendo nesta tese, sugiro que a escola contemporânea adote um modelo curricular que esteja amparado nos pressupostos e princípios do paradigma emergente. Ou seja, um modelo curricular que considere os seguintes temas: interação, diálogo, inclusão, afeto, cidadania, ética, estética entre outros.

O modelo curricular que proponho é um modelo transdisciplinar. Neste modelo, não há hierarquia disciplinares e não há hierarquia de conhecimento. Todos os saberes possuem importância e a relação que um saber mantém com o outro é de natureza dialógica. Não existe uma disciplina mais significativa do que a outra e não existe um conhecimento mais significativo do que o outro. Há significações contextualizadas. No modelo de currículo transdisciplinar, a produção do conhecimento é resultado de um processo que não tem final determinado: é aberta, incessante. Importante dizer que o modelo de currículo transdisciplinar não elimina o modelo disciplinar, mas o compreende de outra forma que não seja a forma como o paradigma moderno o compreendia.

No modelo curricular transdisciplinar, as disciplinas são respeitadas e mantidas. Não obstante, são compreendidas como teias que constituem uma grande rede que é o conhecimento. O conhecimento em rede ou, como sugere Capra (2002), o conhecimento como uma teia. Na tessitura da teia, todos os fios são relevantes e necessários. Difícil

saber onde começa e onde termina. Mas fácil se notar que a ordem regente daquele espaço e daquele tempo não é linear e causal. Há um mistério na composição da teia. Mas o mistério também é parte integrante do que é transdisciplinar. Uma aula transdisciplinar não recusa o transcendental, o místico, o espiritual, pois entende que esses elementos são fios que constituem a teia do conhecimento humano.

A implantação e a implementação de um modelo curricular transdisciplinar não são simples e nem fáceis. Durante a minha pesquisa de campo, percebi o quanto é difícil mudar o que já foi aceito como o “estabelecido”. É difícil alterar o “estabelecido”. Ele está, como sugere Lemos (2002), entranhado no imaginário individual e coletivo de cada gente, de cada espaço, de cada tempo. E só é alterado por meio de estratégias que, muitas vezes, passam sem serem percebidas. É o caso do texto literário. Apesar das inúmeras dificuldades que encontrei para materializar a proposta de minha tese, o texto literário me ajudou muito.

Pelo que pude perceber e depois da análise que realizei sobre os dados coletados, embora seja uma tarefa difícil, a implantação de uma proposta de ensino transdisciplinar, através da leitura de literatura, não é nada fora de propósito ou completamente utópica. Pelo contrário, é viável e garante resultados pragmáticos, posto que envolve o sujeito da aprendizagem desde os seus interesses mais gerais até os seus interesses mais específicos, desde a sua condição de sujeito mais geral até a sua condição de sujeito escolar. O ensino transdisciplinar necessita ser realizado em sala de aula sob a orientação de uma lógica aberta, uma lógica passível de compreender a necessária desordem do caos.

As aulas transdisciplinares: o uso adequado do texto literário

Nesta tese, a literatura é utilizada em sala de aula como recurso de ensino. Não tenho intenção de negar tal verdade. No entanto, lembro, amparado em Soares (2001), que aquilo que entra na escola, escolarizado fica. A escolarização não é uma ação negativa. É mesmo necessária e positiva. Contudo, precisa ser adequada e coerente. Acredito que tenha sido isto que fiz: uma escolarização adequada do texto literário. Como explico no capítulo 3 desta tese, a literatura possui um alto grau de complexidade e foi

esse alto grau de complexidade que tentei manter durante o experimento que realizei com as crianças da Escola Municipal Monteiro Lobato.

Durante seis meses, subdivididos em três etapas: 1) entrevistas com a professora da turma e com os aprendizes; 2) encontros temáticos com os aprendizes e 3) aulas com o conto *Tchau*, de Lygia Bojunga, investiguei como a leitura de literatura na escola poderia ser congruente com os pilares da transdisciplinaridade. De modo geral, é possível afirmar que um ensino transdisciplinar só se realiza se a transdisciplinaridade for compreendida como uma proposição, uma alternativa, uma sugestão, algo que deve ser aceito e nunca como uma imposição, uma ordem, uma espécie de “tem de ser”. De modo geral, também é possível dizer que a leitura literária quando realizada de forma transdisciplinar não esbarra na problemática do didatismo ou da escolarização inadequada.

Caso, numa aula transdisciplinar, o mediador pedagógico, ou por ignorância ou por interesse, transforme o texto literário em recurso estritamente de ensino, beirando o doutrinário e o didatismo, não se poderá dizer que a aula está sendo transdisciplinar, visto que a transdisciplinaridade necessita da literatura na sua condição de linguagem plurissignificativa, na sua condição de linguagem figurada, polissêmica e polifônica, na sua condição de linguagem que, no dizer de Barthes (1997), faz a salutar trapaça com a língua. Isto porque, a transdisciplinaridade precisa trazer para sala de aula uma cronotopia chamada por Nicolescu (1999) de *zona de não resistência* e o texto literário, como afirmo no capítulo 3, consegue, através do processo de leitura, pôr o leitor real na *zona de não resistência*, cronotopia onde os antagonismos são eliminados.

Na *zona de não resistência*, os pares contraditórios que foram pregados pelos axiomas da Física Moderna são desfeitos. Em parte do capítulo 2 e em parte do Capítulo 3, apoiado no modelo de transdisciplinaridade sugerido por Nicolescu (1999, 2004, 2005), explico o que são os axiomas da Física Moderna e como a transdisciplinaridade refuta tais axiomas e propõe outras possibilidades axiomáticas. Na minha análise, durante o capítulo 3, explico que o texto de literatura funciona como um elo entre os níveis de Realidade (NICOLESCU, 1999) e, embora não seja o único objeto transdisciplinar presente na escola, é aquele que pela sua configuração, melhor se adequa ao modelo de aula que propus.

A leitura literária, numa perspectiva transdisciplinar, precisa ser realizada sob a ótica de uma didática do pensamento complexo (SANTO, 2005). A didática sob a ótica do pensamento complexo considera os princípios que norteiam tal pensamento. No capítulo 4, apresento quais são os princípios norteadores do pensamento complexo e explico que tais princípios se coadunam com o conceito de leitura literária como sendo uma atividade que conduz o leitor real a um processo de interação entre o que ele já conhece e entre o que o texto traz e entre o que o texto o ajude a conhecer. A aula transdisciplinar, através da leitura do texto literário, só funcionará adequadamente, se o texto literário for entendido como um objeto plural.

Na aula transdisciplinar, embora o texto esteja sendo utilizado para ensinar, ele só ensina, de modo transdisciplinar, se a sua natureza de texto não for transformada em mero pretexto para passar mensagens. Se acaso, durante as aulas que ministrei, utilizei o texto como mero pretexto; naquele instante, o que era transdisciplinar, deixou de ser, posto que o que era literário perdeu o seu valor. Todavia, acredito que, em função do meu cuidado e da minha atenção, não cometi tal deslize, porém se o fiz, isto nem me condena e nem me impede de reiterar: a leitura literária, quando bem mediada, é uma alternativa de ensino transdisciplinar, é uma possibilidade viável de se possibilitar e promover um ensino dialógico nos dias atuais.

A pesquisa: proposição, objetivo e indagações

Esta tese nasceu de uma proposição: a leitura literária, quando bem mediada, é uma alternativa de ensino transdisciplinar. Tal proposição toma por base que o ensino transdisciplinar, quando realizado através do texto de literatura, necessita que o texto de literatura seja escolarizado adequadamente.

A partir de tal proposição, dois objetivos gerais se anuncia para este estudo: * investigar o grau de transdisciplinaridade da leitura de literatura em sala de aula e * propor a leitura literária como sendo uma alternativa de ensino transdisciplinar. Algumas indagações nortearam os procedimentos teóricos e metodológicos para o planejamento, a elaboração e a execução desta tese, a saber:

- A literatura é um objeto transdisciplinar?
- A leitura é uma atividade de caráter transdisciplinar?
- A transdisciplinaridade é uma abordagem adequada para o que pretendo?
- Como se faz um ensino transdisciplinar?
- A literatura perde seu caráter estético se utilizada como meio de ensino transdisciplinar?
- A transdisciplinaridade é viável numa escola pública?
- A transdisciplinaridade é necessária nos dias atuais?

Os achados encontrados durante a pesquisa ratificam a proposição inicial desta tese e apontam que a transdisciplinaridade é uma abordagem viável para o ensino escolar desde que a sua natureza e função não sejam confundidas, desde que a transdisciplinaridade não seja confundida com a eliminação da disciplinaridade ou com alguma espécie de “salvador da pátria” que veio para solucionar toda e qualquer natureza de problema na escola.

Uma alternativa, uma sugestão, uma possibilidade: minha tese é relevante para...

Alguém já me disse que passa o tempo, mas não passa essa mania que o sujeito humano possui de colocar máscaras novas em faces antigas, de dar nomes novos para invenções do passado, de vestir trajes novos em corpos cansados. O que estou tentando dizer é que o novo incessante sobre o qual fala Castoriadis (1995) só existe quando o sujeito da linguagem tem consciência de que ele é resultado das alternativas, das sugestões e das possibilidades.

Quando eu estive, em 2005, no II Congresso Mundial sobre Transdisciplinaridade, uma senhora que ouvia uma das palestras ao meu lado, me disse: *Mas o que eles dizem aqui, eu já ouvi em outros lugares. Eles falam sobre a importância do amor entre as pessoas e sobre a possibilidade de haver uma solução para o mundo no qual vivemos. Você concorda comigo?* Respondi que sim. De fato, o fato é que a

transdisciplinaridade não é nova e nem é uma novidade, tampouco uma invenção de alguns que querem aparecer e querem apresentar suas “relevantes” pesquisas.

A transdisciplinaridade é antiga, talvez remeta a passados muitos longínquos. A literatura também não é nenhuma recém-nascida. Se é, como eu digo durante boa parte desta tese, transdisciplinar desde sua gênese, então, mesmo antes da Física Moderna nascer para o Ocidente e mesmo antes da Matemática ser considerada a linguagem-mãe das demais linguagens, a literatura já esbanjava transdisciplinaridade. A literatura e a transdisciplinaridade já mantinham profícua e necessária relação. Nesse sentido, minha tese não é nova. Nesse sentido, os dois principais elementos com os quais lido na minha tese não são novos. São antigos. São velhos. E o que eu fiz, talvez, tenha sido, dar nomes contemporâneos para coisas antigas. Não digo que fiz o contrário. Até porque acredito que fiz isto mesmo. Trabalhei com temas antigos e envelhecidos. Trabalhei com temas já presentes na história da vida humana, há séculos. Ainda no II Congresso Mundial sobre Transdisciplinaridade, alguém muito inteligente me dizia: *Mas isto que eles dizem sobre o amor, o perdão, a tolerância, Jesus Cristo já dizia.* Não quero entrar no debate messiânico das teorias cristãs. Mas...

Não obstante, a despeito do que é novo e do que é antigo, a despeito do tempo: início, meio, final; começo, metade, encerramento. Não sei dizer se o que é antigo é antigo mesmo e também não sei dizer se o que é novo é de fato novo. O que sei, e isto para mim é relevante, é que estamos vivendo uma séria crise paradigmática, uma estado de transição, uma reflexão sobre certezas e incertezas, uma reviravolta no que se disse sobre o “estabelecido”. Estamos, como bem ilustrou Castoriadis (1995), dentro de um enorme labirinto e o enorme labirinto no qual estamos dentro, está localizado no meio de uma encruzilhada. Estamos, como diz Capra (2002), no olho do furacão. Ou como diz Mafessoli (2004) no instante em que a melhor estratégia para a rapidez das coisas, talvez seja a lentidão.

Neste sentido, a minha tese é uma tentativa de ser uma estratégia de lentidão. Um dos fios que compõem o fio de Ariadne. Um “jeito” de Rebeca fazer a mãe voltar. Uma aula feita com cuidado, com esmero, pensada para o menino aprender. Ou simplesmente uma sugestão de prática pedagógica para um grande número de professores que como eu, deseja melhorar a sua qualidade de ensino e quer entender melhor os seus “Rodrigos”

(capítulo 4). Acredito que a relevância da minha tese está exatamente em ser uma proposição, uma possibilidade, uma alternativa, algo que não se pretende finalizada jamais. Algo que quis desde o início: não ficar fechada, empoeirada, numa estante da academia.

O que encontrei no caminhar: estado da arte

Quando decidi investigar a inter-relação leitura, literatura, transdisciplinaridade e ensino escolar, compreendi que o tema transdisciplinaridade ainda era muito pouco explorado nas pesquisas acadêmicas e que a sua relação com ensino de literatura havia sido inicialmente sugerido por Edgar Morin em seu livro *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Nesta obra, no capítulo intitulado “A quinta jornada”, Morin apresenta a síntese de breves palestras realizadas na França sobre o tema em tela. As palestras, em função da brevidade e também do próprio direcionamento, não aprofundam muito a inter-relação literatura e transdisciplinaridade, porém já apontam caminhos para uma viável discussão.

Um outro livro que li, este já mais direcionado para o que eu pretendia argumentar foi *Literatura: arte, conhecimento e vida*, da Nelly Novaes Coelho. Nesta obra, a autora propõe que a literatura é um objeto transdisciplinar e, através de ensaios pouco fundamentados teoricamente, analisa a pertinência de sua tese. O capítulo “A literatura ‘um fio de Ariadne’ no labirinto do ensino neste limiar de milênio”, embora um tanto o quanto denso e tenso, deu-me o roteiro inicial para o que eu pretendia pesquisar. Para quem não havia lido nada sobre transdisciplinaridade, o livro da Nelly Novaes Coelho foi importante.

Logo em seguida à leitura do livro da Nelly Novaes Coelho, tive contato com uma obra, embora simples, mais muito importante para os meus estudos: *O manifesto da transdisciplinaridade*, de Basarab Nicolescu. Foi a partir do livro do Nicolescu que comecei a entender que o conceito de transdisciplinaridade é algo extremamente complexo e exige do pesquisador uma intensa leitura sobre as mais diversas áreas do conhecimento. Neste livro, Basarab Nicolescu apresenta, de forma sintética e, às vezes, confusa, o conceito de transdisciplinaridade que foi sugerido durante o I Congresso

Mundial sobre Transdisciplinaridade, ocorrido em Arrábida, Portugal, no ano de 1994. Em parceria ao livro de Basarab Nicolescu, tive acesso a uma outra obra importante para quem começa a estudar transdisciplinaridade *Educação e Transdisciplinaridade II*, organizado por Américo Sommerman, Maria F. de Melo e Vitória M. de Barros, todos participantes de um centro de estudos sobre transdisciplinaridade.

Neste livro, vários autores, entre eles Basarab Nicolescu, Michel Rando, Agusti Nicolau Coll, trazem contribuições significativas sobre os encaminhamentos teóricos e metodológicos sobre a transdisciplinaridade. Na mesma linha, em 2005, foi publicado o livro *Educação e Transdisciplinaridade II*, organizado por Amâncio Friaça, Luiza Klein Alonso, Mariana Lacombe e Vitória Mendonça de Barros, que trouxe ampliações sobre a pesquisa em torno da transdisciplinaridade. Neste livro, os artigos, de modo geral, são bons e bastante consistentes. Já há, nesta obra, um maior esclarecimento sobre a aplicação da transdisciplinaridade no campo do ensino propriamente dito. Mas ainda meio especulativo. Nada experimental propriamente dito.

Dois livros também me ajudaram bastante a pensar a relação transdisciplinaridade e ensino foram eles: *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*, organizado por José Carlos Libâneo e por Akiko Santo e *Didática sob a ótica do pensamento complexo*, de Akiko Santo. O primeiro livro traz vários artigos que tratam sobre a inter-relação pensamento complexo, transdisciplinaridade e ensino. Foram importantes para mim, pois me mostraram que outros professores, nos mais diversos lugares do Brasil, estavam tendo as mesmas dúvidas eu.

Li, agora recentemente, um excelente artigo de Eliana Yunes intitulado “*Poiesis*” e que está no livro *Ensaio da Complexidade 2*, organizado por Edgar de Assis Carvalho e Terezinha Mendonça. No artigo, de modo muito claro, Yunes demonstra que o texto literário é transdisciplinar e que sua condição transdisciplinar é desde todo o sempre. Um outro livro, organizado por Eliana Yunes e Maria Luiza Oswald, o *A experiência da leitura*, traz um artigo de Yunes que comenta sobre a condição transdisciplinar da leitura literária.

De modo geral, não encontrei nenhuma dissertação de mestrado ou tese de doutorado que tratasse sobre o tema leitura de literatura e transdisciplinaridade. Há poucos trabalhos acadêmicos que falam sobre transdisciplinaridade e o ensino de

literatura. De algum modo, mesmo falando sobre coisas velhas, a minha tese tem um quê de novo. Quem sabe, se alguém que queira pesquisar sobre o que estudei, não tem no meu trabalho, uma indicação mais diretiva.

O mediador das aulas transdisciplinares e a escola: o contexto da pesquisa...

No Capítulo 4, no item 4.3.1, apresento o perfil da escola onde realizei o meu experimento. Nesse sentido, aqui, prefiro comentar como escolhi a escola e o que se deu com a escola, depois de minha escolha. Em 2002, fui convidado pela Secretaria Executiva do Cabo de Santo Agostinho e pela PLAN-Internacional para assessorar um projeto de leitura cujo objetivo era formar professores para atuarem em salas de leitura. Aceitei o desafio e comecei o trabalho que inicialmente deveria durar doze meses, porém, em função da boa repercussão, foi ampliado para 24 meses.

Durante o período de formação dos professores, conheci a Profa. Sandra Galindo. Sandra era professora de uma turma de 4ª série do ensino fundamental da Escola Estadual Monteiro Lobato. Ela realizava um trabalho que, ao meu ver, surtia efeito. Os alunos de Sandra Galindo não somente liam textos literários como também escreviam textos literários dos mais diversos. A sala de aula de Sandra Galindo parecia um laboratório. Não lembro ter visitado aquela sala e ter visto alunos com conversas paralelas ou com comportamentos indisciplinados.

Uma vez, conversando com Sandra Galindo, ela me disse: Hugo, eu tenho vontade de que você faça um estudo sobre a minha sala de aula, sobre a minha prática pedagógica, sobre o meu fazer. Se eu pudesse, eu te pagaria para você fazer isso. Sei que você é uma pessoa muito ocupada. Na ocasião, eu ainda não estudava na UFRN. Agradei a disposição de Sandra Galindo e me comprometi com ela que, caso eu começasse um curso de doutorado que estava pretendendo fazer na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a minha pesquisa de campo faria em sua sala de aula. Tempos depois, de fato, comecei a estudar na UFRN e acordei com Sandra Galindo que faríamos juntos aquela pesquisa.

O meu contato com a Monteiro Lobato sempre foi através de Sandra Galindo. Conheci a escola pelas mãos da Professora. Fui apresentado à gestão da escola, à

coordenação pedagógica. Nas minhas primeiras visitas, tomado pelo encanto do trabalho de Sandra Galindo, achei a escola muito boa e bem disposta. Em 2003, a escola havia ganhado um prêmio estadual de gestão escolar. De algum modo o trabalho de Sandra Galindo me encantava. Adorava chegar na Monteiro Lobato e ver aqueles 35 (trinta e cinco) entre meninos e meninas, todos lendo livros que a Sandra Galindo conseguia.

Um dia, fiquei encantado, os meninos tinham lido *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e estavam fazendo uma dramatização. O menino que interpretava “Alexandre”, fugindo ao texto da peça, disse: O senhor acha que a chave é mesmo de verdade? E eu envolvido pela aula de Sandra, respondi: Sim. Acho mesmo que é verdade. Aí foi uma gargalhada só. Os outros se desconcentraram e a dramatização, por instantes, foi interrompida. Mas depois retomou e a aula transcorreu como planejada. Acordei com Sandra que a minha pesquisa de campo que eu não sabia exatamente ainda como seria, faria com ela e com seus meninos.

O tempo passou. E um belo dia. Em 2005, volto a Monteiro Lobato. Lá, no lugar de Sandra Galindo, encontra-se outra professora. Sandra Galindo, por razões ignoradas, havia solicitado transferência da escola. Havia pedido para ir para zona rural. Havia deixado um livro para que me entregassem. O livro era um caderno com os textos dos alunos. No bilhete que deixou no caderno, dizia: *Hugo, querido, consegui terminar o ano com todo mundo lendo. Aí me deu uma vontade de ir ver se eu conseguia fazer outros lerem, mas tinha de ser outros bem difíceis. Então decidi deixar a Monteiro Lobato. Fui para Liberdade. É longe. Querendo ir lá. Aguardo.*

Não pude ir para Liberdade. Decidi realizar o experimento na Monteiro Lobato. Na escola, sem Sandra Galindo, as coisas não eram tão encantadoras. Fui convidado a trabalhar com Marta Santos. Nosso primeiro encontro foi em sala de aula. O barulho era tanto que quase não conseguimos conversar. Os meninos falavam demasiadamente. Marta Santos já me conhecia. Eu nunca a tinha visto. Pareceu-me disposta a me ajudar. Foi em maio de 2005 que mantivemos o primeiro contato. De maio a dezembro, encontrei Marta Santos cerca de 28 (vinte e oito) vezes.

Das 28 (vinte e oito) vezes que a encontrei, nunca a vi sorrindo. Parecia sempre séria. Numa ocasião me disse: Cansei. Aguardo o dia em que vou me aposentar. Fiquei preocupado. Eu teria de lidar com uma professora que estava cansada. Isso seria uma

preocupação a mais. Mas fui em frente. Passei a conhecer a Escola Monteiro Lobato de outra forma. Aquela que eu via através das aulas de Sandra Galindo, não existia de fato como um todo. “Sandra Galindo”, me disse uma pessoa da SEDUC, “Era uma garrafa de água no deserto”. Foi quando entendi a importância de alguém que nos mostra o mundo.

O experimento começou em junho de 2005 e foi até dezembro do mesmo ano. Mesmo no mês de férias dos alunos, julho, eles freqüentaram as aulas. Diziam que gostavam do que estávamos fazendo. A turma com a qual trabalhei foi uma antiga 4ª série, atual 5º ano. Era um grupo de maioria esmagadora alfabetizado. E era um grupo animado com o meu trabalho. Inicialmente, fiz entrevistas com a Profa. Marta Santos e com todos os alunos. A entrevista me ajudou a delinear melhor o perfil social, cultural e econômico dos sujeitos com os quais eu trabalharia em sala de aula. Considerando que as aulas seriam filmadas, pedi autorização por escrito dos pais e/ou responsáveis dos alunos para posterior divulgação de imagens, como também expliquei aos alunos desde o início quais eram os meus objetivos com o trabalho.

Por duas vezes, precisei interromper a pesquisa. A primeira vez, houve um problema de paralisação dos professores no Município do Cabo de Santo Agostinho. A segunda vez, a escola foi inundada pela água da chuva. Em algumas ocasiões, cheguei a pensar: Deveria ter ido fazer essa pesquisa de campo em alguma escola perto da minha casa. Aqui, com a saída de Sandra Galindo, é tudo tão difícil. Mas depois da inundação nunca mais pensei isso. Era uma quarta-feira, à tarde, dia da aula transdisciplinar. Mas a água não permitia. O telefone da minha casa tocou. Era uma voz de criança: “Professor, quando a água baixar, o senhor vai continuar? Fiz a carta para a mãe de Rebeca”.

Era Simone. Uma das crianças da Escola Municipal Monteiro Lobato. Nunca mais pensei que melhor teria sido outra escola. A escola era aquela mesma. E o meu experimento haveria de funcionar.

Como organizei meu trabalho: os capítulos da tese

Dividi minha tese em quatro capítulos, através dos quais, apresento a descrição, a análise e a interpretação das ocorrências pesquisadas em torno da mediação do texto de literatura em sala de aula, com vistas a uma prática de ensino transdisciplinar.

No capítulo 1, analiso e discuto a crise do paradigma da modernidade. O que a modernidade pretendeu enquanto paradigma histórico e o que conseguiu realizar. Discuto os limites das pilastras centrais da modernidade e analiso o surgimento de um outro paradigma, o emergente, como alternativa de reflexão em relação às fragilidades do paradigma moderno.

No capítulo 2, analiso a relação currículo escolar e visão de mundo. Explico que a construção de um currículo não é alheia e nem neutra, obedece ao paradigma que norteia a história naquele momento em o currículo surge. Através de uma linha de análise propositiva, sugira um currículo escolar baseado na visão de mundo do paradigma emergente e proponho como alternativa a possibilidade da criação de um currículo transdisciplinar.

No capítulo 3, analiso a inter-relação literatura e transdisciplinaridade. Entrelaço a literatura e transdisciplinaridade e procuro demonstrar o grau elevando de complexidade do gênero literário. Proponho a literatura como um elo entre os níveis de Realidade que compõem o conhecimento humano e afirmo que a literatura numa aula de modelo transdisciplinar funciona como uma espécie de lógica do terceiro incluído. Proponho que a leitura literária é uma atividade transdisciplinar.

No capítulo 4, apresento os dados coletados na minha pesquisa de campo, como também as suas análises. Demonstro, fundamentado nos teóricos que utilizei ao longo dos três primeiros capítulos, como ministrei as aulas transdisciplinares e ratifico a proposição inicial da tese que diz ser a leitura literária, se bem mediada em sala de aula, um alternativa de ensino transdisciplinar.

Nas considerações finais, ratifico o que já disse ao longo da tese e analiso três achados de pesquisa que no meu entender trouxeram reflexões importantes para o que foi argumentado ao longo da tese. Os três achados analisados apontam que a inter-relação transdisciplinaridade e ensino de literatura é uma temática de amplitudes diversas e que merece melhor e maior atenção por parte daqueles que de algum modo lidam com o ensino, com a leitura, com a sala de aula, com a gestão, com o currículo, com a coordenação pedagógica, com a escola de modo mais geral.

Capítulo 1

1 - A Modernidade e a Emergência de um Outro Paradigma: Reflexões Introdutórias

1.1 - Modernidade: querendo ser o que não pode ou sendo o que consegue

“A propósito, a modernidade é um bom exemplo de uma convivência conflituosa. Para primeiro afirmar-se, para depois confrontar-se, para, por fim, reivindicar sua hegemonia, o racionalismo produz um ‘valorizador’, um ‘duplo’ obscuro – o irracionalismo – que, sob nomes diversos, obscurantismo, reação, tradição, pensamento orgânico permitirá que o primeiro apareça como sendo o discurso de referência em torno do qual vai organiza-se a vida em sociedade. Todos os grandes sistemas de pensamento, da Luzes ao funcionalismo, passando pelo marxismo, estão de fato impregnados da mesma matéria e apresentam-se, todos eles, como variações musicais de um mesmo tema.”

Maffesoli, *Elogio da Razão Sensível*, 1998.

O conceito de modernidade com o qual lidarei durante o desenvolvimento deste capítulo tem relação com o ideário de modernidade que foi severamente criticado por dois dos mais consistentes críticos da modernidade J. F. Lyotard (1979) e Perry Anderson (1995), ou seja, modernidade como sendo uma espécie de epistemologia totalitária e totalizante (VASCONCELOS, 2004), como sendo um modelo de vida criado para ser hegemônico, para ser superior ao modelo que lhe antecedeu (o pré-moderno).

De acordo com o sociólogo Michel Maffesoli (1998), o ideário de modernidade como sendo uma epistemologia absolutista é frágil e inconsistente, posto que além de ser fruto de uma compreensão reducionista sobre o que seja a razão e sobre como a razão humana deve compreender e explicar o real e a realidade, não contempla a modernidade no seu sentido mais amplo e mais plural, ou seja, modernidade como espécie de movimento de ruptura com os ideários defendidos pelas teorias teleológicas e teológicas do período pré-moderno.

A modernidade, no sentido de epistemologia absolutista, foi chamada pelo historiador Eric Hobsbawm (2004) e pelo crítico literário Fredric Jameson (2004) de “império do saber racionalista, de clausura da razão”, epistemologia onde a regência da verdade e de sua legalização é fruto de uma série de alteração paradigmática entre o que se pensava no Ocidente até meados do século XV e o que se passou a se pensar depois do segundo quartel do século XVI.

Conforme os professores Pourtois e Desmet (1999), a modernidade e seu caráter de descontinuidade com as teorias do período pré-moderno teriam se materializado para a sociedade ocidental a partir de dois eixos centrais: 1) a racionalização e 2) a proliferação e a fragmentação dos saberes. Ainda segundo esses autores, a racionalização seria uma espécie de oposição à subjetivação e a proliferação dos saberes seria resultado do extraordinário avanço nos estudos humanos sobre a vida e todos os seus desdobramentos.

Duas características marcaram profundamente o mundo moderno. De um lado, a racionalização e, do outro, uma produção inaudita de saberes fragmentados. Esses dois eixos constituíram aquisições extraordinárias que se deve encarar, hoje, numa perspectiva mais complexa e coerente (POURTOIS E DESMET, 1999, p.22).

Entendo que os dois eixos centrais citados acima foram muito importantes para os pressupostos e princípios das teorias modernas, visto que o objetivo maior de ambos era propor à sociedade de modo mais geral e mais especificamente ao homem, melhoria na qualidade de vida e avanço em todos os níveis da existência humana. Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2004), tanto a racionalização quanto a proliferação e a fragmentação dos saberes, pregados pela modernidade, embora tenham sido importantes para os avanços tecnológicos que temos hoje no mundo, não foram de tudo a melhor saída para os problemas humanos pelo menos no âmbito social e histórico.

Consoante Boaventura de Souza Santos (2004), nem a racionalização nem a proliferação dos saberes foram ações suficientes no cumprimento do ideário pretendido pela modernidade. Ou porque, a idéia de racionalização além de reducionista era inconsistente ou porque a proliferação de saberes fragmentados cedo ou tarde não conseguiria dar conta das ocorrências biológicas, psíquicas, sociais, históricas, espirituais

as quais norteiam a vida humana. De acordo com Pourtois e Desmet (1999), em função do eixo de racionalização, a modernidade difundiu um conceito de conhecimento restrito à dimensão biológica do homem e preteriu as demais dimensões, entenda-se: psíquica, social e espiritual.

A racionalização do conhecimento, pregado pela modernidade, terminou criando uma noção de conhecimento reduzida à dimensão biológica do homem e secundarizou, pelo menos oficialmente, outras formas de saber, tais como: artes, literaturas, teologias, culturas míticas, culturas místicas (MAFFESOLI, 2004, p. 37).

Como assinala Morin (2004), um dos principais teóricos da complexidade, para a modernidade, conhecimento era tudo aquilo que fosse quantificável, mensurável, tangível; era tudo aquilo que coubesse na geometria e aritmética da racionalidade objetiva, que passasse pelo crivo da racionalidade. Qualquer natureza de informação que não fosse capaz de ser mensurável, analisável, calculável, conjuntizável, não seria conhecimento, não era saber relevante para o desenvolvimento e para o progresso (CASTORIADIS, 1987). Isto significava dizer que só eram aceitas como conhecimento as informações advindas das ciências físico-naturais e que toda informação advinda das artes, das literaturas, das teologias, das tradições místicas e míticas, não eram conhecimento, logo não mereciam a mesma atenção e o mesmo respeito que o conjunto de informações oriundas das chamadas ciências físico-naturais.

No entanto, importa dizer que, mesmo combatidos e ignorados pelo discurso moderno, os conhecimentos advindos das artes, das literaturas, das teologias, das tradições míticas, não foram completamente alijados das sociedades. Muito pelo contrário, a modernidade foi palco de uma expressiva produção de conhecimentos nos campos das artes, das literaturas, das teologias e das tradições místicas e míticas, todavia esses conhecimentos eram vistos como menores sem grande relevância para a compreensão e a interpretação da realidade e do real.

Pourtois e Desmet (1999) explicam que a racionalização do conhecimento defendido pela modernidade, é fruto do medo que os homens dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX sentiam de verem outra vez a ordem da vida sendo regida pelo irracional e pelo excesso senso de subjetividade oriundos das explicações teleológicas e teológicas sobre a vida e

seus desdobramentos. Doll Jr. (2002), estudioso sobre currículo e pós-modernidade, corrobora com o pensamento de Pourtois e Desmet (1999) acerca do sentimento dos homens dos citados séculos e afirma que, mesmo não querendo um confronto direto com a Igreja romana, os homens modernos não desejavam que sua vida continuasse gerenciada pelo poder religioso desta Igreja.

Durand (1998), um dos principais teóricos sobre a antropologia do imaginário, assinala que é o medo do irracional que conduz o homem europeu dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX a desvalorizar o que é da ordem do subjetivo e do simbólico, o que é da ordem do imaginário e do fantástico, ou seja, o que é de sua própria ordem e natureza; e valorizar excessivamente o que é da ordem do provável, do tangível, do matematizável, do calculável, do que se convencionou chamar por científico, por saber lógico, por razão abstrata (MAFFESOLI, 1998).

O medo de voltar-se para o irracional, o religioso, o místico, o mítico, o pouco provável, o subjetivo, fez do homem moderno um homem fragilizado e, embora disposto, amparado sempre numa hipótese absurda de que a razão e a realidade eram, ao mesmo tempo, uma só coisa e possuíam uma só identidade, tomado por um senso de receio do que não lhe parecia provável (DURAND, 1998, p. 280).

Para o especialista em história da ciência Attico Chassot (2002), o medo do irracional é um sentimento que se justifica em função das práticas pouco ortodoxas que tanto a Igreja romana quanto o Estado tomavam em relação aos estudos realizados pelos pesquisadores da época, como também se justifica em função da maneira como a vida e seus desdobramentos eram compreendidos e explicados pela Igreja romana e pelo Estado. O professor Jean Luiz Lauand (2001) comenta que as teorias teleológicas e teológicas sobre a gênese do mundo e sobre a vida do homem na Terra e depois dela, não mais saciavam a sede de conhecimento do homem do período.

Russel (2000), especialista em lógica matemática e filosofia analítica, Nobel de Literatura em 1950, explica que o medo de ser governado pelo subjetivismo teológico fez com que pensadores sérios e bem intencionados, criassem uma teoria que se opusesse ao pensamento teológico de forma contundente. O filósofo Hilton Japiassú (1996) entende que o subjetivismo teológico representava para o homem moderno uma espécie de atraso

e um obstáculo para o que a modernidade intitulou como sendo *progresso*. De acordo com Chassot, o progresso seria resultado tanto da proliferação e fragmentação dos saberes quanto da racionalização da experiência do conhecimento.

Para o filósofo Cornelius Castoriadis (1987), esse ideário de racionalização exacerbada do saber e essa idéia de fragmentar o conhecimento em muitas partes, como também essa história de querer dizer que a realidade é simples, linear, simétrica, causal e determinada, é tudo oriundo de duas linhas de pensamento muito significativas para os quatro principais séculos do chamado paradigma moderno: a linha de pensamento cartesiana e a linha de pensamento newtoniana.

As teorias cartesianas e as teorias newtonianas juntas formam, segundo Boaventura de Souza Santos (2004), a base da modernidade, tanto para o bem quanto para o mal. O bem, comenta Morin (2002), é, sem dúvida, o avanço do conhecimento; o mal, também comenta Morin (2002), é que esse avanço nem sempre implicou de fato progresso, nem sempre implicou melhoria na qualidade de vida dos homens. Russel (2002) diz que as regras do método cartesiano e as explicações newtonianas foram, de certa forma, mal interpretadas pelos positivistas do século XIX, mais especificamente por Auguste Comte, Pierre Simon Laplace e Herbert Spencer.

De tal forma que quando indagado sobre a importância da Ciência, Herbert Spencer declara sem constrangimentos em seu livro *Do progresso sua lei e sua causa* (1939):

“À pergunta...Qual é o conhecimento mais valioso? – a resposta uniforme é – a Ciência. Este é o veredito em todas as avaliações. Para a autopreservação direta...a Ciência. Para ganhar a vida...a Ciência. Para as funções parentais...a Ciência. Para uma boa cidadania...a Ciência. Para a apreciação da arte...a Ciência. Para propósitos de disciplina...a Ciência. A Ciência...é a melhor preparação para todas estas ordens de atividade.” (SPENCER, 1939, p. 84/5)

Segundo essa ótica de Spencer, a “Ciência” seria a equação matemática capaz de resolver todos os problemas individuais e coletivos. E teria, como acredita Japiassú (1996), sido o maior bem cultural que a humanidade conseguiu produzir ao longo de sua história. Morin (2003) entende que no momento em que a “Ciência” passou a ser entendida pelo homem como o centro do conhecimento, a cultura ocidental foi bifurcada

em dois conjuntos de saberes: 1) o saber científico e 2) o saber humano. O saber científico, baseado nos pressupostos filosóficos de Descartes e nos pressupostos e princípios físicos de Newton, foi considerado superior ao saber humano.

Os métodos utilizados pela “Ciência” (ou pelas ciências físico-naturais) passam a ser a base da análise do que era ou do que não era conhecimento valioso para o progresso da humanidade. Nesse sentido, a legitimação das artes, das literaturas, das teologias, das teorias místicas e míticas só ocorreria, caso houvesse a anuência da lógica analítica proposta pela Ciência ou o mesmo que ciências físico-naturais. Segundo Chassot (2004), foi nesse período histórico que se começou a utilizar os métodos racionalistas como sendo “o método” da lógica científica (STENGERS, 2005).

Para Doll Jr. (2002), a lógica científica foi considerada de modo geral a mais importante e a única no Ocidente durante cerca de cinco séculos e passou a gerenciar as demais formas de lógica. Ou seja, passou a ser o que Morin (2003) chama de lógica-mestra. De tal maneira que Comte (2002) sugeriu que os métodos para análise e verificação utilizados pelas ciências físico-naturais fossem também utilizados pelas ciências sociais e humanas, caso estas almejassem o título de conhecimento “científico”.

Boaventura de Souza Santos (2005) acredita que os positivistas não compreenderam que as ciências físico-naturais não eram o filtro que eliminariam as impurezas das demais ciências, logo os métodos utilizados pelas ciências físico-naturais em suas análises e verificações sobre a realidade e o real talvez não fossem adequados para as demais ciências. Chassot (2004) entende que os positivistas meteram os pés pelas mãos no momento em que elegeram a Física e a Astronomia como sendo os conhecimentos essenciais para a vida dos homens e preteriram outras formas de conhecimento.

Boaventura de Souza Santos (2005) diz que a racionalização dos saberes propostos pelos positivistas foi um sinal de que o discurso científico começava a perder aquilo que lhe tornara verdadeiro e legítimo para o progresso humano: a capacidade de ensinar o homem a produzir conhecimento por meio da razão e tendo a razão como sendo um maduro crivo de análise. Morin (2001) explica que o discurso científico pregado pelos positivistas não somente foi prejudicial ao progresso dos saberes humanos como foi

prejudicial ao desenvolvimento dos saberes ditos científicos, posto que as ciências entraram numa clausura egocêntrica.

Maffesoli (1998) assinala que os positivistas quiseram algo inviável: propor para as ciências humanas e sociais as mesmas regras que eram propostas para ciências físico-naturais nas suas análises e verificações. Para Maffesoli (1998), os positivistas se esqueceram de que as ciências físico-naturais não eram nem a única e nem a mais importante forma de legitimação da verdade e que as ciências humanas e sociais lidavam com um objeto de análise com características diferentes do objeto da Física e da Astronomia, logo não poderiam utilizar os mesmos métodos para as suas análises e verificações que tais ciências.

Japiassú (1996) assinala que a compreensão dos teóricos positivistas acerca da relevância das ciências físico-naturais aponta para uma falta de compreensão do que seja o uso correto da razão na construção do saber humano. Morin (2002) analisa que os positivistas não tiveram clareza das teorias cartesianas e das teorias newtonianas sobre a realidade e sobre o real, porém se embasaram nelas para elegerem o discurso científico racionalista como sendo a lógica que deveria nortear todas as demais no mundo como um todo e no Ocidente mais particularmente.

Em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2002) assinala que, em função de ter sido eleita a “senhora do salão”, a ciência do século XIX tornou-se cega e iludida, secundarizou os saberes subjetivos, entretanto não conseguiu compreender que a sua cegueira e a sua ilusão são causa e efeito de um mesmo erro: a pretensão de ser o que não se pode: uma invenção humana sem *humanidade*.

Morin (2002) crítica severamente o modelo de ciência que se criou no século XIX e acredita que esse modelo foi o motivo de uma série de impropriedades que os homens fizeram em nome da busca pelo conhecimento, foi também motivo da criação de uma ciência sem consciência. Maffesoli (2004) comenta que tanto a racionalização, como a proliferação e fragmentação do conhecimento, foi produto do ideário positivista de eleger um modelo de ciência como sendo o modelo a ser seguido por todos. Para Maffesoli (2004), este foi um dos maiores erros da modernidade.

Japiassú (1996) acredita que tanto Laplace, Comte quanto Spencer, ouviram o canto das sereias e foram, meio que hipnotizados pelas explicações newtonianas sobre a realidade, para o mar. O mar, revoltado e “demente” (MORIN, 2002), não perdeu tempo e nem espaço, chamou-lhes ao seu reino e lá, diante de Netuno com seu tridente implacável, os pensadores da razão exacerbada, deram-se por si e ouviram de longe, do fundo do mar, os estrondos (silenciosos ou ruidosos – Maffesoli, 2004) de suas teorias sobre a realidade e sobre a função da razão para a realidade. Isto porque, como explica Maffesoli (1998), não se pode querer colocar um círculo num quadrado e vice-versa. “O círculo tem as suas próprias leis e diâmetros. As normas do quadrado não servem para o círculo. No entanto, tanto o círculo quanto o quadrado são fundamentais para a unidade da geometria.” (Maffesoli, 2004, p. 78).

O conceito de conhecimento com o qual a modernidade, numa perspectiva positivista, tratou, excluía do rol dos saberes, o saber que não era próprio da racionalização e tal exclusão foi imperativa para a crise que se instaurou no paradigma moderno a partir da segunda década do primeiro quartel do século XX. A modernidade quis ser sozinha, num mundo onde a sua solidão implicava negação do outro (JAPIASSÚ, 1996), num mundo onde teria sido importante o uso do saber científico em parceria com outras naturezas de saber a fim de se alcançar o avanço não somente na intelectualidade, mas também nos valores e nas atitudes dos homens.

De acordo com Doll Jr. (2002), se Descartes e Newton imaginaram que as suas regras seriam eternas e imutáveis, posto que eram produtos de uma lógica absoluta, matematizável, mensurável, objetiva e correta, não viram, tempos depois, seus pressupostos e princípios serem questionados pelas teorias da filosofia fenomenológica e pelas teorias da filosofia do imaginário. Descartes, explica Michel Serres (*Apud* DOLL JR., 2002), quis criar a teoria do máximo e nesta teoria, como na fábula do lobo e do cordeiro, escrita por *La Fontaine*, ganha quem estiver na parte mais alta e detiver a certeza da força sobre o outro.

“A razão do mais forte sempre está certa”, diz a moral da fábula.

Se o cordeiro bebe água e o lobo, do alto da colina, o percebe bebendo, então o lobo ameaça o cordeiro e diz que a água lhe pertence, devorando o cordeiro ainda que o pobre animal não lhe ofereça resistência; então o lobo é o vencedor e por isso sua razão prevalece. Isto já estava previsto, posto que o lobo estava no posto mais alto. No entanto, se, por acaso, o tal cordeiro tem um dono que foi a sua procura e do alto da colina, percebeu que um lobo perigoso devorou o cordeiro que tanto amava, uma arma é empunhada e o lobo, agora na parte baixa e antes o vitorioso, passa para o lado dos perdedores. Neste caso, o homem é o vencedor. Sua razão é a mais forte. Serres diz que Descartes congelou a razão na parte mais alta da colina e colocou próximo ao rio, onde se perde sempre, a subjetividade desacreditada do homem (DOLL Jr. 2002). No entanto, há ocasiões em que as coisas se invertem e o que fica rio abaixo, usando de estratégias não previsíveis, mas possíveis, arma emboscada para quem está rio acima e o final acertado previamente não se mantém: o imprevisível acontece e transforma.

Nesse sentido, entendo que a modernidade quis o que não conseguiu ser, mas foi o que conseguiu realizar: espécie de supremacia da razão sobre a emoção, do objeto sobre o sujeito, do objetivo sobre o subjetivo, do progresso tecnológico sobre as epistemologias espirituais. Lyotard (1979) entende que a modernidade, industrial e mecânica, conseguiu opor-se de forma irrefutável, ao ideário teleológico e teológico da pré-modernidade e venceu no mundo de forma irrevogável a sua marca.

Não se pode e nem se quer negar que as ciências físico-naturais promoveram uma das mais significativas revoluções na vida das pessoas ao longo desses mais de quinhentos anos de invenção. No entanto, também não se pode negar que o conhecimento das ciências físico-naturais não são “os conhecimentos”, logo não deveria ter necessitado ser unilateral, unidimensional, unireferencial, absoluto e pedante, iludido. Isto fez da modernidade um modelo de vida ambíguo quanto aos seus propósitos: querendo ser o que não pôde, porém sendo o que conseguiu: mera invenção da cabeça humana. A partir daí, como diz a letra da música, tudo pode acontecer.

1.2 - Modernidade: nem tão sólida nem tão segura quanto se previa

“A crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas. Darei mais atenção às condições teóricas e por elas começo. A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. .”

Boaventura de Souza Santos, *Um Discurso sobre as Ciências*, 2004.

A força de uma rocha não é indestrutível. Apesar de aparentar segurança inespugnável, a rocha, resultado de metamorfoses naturais ou não-naturais, quando devidamente “atacada”, vai, de muito ou aos poucos, sendo destruída. “A pedra, embora permaneça pedra, pode ser transformada em farelos”, observa a poesia de Carlos Pena Filho. A pedra é aparentemente sólida para sempre. A letra da música diz que “o sempre sempre acaba” (Renato Russo).

A visão de Berman (1992) sobre a perenidade da modernidade nada tem a ver com a modernidade autoritária de Comte e Spencer. Em seu livro *Tudo que é sólido desmancha no ar* (1992), Berman evidencia a beleza e o encanto da modernidade enquanto aventura do espírito humano, mas talvez a “beleza” e o “encanto”, explica Perry Anderson (1995), tenham sido abalados pela pretensão totalitária e totalizante da própria modernidade.

O discurso autoritário de qualquer paradigma conduz as idéias e os ideários desse paradigma para um universo tosco e sem graça. Talvez tenha sido esse um dos maiores problemas do discurso da modernidade e de seus desdobramentos nas vidas individuais e coletivas. (ANDERSON, 1995, p. 37)

Não posso afirmar que a modernidade findou. Muito embora Daniel Bell (1980) e Manoel Castell (2005) digam que sim. Acho mesmo que não. Pelo que li, há uma permanente discussão entre quem decreta o fim da modernidade e entre quem acredite que ela sofreu transformações. Não pretendo incrementar tal debate, assumindo posições contra o fim da modernidade (JAMENSON, 2004; EAGLETON, 2003) ou a favor do fim da modernidade (LYOTARD, 1979; HARGREAVES, 2004; DOLL, 2002). Todavia para

efeitos do que argumento neste trabalho, é importante que comente o que se tem intitulado “*crise do paradigma da modernidade*”. Philippe Perrenoud (2002) quando de suas análises sobre o ensino no e do mundo contemporâneo, assinala que tendo chegado ou não chegado ao seu fim, a modernidade, como foi pregada pelos teóricos positivistas e criticada pelos teóricos frankfurtianos, dá sinal de esgotamento e cansaço, o que lhe põe numa situação não muito confortável diante dos sentimentos contemporâneos.

Nos dias atuais, o sentimento de urgência e incerteza refuta a idéia de segurança pregada pelo ensino moderno. Na verdade, não temos razão quando defendemos as propostas redutoras da epistemologia científica diante da complexidade da vida. Quem acredita nas teorias modernas como sendo teorias hegemônicas deverá cedo ou tarde sentir que elas não vão muito além do que já foram (PERRENOUD, 2002, p. 29).

Dizer que a modernidade acabou ou mesmo chegou ao seu fim, não vou. Vejo-a tão presente na escola e nas universidades; nas ruas e nos lugares fechados (EAGLETON, 2003). Ela, como insinua Drummond (2002), parece jamais morta, anda pelos corredores do casarão antigo e parece impregnar tudo o que lhe for apresentado. Fredric Jameson (2004), um dos críticos da chamada pós-modernidade, diz que a modernidade com a qual lidamos hoje, é tardia e que chegou ao seu ápice e por isso parece ter ficado fraca, mas assinala que ela se encontra em nossos costumes e em nossos procedimentos, ainda está em nós:

“Não houve o que pretendem alguns, o fim do pensamento moderno, estamos sim, diante de uma crise de paradigmas, mas isto não se constitui o fim da modernidade. A forma econômica e cultural da modernidade se ampliou.” (JAMERSON, 2004, p. 37)

O fim da modernidade não é uma sentença acordada entre quem a estuda ou a estudou. Não obstante, parece ser senso comum que o paradigma da modernidade, a despeito de seus valores mais relevantes, não é o que acreditava ser: único, absoluto, eterno, forte, indestrutível. Maffesoli (1998) assinala que quem acredita no fim da modernidade não tem prestado atenção ao tipo de discurso que ainda se percebe no tocante tanto à importância da tecnociência quanto à relevância das ciências físico-naturais para o equilíbrio do mundo atual, porém explica que a modernidade e a antimodernidade são criações sinonímicas, porquanto a primeira quer e necessita da existência da segunda.

Mas, ao exacerbar-se, ao tornar-se hegemônico, ao instaurar nos fatos o seu totalitarismo mais ou menos suave, ao ter a pretensão de tudo prever, tudo organizar, e isto *a priori* ou de um modo conceptual, tal racionalismo, teórico e prático, necessita, pontualmente, do sobressalto do irracional (MAFFESOLI, 1998, p.28).

Morin (2002) diz que a lógica do ensino ocidental é, a despeito do que se prega desde as primeiras revoluções educacionais do século XX, visivelmente moderna no que isto tem de cartesiano-newtoniano. Mario Vargas Llosa em seu livro *A linguagem da paixão* (2007), Isabel Allende em seu livro *Meu país inventado* (2003) dizem, através de metáforas, que os tempos da modernidade não passaram, que eles estão aqui, ali, acolá e alhures: nos gestos das pessoas e nas atitudes dos governos e dos intelectuais; nas agonias dos mais pobres e no sentimento de progresso das nações.

“A modernidade não se acabou. Basta olhar para o jeito como a escola elabora o seu currículo”, sentencia o professor José Carlos Pedra (2003, p. 47). “É bastante uma conversa de alguns minutos com um físico mais clássico, e se percebe de pronto que a essência do pensamento cartesiano-newtoniano ainda se encontra regendo a noção de saber” (PADILHA, 2004, p. 16). “A modernidade não acabou. Parece somente ter mudado de nome. Agora, dizem pós-modernidade” (EAGLETON, 2003, p. 89).

Não obstante, segundo Pourtois e Desmet (1999), mesmo não estando acabada, a modernidade não tem mais fôlego para nadar até a praia. Seu oxigênio faltou. Morta? “Não”, dizem eles. Mas agonizante. A modernidade estaria, pois, agonizante. Sem forças para continuar sua escalada de ascensão e poder, teria se dado conta de que as suas teorias sobre o mundo, defendidas pela lógica cartesiano-newtoniana e enfatizadas pelos teóricos positivistas, não mais conseguiriam explicar as ocorrências antropossociais oriundas das novas formas de vida provocadas pelas guerras e pela industrialização do discurso científico.

Japiassú (1996) acredita que, depois das guerras e da situação mercadológica do conhecimento físico-natural, as bases centrais da modernidade sofreram abalos diante da opinião pública de modo mais geral.

Depois das duas grandes guerras e depois que a ciência começou a fazer ciência para atender aos poderes e suas ideologias mais prementes, aquilo que

parecia ser a grande virtude da modernidade, a neutralidade e o senso de justiça, foi por terra, ficando o sentimento de que algo de errado havia se passado depois de Hiroshima e Nagasaki (JAPIASSÚ, 1996, p. 89).

Morin (2003) e Maffesoli (2004) concordam com o pensamento de Japiassú (1996), a chamada crise do paradigma moderno teria começado no mundo ocidental por ocasião dos impropérios cometidos pelos homens por ocasião da utilização inadequada dos saberes científicos (a criação da bomba nuclear, a devastação da fauna e da flora em nome do desenvolvimento e do avanço, o progresso da tecnociência em detrimento do progresso de outros saberes e a “intromissão” do saber científico em quase todas as áreas do conhecimento humano). O uso do conhecimento científico de maneira inadequada teria gerado medo e desconfiança na humanidade em relação a essa natureza de saber.

A partir de Hiroshima e, sobretudo de Tchernobil (...) começam aí a desconfiança e o medo. Começa aí o movimento de crítica. Começa aí o surdo sentimento de medo suscitado pela ciência. Até então, ela acreditava constituir um pensamento sem dogmas, sem intolerâncias, sem sectarismos. Pensamento crítico, voltado para o bem da humanidade, para o futuro, mas isso foi negado pelos acontecimentos do pós-guerra e da industrialização do saber científico” (JAPIASSÚ, 1996, p.42).

A desconfiança e o medo ou a desconfiança e a decepção que os acontecimentos pós-guerra teriam suscitados nas sociedades ocidentais do primeiro quartel do século XX teriam, segundo Japiassú (1996), sido provocadas em função do ideário defendido pelos teóricos positivistas do século XIX de que a “Ciência” seria capaz de solucionar os maiores e mais contundentes problemas da humanidade. No entanto, pelo que se viu, depois do desastre nuclear da II Grande Guerra Mundial, a “Ciência” talvez tivesse sido a responsável pela desgraça que se instaurava no mundo. Japiassú (1996) alerta que a partir desse momento, as sociedades ocidentais começaram a viver uma espécie de sentimento anticientífico, anti-racionalidade, anti-objetividade, antimodernidade.

Os avanços dos saberes e a proliferação dos conhecimentos pregados e defendidos pela modernidade não foram vistos pela grande massa populacional do mundo ocidental e oriental, conforme atesta Castell (2005), como sendo algo bom para a humanidade, posto que nem eram feitos para todos nem resolviam os problemas periclitantes do homem e ainda traziam desventuras e mortes. Conforme Castell (2005), de alguma maneira, em função da rede sinónímica que se fez entre os dois conceitos,

modernidade e conhecimento científico, a crise de uma implicou o declínio do outro. Ou seja, os questionamentos pelos quais passaram os fundamentos da filosofia cartesiana e os fundamentos da física newtoniana provocaram abalos nas pilstras bases do chamado paradigma da modernidade e o puseram de quarentena (MAFFESOLI, 2004).

É nesse sentido que entendo que a modernidade surge bifurcada: de um lado, a racionalidade e do outro, meio escondida, mas presente, a irracionalidade. Isto quer dizer que o paradigma moderno possui uma epistemologia degradável. Embora aparentemente sólido e indestrutível, já traz, na sua genética, o DNA de sua contradição excludente: a Antimodernidade.

Adélia Padro (1995), em seu poema *A Formalística*, mostra que o poeta cerebral tenta em vão afiar a sua faca, esquecendo-se de que nem sempre a racionalização da percepção é capaz de perceber o mistério dos grilos que cantam nas noites escuras. Bachelard (1996) informa que não quer pensar, porquanto necessita sentir e que a modernidade só quer pensar, mas pensar e saber não são uma só coisa e nem se encerram ou anulam.

Em outras palavras, a poetisa e o fenomenólogo querem dizer que a modernidade errou ao se outorgar o título de “senhora da verdade”, posto que a partir daí, já mentia.

A modernidade quer que o pensamento se encerre na razão, mas a modernidade se esquece de que o pensamento também é o sentimento, também é o afetual, também é o hiato entre a cognição e a emoção. Querer ser só razão é mentir para si mesma. A modernidade é sua arrogância, às vezes, mentem diante do espelho (DURAND, 1997, p. 25).

Parece ser opinião comum entre os teóricos que estudei acerca do tema sobre o qual trato agora, que foi graças à modernidade que a própria modernidade começou a dar vestígios de cansaço. Ou seja, como os estudos nas mais diversas áreas do saber foram intensificados durante e depois dos séculos XVI, XVII e XVIII e como os resultados dos estudos científicos não ficaram restritos aos laboratórios, porém invadiram a vida comum das sociedades, os mesmos conhecimentos que foram produzidos pelas ciências físico-naturais levaram a conclusões que vêem insuficiência nas explicações utilizadas pela razão e pelo saber objetivo sobre a vida e seus desdobramentos.

Boaventura de Souza Santos (2004) defende a idéia de que o avanço nos conhecimentos científicos levou o homem a perceber a palidez de tais conhecimentos.

Ficou explícito que saber não era só conhecer astronomia, física, matemática, química, biologia; no momento em que esses próprios saberes necessitaram, unidos a outros, de respostas as quais não encontravam. O esgotamento da epistemologia totalitária da modernidade encontra-se exatamente nela mesma e em suas ilusões e erros.” (BOAVENTURA SOUZA SANTOS, 2004, p. 97)

Ainda para Boaventura de Souza Santos (2004), os eixos centrais da modernidade, racionalização e proliferação dos saberes, como apontam Pourtois e Desmet (1999), foram refutados pelos próprios estudos científicos do início do século XX. Boaventura de Souza Santos (2004) acredita que as teorias de Einstein acerca da relatividade e simultaneidade dos acontecimentos físicos, as teorias da física quântica de Max Planck, as teorias da incerteza de Heisenberg, os estudos matemáticos de Gödel são demonstrações explícitas de que o conhecimento científico do século XX questionou a hegemonia das teorias de Copérnico, Galileu, Kepler, Newton (DOLL Jr., 2002).

Einstein, explica Boaventura de Souza Santos (2004), teria sido, mesmo sem ter tido interesse ou consciência, um dos primeiros críticos severos das teorias cartesianas e newtonianas. Se Newton havia entendido que as mesmas medidas que serviam para mensurar um espaço próximo também serviam para mensurar um espaço distante, Einstein fez ver que as medidas de um espaço próximo do observador não servem para um espaço distante do observador e que no espaço distante não se pode medir, porque não se pode mensurar com exatidão as distâncias, então o que serve para o local nem sempre serve para o global. Nicolescu (1999) explica que a causalidade local proposta pela física clássica é refutada no momento em que Einstein assinala que as localidades são díspares e por isso necessitam de análises locais.

A lei que quantifica um lugar não é a mesma lei que quantifica outro lugar. Cada espaço e tempo possuem leis próprias e os instrumentos de medida devem ser adequados ao espaço e ao tempo com o qual lidam (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2004). Tal descoberta de Einstein colocou em xeque a causalidade local defendida por Newton e por consequência o determinismo espaço-temporal também defendido pela mecânica celeste. Ainda, conforme Boaventura de Souza Santos (2004), a física quântica, através

da pesquisas de Heisemberg, de Bohr e de Planck, teria sido a segunda crítica severa à teoria da ciência moderna. Isto porque a descoberta do “quantum” pôs em xeque o ideário de separatividade necessária entre o observador e o objeto observado. A inter-relação sujeito e objeto, refutada por Descartes em seu método de análise da verdade, é retomada pelas teorias da física quântica.

A física quântica opositiva, de certa forma, à mecânica celeste de Newton, refuta o axioma A (o axioma da identidade) e o axioma B (o axioma da não-contradição) da física moderna. O axioma A diz que A é A e o axioma B diz que A não é não-A e afirma que não existe um axioma C onde A e não-A podem ser uma só coisa no mesmo espaço e no mesmo tempo (NICOLESCU, 1999). Através de suas análises sobre o quantum, elemento do universo microfísico, Planck entende que um elétron pode ser onda e corpúsculo ao mesmo tempo e que a transição de um elétron dentro de um átomo entre onda e corpúsculo não é uma ação independente do observador. O que implica que o observador interfere na transformação dos axiomas.

A física quântica de Planck, explica Nicolescu (1999), põe em xeque a separatividade sujeito/objeto pregada pela filosofia cartesiana e faz notar que a realidade do mundo infinitamente pequeno (microfísico) não é a mesma realidade do mundo infinitamente grande (macrofísico). Em outras palavras, corroborando com Einstein e sua teoria sobre a relatividade, há realidades e não realidade como se previu. O ideário cartesiano de uma realidade absoluta e universal, por isso comum a tudo e a todos, logo se desfaz quando Bohm (princípio holográfico), Bohr (princípio da complementariedade) Heisemberg (princípio da incerteza) e Plack (princípio quântico) apresentam seus estudos acerca do universo infinitamente pequeno.

A existência de um outro nível de Realidade que não somente o nível de Realidade da física celeste traz à tona uma inquietação profunda no centro das ciências físico-naturais. A descoberta do quantum, anunciada para o mundo no início do século XX, provocou uma espécie de desadorno naqueles que acreditavam ser a visão de Newton era a única capaz de explicar a realidade. As teorias de Einstein e as teorias de Heisemberg e Planck são amostragens do que começou a ocorrer no centro das ciências físico-naturais: as certezas pregadas pela “Ciência” do século XIX acerca da realidade e do real não estavam mais mantidas em sua integralidade.

O que era tido como certeza absoluta sofreu abalos. As teorias de Gödel sobre a inexatidão da geometria e da aritmética e sobre o questionamento das proposições euclidianas e ptolomaicas acerca da arquitetura geométrica do universo, somadas às descobertas da química e suas teorias das energias dissipadoras, pregadas por Prigogine e Stengers (1989), também anunciaram uma crítica severa aos pilares básicos da ciência moderna. François Jacob (1999), professor de genética molecular e prêmio Nobel de medicina, em se referindo ao problema da crise da razão e do saber objetivo da modernidade, diz que em matéria de unidade e coerência para a explicação da realidade, as teorias de Descartes e Newton não passam de mera e pura especulação de um tempo e de um espaço. Prigogine (1989), em acordo com Jacob (1999), acredita que a ciência moderna desencantou o mundo, porquanto rompeu uma aliança antiga: tornou a natureza um autômato sem ilusões e fez do homem um estrangeiro no mundo.

A ciência moderna teria provocado uma cisão entre as culturas humanas e tal ruptura não mais se mantém da mesma maneira quando dos questionamentos advindos da própria ciência. Consoante Morin em seu livro *Ciência com Consciência* (2003), a subdivisão mostra o lado bom e o lado mau da ciência. O lado bom tem a ver com todos os avanços técnicos e que são úteis à vida humana, o lado mau tem a ver com todos os avanços técnicos e que sendo úteis são também perigosos à vida humana. Acordado com Morin, Capra (2002) entende que o mau uso da ciência é produto dos impropérios do homem e da forma autoritária como os cientistas e políticos entenderam conhecimento, realidade, natureza e humanidade.

Japiassú (1996) acredita e defende que o grande problema da crise da modernidade está relacionado menos ao uso correto da razão defendido por Descartes e mais aos teóricos positivistas do século XIX que quiseram fazer do uso correto da razão, a única forma de se explicar a vida e seus desdobramentos. Principalmente Comte que tentou analisar e explicar os fenômenos sociais como se estivesse analisando e explicando os fenômenos físicos e matemáticos. “A vida dinâmica e complexa das sociedades não cabe dentro de uma fórmula química ou de uma lei física ou mesmo de uma equação matemática”, sentencia Maffesoli (2004). Hans-Georg Gadamer (1983) afirma que é óbvio que a ciência positivista do século XIX não serve como parâmetro para a filosofia e

para as ciências sociais e humanas do mesmo período: suas ontologias e epistemologias são distintas.

No entanto, como assinala Morin (2005), essa teria sido uma das intenções da ciência positivista, ser reconhecidamente a única forma de explicar e validar a verdade. Gadamer (1983) acredita que tanto a filosofia como as ciências sociais e humanas foram severamente atingidas pelos princípios das ciências físico-naturais, todavia, desde todo o “sempre”, também refutaram a hegemonia de tais princípios. Bachelard em livro *A poética do devaneio* (1996) afirma que a linguagem matemática das ciências positivistas não dá conta do universo imprevisível e inconstante da poesia e das artes de modo geral. Maffesoli assinala, em seu livro *Elogio da razão sensível* (1998) que não se pode querer negar o que se passa diante dos olhos: as leis das ciências físico-naturais não são absolutas, porque existem leis que vão se construindo na medida em que vão sendo construídas realidades distintas e diversas. Ou seja, não se pode querer mensurar as ocorrências sociais da mesma forma que se quer mensurar a trajetória de um cometa. Uma e outra coisa, não se anulam, mas são diferentes.

A sociedade é dinâmica. Suas ocorrências não são similares às ocorrências dos astros e dos planetas. A vida social é dotada de características que possuem leis próprias, adequadas à vida humana. Querer enxergá-la como sendo a mesma coisa que a viagem de um cometa é, no mínimo, sufocá-la e provocar-lhe a morte. (DURAND, 1997, p. 28)

A crise do paradigma moderno ou a crise da modernidade é certamente a crise da razão e do saber objetivo defendido pelos positivistas (JAPIASSÚ, 1996). Morin (2002) acredita que o conhecimento científico, ao longo desses séculos nos quais vem se firmando como um dos maiores bens do avanço humano, não faz outra coisa senão provar que é coerente e possível. No entanto, esse mesmo conhecimento científico, coerente e possível, hegemônico que se pretende, nega à outra natureza de conhecimentos, o espaço para materializar-se no seio da sociedade.

Conforme Maffesoli (2004), o conhecimento científico que se julgava certo e neutro, livre de amarras, independente e eficaz, baseado nos métodos da simplificação e da redução, negou ao saber “incorporado” a parte que lhe cabia na aventura espiritual que é a vida em suas dimensões mais simples e mais complexas. O saber “incorporante” é aquela natureza de conhecimento que não se mensura por meio dos métodos físico-

naturais. O saber “incorporante” é um saber vivo, dinâmico, complexo, retroativo, auto-organizado e auto-organizador, sensível, imprevisível e demente.

O saber “incorporante” não é prescritivo, *a priori*, logo não pode ser confundido com um saber *in vitro* produzido artificialmente sob a chancela de ser indispensável à vida e ao progresso. O saber “incorporante” é um saber que foi negado pelo conhecimento positivista, mas que, mesmo excluído, esteve presente na vida social, porquanto lhe é inerente. No princípio da *autopoiese*, Maturana e Varela (1984) afirmam que o saber “incorporante” defende que o ser vivo é um ser do conhecimento vivo e por isso dinâmico, logo possui um processo de significação sobre a vida de modo incessante.

Em seu livro *O falador* (1988), Mario Vargas Llosa narra a história de Saul Mascaritas, um homem que à procura de um conhecimento não prescritivo foi atrás do conhecimento mais primitivo, mais holístico, no meio da selva amazônica, onde os índios entoavam seus cantos e promoviam suas festas e suas danças. Sem saber, ou sabendo, Mascaritas, diz Eliade (1991), queria um outro saber, um que viesse do modo mais mítico, menos científico, mais humano, menos máquina. Um saber que não se perde na autoreferência nem se sente imune a diálogos, um saber que considera o subjetivo como sendo relevante para sua consubstancialização, ou seja, um saber que brote do barulho das águas, do canto dos pássaros, da força da terra e da dança alegre dos homens que reverenciavam aos deuses da mata.

O conhecimento científico não previu que o conhecimento incorporado fosse, cedo ou tarde, reclamar o espaço que lhe era de direito. Enganada com a sua própria epistemologia e iludida quanto a sua força e certeza, a ciência físico-natural virou um grande grupo de saberes partidos, fragmentados em milhares de partes e todos atônitos diante do que a vida real lhe impunha como realidade. O conhecimento científico tornou-se fechado, porque não quis diálogo senão com aquilo que lhe seguisse as normas e o sentido. O saber científico, pelas razões que enumero, entrou em confronto com a natureza do saber incorporado e isso talvez tenha promovido uma espécie de conflito para ambos os saberes.

Conforme Eliade (1991), o saber *in vivo*, esse que é incorporante, intuitivo, transcendente, mágico, da ordem da desordem, da subjetividade, da poética, do devaneio,

dialógico, não se deteve diante das palavras exatas da matemática preditiva euclidiana, reclamou uma compreensão mais ampla e mais plural para si e para os seus (MORIN, 2004). E quis rever como se faz para não ser silenciado. O saber subjetivo foi excluído do rol dos saberes, afirma Durand (1997); mas o que não se esperava é que esse saber excluído, de um jeito ou de outro, reivindicaria direitos que lhe foram negados durante quase quinhentos anos. Em seu livro *A parte do diabo* (2004), Maffesoli afirma que a reivindicação dos saberes excluídos vem, muitas vezes, simbolizada em atitudes rudes e bárbaras as quais presenciamos ao longo da história do pensamento ocidental (RUSSELL, 2001).

Morin (2002) chamou esse saber excluído de “inesperado” e disse que a sua natureza rompe com o *imprinting* cultural e com as normalizações do pensamento da modernidade. O *imprinting* cultural é toda marca indelével que acompanha o homem ao longo de sua história e as normalizações são os procedimentos inibidores e coercitivos que atrapalham as rupturas com as certezas paradigmáticas impostas pelas marcas culturais de uma dada época e de um dado tempo. O saber incorporante, ou o inesperado, seria uma espécie de ruptura com o *imprinting* e com as normalizações e ocorreria a partir da própria natureza noológica do ser humano. A noologia ou possessão, como evidencia Morin (2002), ocorre quando o homem é tomado pela idéia e acredita que a sua idéia é identitária com o real e a realidade de tal modo e forma que tanto idéia quanto realidade e real passam a ser uma só e mesma coisa.

O sujeito possuído pela idéia vive o ápice do idealismo e não sabe separar de forma lúdica e racional o que lhe acontece no mundo real ou imaginário. Maffesoli (2004) diz que é quando o sujeito está tomado pela idéia da lógica moderna, preditiva e pouco flexível, não consegue suportar a força bárbara que habita o imaginário e a mente humana. *O paradigma moderno não conseguiu entender que o ser humano quando tomado pela noosfera perde a lucidez e entra em choque com aquilo que lhe é mutilador.* (MAFFESOLI, 2004, p. 76). Em seu livro *O ensino na sociedade do conhecimento*, Andy Hargreaves (2004) explica que a crise do paradigma moderno é fruto de um processo lento e intenso de exclusão dos desvalidos. Ou seja, na era do conhecimento anunciada por Lyotard (1979) e por Bell (1980), os de minoria, aqueles que sempre ficam à margem de algo, reclamam entrada no grupo seletivo do conhecimento.

1.3 - Modernidade: o paradigma que se esvai e um outro que quer chegar...Que vem lá?,

Ninguém faz idéia

Malucos e donas de casa
Vocês aí na porta do bar
os cães sem dono, os boiadeiros
as putas Babalorixás
Os gênios, os caminhoneiros
Os sem terra e sem teto, atores, maestros, djs
os Undergrounds, os megastars, os rolling stones e o rei
ninguém faz idéia de quem vem lá, de quem vem lá, de quem vem lá,
ninguém faz idéia de quem vem lá,

Lenine e Ivan Santos, *Incité*, BMG, 2005

Quando se quer dizer que uma coisa está terminando e que outra está começando, o que se disser sobre o que está terminando, pode ser resultado de uma análise empírica e racional do que se passou, todavia, ainda que se queira, que se tente, que se peleje, tudo o que for dito sobre o que virá, é especulativo e probabilístico, hipotético, mas não é certamente nem o que ocorreu nem o que fatalmente ocorrerá. Numa palavra, não se pode afirmar certezas sobre o que vem vindo, sobre o que vem chegando, senão de forma sugestiva e intuitiva. O que se pode dizer, porquanto, isto já vimos, é que a modernidade de Comte e Spencer, bem como a sua ciência irrefutável, não é mais a mesma. De iludida e cega, não pôde perceber o que se passava em sua volta. Seu umbigo era grande demais.

Até agora tentei, de forma reiterativa, reconhecer, apresentar o que entendi por modernidade e o que entendi pela crise da modernidade, ou, como disse Max Horkheimer (2002), em seu livro *Eclipse da Razão*, a crise de uma razão abstrata e confusa, embora linear e objetivista. De agora por diante, tentarei argumentar que existe, no mundo contemporâneo, uma emergência que se manifesta a partir da crise do paradigma moderno e que é entendida por alguns como a pós-modernidade ou o mesmo que uma cronotopia onde as bases da modernidade não se mantêm mais firmes e necessitam ser revistas sob pena de provocarem desastres ecológicos de proporções não previsíveis, nem mesmo pela visão determinística da física newtoniana.

Maffesoli (1998) acredita que é quando o sentimento de urgência mais se faz presente que talvez seja hora de propor uma espécie de lentidão e que se aquilo que

ocorre não pode ser analisado sob ótica do que já ocorreu, não se devem negar as ocorrências presentes ou tentar refutá-las: certo que se faz é tentar compreendê-las nas suas especificidades e coerências, nas suas singularidades e idiossincrasias e tentar captar nelas, a sua indiscutível dinamicidade e complexidade. O sentimento de lentidão requer uma compreensão contextual, uma deontologia que seja capaz de analisar o fato social por meio do que ele tem, e não por meio do que ele deveria ter. Num momento de transição, o “deve ser”, o “tem de ser”, o “era para ser dessa forma”, cede lugar ao “Não se tem idéia ainda.”, “Isto não foi previsto assim.”, “O que se pode fazer diante do incerto?”.

Ou seja, não se pode dizer determinismos sobre o que virá. Nesse sentido, entendo que o paradigma emergente é, como explica Maffesoli (2004), meio barroco no que o barroco possui de paradoxal. O paradigma emergente é paradoxal e contraditório, mas não é excludente, porquanto acredita que a realidade também é dotada de uma complexidade impressionante, de uma contradição necessária e vital, de uma retroação constante e imperiosa, de uma cronotopia onde a realidade e o real são multirreferenciais e multidimensionais. O conceito de paradoxal com que lido aqui tem relação com o conceito de paradoxo barroco, onde as oposições convivem como contrários de forma simbiótica, complementares, não-contraditórias.

O paradigma emergente é, na opinião de Boaventura de Souza Santos (2004), um modelo de vida que propõe a integração entre as culturas bipartidas, um modelo de vida que propõe a reconciliação do homem com o seu ecossistema mais imediato e mais mediado, do homem com o meio do qual ele não é somente participante, mas é co-criador em conjunto com os outros seres que constituem a diversidade dos ecossistemas. O paradigma emergente (ou a nova sociedade que emerge diante dos nossos olhos) recusa a exclusão da subjetividade, porque entende, como também entende Drummond (2002), que a verdade é produto de uma impressão subjetiva ancorada em instâncias objetivas. Para Boaventura de Souza Santos, o paradigma que emerge é um paradigma que deve ser “prudente” com vistas a uma vida “decente”. Com esta designação, Boaventura de Souza Santos pretende dizer que:

a revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um

Na opinião de Boaventura de Souza Santos (2004), a emergência do paradigma emergente pode ser detectada a partir de uma série de indícios entre os quais, destaca quatro: a) todo conhecimento físico-natural é conhecimento científico-social; b) todo conhecimento local é total; c) todo conhecimento é também autoconhecimento e d) todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum. Boaventura de Souza Santos explica em seu livro *Um discurso sobre as ciências* (2004) que os indícios que evidenciam a existência de um paradigma emergente em meio ao confuso mundo contemporâneo não são interpretados por uma ou outra disciplina, mas, de certa forma, por todas e de forma simultânea e complementar. Como sendo uma espécie de integração sincrética das diversas epistemes que constituem o mundo humano.

O paradigma emergente seria, para Michel Random (2000), uma espécie, de nova forma de olhar a realidade, considerando que a realidade seria uma construção desse novo olhar. Em outras palavras, a participação do observador da realidade não mais seria uma participação passiva, contemplativa, distante, mas ativa, interventiva, próxima. O observador deixaria de ser um elemento externo ao objeto observado, porém a existência e a análise do objeto estariam totalmente relacionadas com o modo como o observador explicaria o que lhe aparece no olhar e com o olhar. Random diz (2000, p. 27) que é possível perceber o real além do espelho: um real global, cósmico, subquântico, “integrando, a cada bilonésimo de segundo, a parte ao todo”.

De acordo com Lombardi (2003), no paradigma emergente, o conhecimento não é mais conhecimento de um só olhar, de uma só percepção, de uma só hermenêutica, de uma só compreensão, porém uma interação entre todos os olhares, uma inter-relação entre todas as possibilidades de olhares. Doll Jr. (2002) assinala que o sujeito da observação possui uma importância imensurável em todo e qualquer processo de construção do conhecimento, visto que a observação é participativa, é interativa. Random diz que a através de um olhar novo, “o real é uma interação instantânea entre o local e o global, o subjetivo e o objetivo, o infinitamente pequeno e o infinitamente grande” (RANDOM, 2000, p. 29).

No chamado paradigma emergente, assinalam Pourtois e Desmet (1999), a separação racionalização e subjetivação perde o sentido, uma vez que se entende que o sujeito observador é quem constrói o objeto observado e que o objeto observado não é senão aquilo que se entende que seja e por isso indica o sujeito observador. A interpretação, a partir de uma ótica de mundo, é quem determinará o que foi, o que é e o que será a verdade. No mundo contemporâneo, a razão objetiva não possui o valor que possuía nos séculos XIX e XX, visto que a subjetividade reclama a sua função na vida: o sentimento de pertença do eu com o outro, com o todo passa a vigorar nas ações e nas relações sociais de forma mais intensa.

O conceito de paradigma emergente utilizado por Pourtois e Desmet (1999) está acordado com o conceito defendido tanto Lyotard (1979), quanto pelo sociólogo francês A Touraine (2005), em suas pesquisas sobre a vida contemporânea, isto é, o paradigma emergente não é a eliminação do paradigma da modernidade, tampouco a sua substituição, mas uma espécie de cronotopia capaz de reunir em seu tempo e espaço tanto o paradigma da pré-modernidade e sua simetria quanto o da modernidade e sua linearidade. A cronotopia do paradigma emergente (ou pós-moderno) permite o paradoxal não-contraditório, a oposição não-excludente, a complementaridade suficiente e necessária, a reaproximação da razão objetiva da razão subjetiva.

Boaventura de Souza Santos (2004) explica que o paradigma emergente é dotado de uma força impossível de ser deter, posto que ele é resultado das mais diversas forças que existem no mundo. As forças que estão no paradigma emergente são tamanhas e densas que nada é capaz de detê-las, de oprimi-las, de impedi-las. Elas surgem, explica Maffesoli (1998), no instante em que são ameaçadas e evidenciam as suas marcas e os seus desejos mais íntimos. No paradigma emergente, assinala Libâneo e Santo (2005), é bobagem querer mutilar a subjetividade humana e todas as implicações que a subjetividade humana propõe para a vida em sociedade.

Morin, em seu livro *A cabeça bem-feita* (2004) numa inteligente crítica ao modelo de ensino fragmentado que impera nas instituições de ensino de quase todo Ocidente, acredita que o ensino dividido, constituído a partir de disciplinas isoladas, não é capaz de formar um cidadão que seja coerente com a complexidade da vida manifestada em quase

todas as instâncias individuais e ou coletivas no paradigma emergente. Um ensino fragmentado é incapaz de conseguir explicar uma realidade complexa e dinâmica, um ensino “hiperespecializado” não dá conta de um mundo globalizado em várias áreas social, geográfica, histórica, lingüística, cultural, econômica. Nos dias atuais, é necessário que haja compreensão holística sobre a realidade e o real, compreensão do todo e da relação desse todo com as suas partes.

A integração das culturas bipartidas – a científica e a humana – e a integração das lógicas, a objetiva e a subjetiva, propõe um novo jeito de ver a vida, uma nova teoria sobre a vida, um novo discurso. No paradigma emergente, explicam Pourtois e Desmet (1999), a dicotomia racionalização/subjetivação tenta deixar de existir, posto que o que se quer é uma espécie de integração entre o racional e o subjetivo, entre o que eu e tu. A integração não se fará baseada na justaposição tampouco na aglutinação, mas numa derivação constante e não diretiva, não linear, não simétrica e não casual. A integração entre o que se viu durante a pré-modernidade e o que se viu durante a modernidade promoverá uma espécie de síntese.

Na síntese do paradigma emergente, a ciência do século XIX, antes entendida como a rainha-mestra de todos os conhecimentos, é entendida como mais um conhecimento entre tantos outros que compõe o hemisfério do saber e da sabedoria. Nesse sentido, Morin (2003) reclama que a ciência não pode se perder num abismo de saber isolado e egocêntrico, visto que a ciência é mais um conhecimento que só terá sentido se unido a tantos outros. Isto é, a lógica racionalista de Comte e de Spencer, a hipótese de Laplace e mais a construção da Física como a grande disciplina não possuem mais a mesma força que antes. Não há mais uma força determinista, mas forças que se esbarram entre si numa desordem aparentemente sem ordem. No entanto, só aparentemente sem ordem. A ordem está em reconstrução permanente.

No paradigma emergente, o que se busca é uma espécie constante de diálogos entre partes que pareciam completamente opostas, ou seja, uma espécie de compreensão de mundo dialógica em que o elemento da subjetividade não seja eliminado pelo elemento da objetividade. Maffesoli (1998) acredita que a razão abstrata não consegue acompanhar, posto que entende a realidade de forma preditiva, as ocorrências interativas

de um mundo onde a interação conhecimento-científico e conhecimento-incorporante é urgente e fulcral para o bom andamento da vida e de seus desdobramentos. Maffesoli (1998) defende que nos dias atuais, é necessário que a subjetividade seja respeitada e compreendida pela objetividade, na tentativa de haver uma espécie de interação entre a objetividade e a subjetividade, com vistas a uma melhor compreensão do que ocorre na vida individual e coletiva de cada sujeito humano.

A interação subjetivo com objetivo, a interação entre parte e todo e entre todo e parte, a complexidade, parecem ser a tônica do paradigma emergente. Morin (2003) explica que um paradigma norteia toda a lógica de um tempo e de um espaço ao tempo que pelo tempo e pelo espaço também é norteado. Nesse sentido, Lyotard (1979) acredita que a chegada da sociedade pós-industrial, portanto uma sociedade em que a lógica da dicotomia industrial perdeu o sentido, é baseada na lógica do paradigma emergente, do paradigma que surge diante dos nossos olhos e propõe mudanças e alterações em nosso modo de pensar ao tempo que também é alterado pelo nosso modo de pensar.

Numa sociedade pós-industrial, explica Hargreaves (2004), o conceito de conhecimento é diverso do conceito de conhecimento que se originou numa sociedade industrial, visto que para esta, o conhecimento remete ao saber teórico em oposição ao saber prático e numa sociedade pós-industrial, onde a relação sujeito e objeto passa a ser compreendida como uma espécie de interação necessária à própria existência do objeto, logo o sujeito assume posição essencial na elaboração da realidade que aparentemente lhe é externa. O conceito de conhecimento do paradigma emergente não faz distinção entre o que é teórico e o que é prático, posto que não se entende teoria dissociada de prática e vice-versa. Bernardo (2000) explica que no paradigma emergente, o conceito de teoria é oposto ao conceito de teoria defendido pelos pré-modernos, visto que para Platão, teoria tinha relação com contemplação e nos dias atuais, teoria tem relação com participação.

Quando se fala em conhecimento na sociedade contemporânea, entende-se que o conceito de conhecimento da sociedade moderna não foi substituído, como quiseram alguns teóricos frankfurtianos mais radicais, porém compreende-se que tal conceito não se materializa individual e coletivamente da mesma maneira no século XXI como se materializava no século XX. Isto porque se no século XIX, como assinala Marcel Boisot

Apud SANTOMÉ, 1998), só era considerado conhecimento o conjunto de saberes caracterizados por:

... a) objetivos observáveis e/ou formalizados, ambos manipulados por meio de métodos e procedimentos; b) fenômenos que são a materialização da interação entre estes objetos; c) leis (cujos termos e/ou formulação dependam de um conjunto de axiomas) que dêem conta dos fenômenos e permitam prever operação...

No século XXI, assinala Gómez (2004), o conceito de conhecimento entende que conhecimento é rede, que conhecimento é conexão, que conhecimento é interação, que conhecimento é inter-relação. Ou seja, conhecimento não é analisado a partir de uma ótica excludente, mas a partir de uma ótica inclusiva. Nesse sentido, o conceito cartesiano, newtoniano, positivista sobre conhecimento não é negado ou descartado, mas ampliado, revisitado, refutado em sua hegemonia e apreciado em suas qualidades e características. Hargreaves (2004) quando trata sobre o conhecimento baseado no paradigma emergente, elege a categoria do diálogo como sendo a base dessa epistemologia que se faz notar nos dias contemporâneos.

Em seu famoso relatório, Jacques Delors (2003) assinala que na sociedade contemporânea, não se pode querer que uma forma de compreensão da realidade tenha mais espaço que outras, posto que há necessidade de variação entre as formas de compreensão da realidade. Morin (2003) também entende que na sociedade atual, o diálogo entre os diversos conhecimentos humanos não é opcional, mas necessário para todo e qualquer desenvolvimento. Castell (2005) também defende que qualquer natureza de conhecimento nos dias atuais deve ser considerada e aceita pelas demais formas de conhecimento. Nos dias atuais, explica Sacristán (2000), a educação não deve abrir mão de ser um estado permanente de conexões, de interações, de diálogos. O paradigma emergente forja um conhecimento plural, multirefencial, multidimensional, amplo e interativo, onde a fragmentação do saber não se justifica. Em seu livro *Religação dos Saberes*, Morin (2004) enfatiza a relevância de um ensino ancorado numa proposta de trabalho pedagógico que Pourtois e Desmet (1999) chamam de síntese da interação, momento em que a aprendizagem é compreendida de forma holística. Em seu livro

Globalização e Interdisciplinaridade, Santomé (1998) explica que o diálogo entre os saberes é essencial na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, considerando o que digo acima sobre “Quem vem lá?”, penso que no mundo contemporâneo, estamos construindo uma epistemologia e uma metodologia baseadas em uma interação. A interação que vejo tem relação com a convivência pacífica e dialógica entre objetividade e subjetividade, ciência e religião, sujeito e objeto, homem e natureza, visto que a compreensão que se forja hoje sobre a existência dessas categorias não tem a ver com a compreensão dicotômica que tínhamos nos séculos da modernidade. Ou seja, o mundo contemporâneo presencia a chegada de uma forma diferente de compreender a realidade e o real e essa nova forma de compreensão tem a ver com a vida como todo, portanto tem relação direta com a escola e todos os seus possíveis e impossíveis desdobramentos. Entre eles, a articulação possível no currículo escolar.

Capítulo 2

O currículo escolar e sua relação com a emergência paradigmática

2.1 - O currículo escolar moderno e sua sustentação: até quando se mantém ou não se mantém mais?

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, 1999.

Segundo Augusto Pacheco (2006), especialista em estudos sobre o currículo escolar, a palavra foi dicionarizada pela primeira vez em 1663, época em que, conforme Doll Jr. (2002), o sonho do uso correto da razão de Descartes estava em processo de emancipação e o ensino escolástico, baseado nas teorias teleológicas e teológicas, começava a mostrar-se menos. O currículo da Idade Média, explica o professor Tomaz Tadeu da Silva (1999), especialista em teorias curriculares, era o currículo da abstração e da contemplação e esse modelo curricular, ainda que quisesse, não conseguia acompanhar a nova forma de ver o mundo que era pregada pela modernidade e suas invenções.

A modernidade, afirma Sacristán (2000), pregou o sonho do progresso e o currículo escolar providenciado pela modernidade era todo voltado para o progresso, para o avanço, para o sucesso. No entanto, também lembra Sacristán (2000), o progresso da modernidade não era bem o progresso no sentido mais amplo e igualitário. Conforme Doll Jr. (2002), o conceito de progresso para modernidade previa para a educação escolar um ensino baseado nas premissas acordadas com as quatro regras cartesianas: 1) a verdade só deve ser aceita caso seja auto-evidente; 2) o conhecimento deve ser dividido em várias partes a fim de que o todo possa ser compreendido de forma mais fácil; 3) o

conhecimento deve ser aprendido gradualmente da parte menor para a parte maior e 4) tudo deve ser verificado com cuidado e préstimo, evitando problemas de erro e ilusão.

O currículo escolar moderno, implantado nas escolas norte-americanas a partir do século XVIII e mais eficazmente no século XIX e no início do século XX, tinha por premissa basilar a idéia de que a escola era uma espécie de indústria e que, portanto seu funcionamento deveria ser similar ao de uma indústria com todas as características (SILVA, 1999). O ensino escolar deveria estar voltado para a vida produtiva e a vida produtiva não deveria ser senão o cumprimento dos objetivos da modernidade, levado ao poder político, por meio da ascensão burguesa.

O currículo escolar moderno era, segundo Doll Jr. (2002), um currículo baseado nos pressupostos científicos. Isto queria dizer que para a escola da modernidade, as regras cartesianas não somente eram válidas, mas as únicas. Como as regras cartesianas previam que o conhecimento deveria ser auto-evidente, subdividido, ensinado do mais fácil para o mais complicado; a escola, através de seu currículo, tentou construir um ensino que fosse auto-evidente, fragmentado em várias disciplinas, ascendente (do menor para o maior) e religiosamente supervisionado, devendo produzir máquinas e não homens, com afeto, dúvidas e incertezas.

A escola da modernidade foi apresentada como uma instituição voltada para todos e cujo objetivo maior era auxiliar o Estado e a família na educação dos futuros cidadãos os quais deveriam continuar (nunca corrigir) os ideários pregados pela ideologia da modernidade ou pelas ideologias da modernidade. Eric Hobsbawn (2004) assinala que o ensino escolar da modernidade queria antes de tudo formar cidadãos capazes de “perenizar” a ideologia que impregnava os séculos XVIII e XIX, ou seja, que a sociedade deveria ser norteadas pelas descobertas dos estudos científicos e que os estudos científicos deveriam ser a grande pilastra do desenvolvimento das sociedades, porquanto os estudos científicos traduziam de maneira correta, a verdade.

Lilian do Vale (1997) em seu livro *A escola imaginária* afirma que a modernidade não fez muito pela escola imaginária, porquanto impediu que na escola real, se aprendesse a exercitar as operações cognitivas/emotivas que promovem a reflexão de forma coerente e pertinente. Isto é, através de um ensino preditivo, exclusivo, mecânico,

o sujeito da aprendizagem não exercita sua inteligência da mesma forma que através de um ensino plural, dinâmico, interativo.

Conforme Andy Hargreaves (2004), a partir de seus estudos sobre a repercussão da sociedade do conhecimento na educação, durante a hegemonia da lógica moderna, o conceito que se tinha sobre sujeito escolar e sobre a sua relação com a produção do conhecimento era reducionista para ambos. Cambi (2002), através de suas pesquisas sobre a história da pedagogia, assinala que a proposta da modernidade para a escola, além da sua obrigatoriedade, foi a de dar continuidade ao pensamento científico-burguês que formou e conformou o ideário escolar de certeza e precisão. Lilian do Vale (1997) afirma que a incerteza e a imprecisão não faziam parte do cotidiano de um ensino cuja base maior era a linearidade do conhecimento científico.

Nesse sentido, o currículo que foi providenciado para a escola moderna, comenta Cambi (2002), foi um currículo mensurado e limitado, onde o conhecimento não era construído, mas transferido de quem já tinha certeza para quem precisa aprender a ter certeza. Não se permitia, explica Manacorda (1997), que a educação fosse passível de erros, pois os erros não auxiliavam na aprendizagem dos atores escolares e deveriam, ser, por essa razão, vistos com olhos de exclusão e limites.

O currículo escolar da modernidade defendia a idéia de que o conhecimento era o conhecimento científico e que as disciplinas mais relevantes eram as disciplinas também científicas (as advindas das epistemologias físico-naturais). Ou seja, disciplinas como física, matemática, química. Santomé (1998), em suas pesquisas sobre currículo, globalização e interdisciplinaridade, explica que o conceito que se tinha sobre disciplina estava baseado em pressupostos e princípios metódicos que de tão absurdamente rígidos e limitados, porque reducionistas, impediam que fossem consideradas disciplinas aquela natureza de saber – o saber incorporante - que não se adequasse a tais objetivos.

Entendia-se que disciplina era um conjunto de conhecimentos comprováveis através das leis da Física e da Matemática, que pudessem não oferecer dúvida quanto a sua veracidade e que estivessem aptos a ser universais e adversos a qualquer natureza de impressionismo. Disciplinas tinham de ser analisáveis a partir da linguagem matemática e tinham de possuir características que lhes valessem a condição de entidades lógicas e

razoáveis. Doll Jr. (2002) explica que as disciplinas eram mensuráveis, porquanto não podiam fugir à regra estabelecida pelos códigos cartesianos e newtonianos.

Santomé (1998) acredita que o currículo da modernidade tem uma relação direta com o conceito de *gerenciamento científico* defendido por F.W.Taylor. Taylor acreditava que os trabalhadores poderiam produzir mais em menos tempo, caso suas ações fossem devidamente planejadas e supervisionadas de forma intensa e regular. Taylor também acreditava que o planejamento das ações de um trabalhador deveria ser elaborado por um gerente que não vivenciasse a prática do trabalho, mas tão-somente a teoria, porquanto a função prática não exigia muito e a função teórica exigia reflexão, abstração e pensamento mais elaborado.

Taylor acreditava que a teoria do *gerenciamento científico* seria a solução para os problemas que surgiam no processo de industrialização.

Henry Ford, espécie de duplo de Taylor, colocou, em suas empresas, as teorias do *gerenciamento científico* e viu, em pouco tempo, que F.W. Taylor tinha razão: a produção crescia e os custos diminuía. O que significava dizer que a lógica do *gerenciamento científico* era acertada e deveria não somente ser utilizada numa ou noutra indústria, mas em todas, pois era certamente, assim como as leis da ciência, universal, por isso aplicável a toda e a qualquer situação.

Moreira e Garcia (2003), especialistas em teoria curricular, lembram que a teoria do *gerenciamento científico* significava uma espécie de processo redutor da participação do trabalhador na produção do seu trabalho e que o aumento da produção não importava necessariamente a certeza de que os trabalhadores estavam produzindo. A lógica do *gerenciamento científico*, ou os rebatimentos das teorias científicas no universo social e econômico do Ocidente, previa que o trabalhador não precisava conhecer o todo para fazer bem a sua parte e que se ele fizesse bem a sua parte, o todo estaria bem e previa que o conhecimento do trabalhador sobre o conjunto do seu trabalho não somente era desnecessário, como também incongruente, tendo em vista que nem todo mundo era suficientemente inteligente para compreender a complexidade de um conjunto.

Com vistas a aumentar a produção, Taylor previa que o gerente aplicasse rigoroso controle de tempo e mensurasse a produtividade de quem trabalhava, visto que cada um

fazendo a sua parte, o resultado seria, em pouco tempo, a melhoria para a indústria. A fragmentação nas funções dos trabalhadores e o controle do tempo e do espaço de suas atuações, segundo Santomé (1998) e Doll Jr. (2002), são péssimos para o processo de percepção desses trabalhadores sobre o todo de sua produção, para sua própria inteligência.

Garcia e Moreira (2003) afirmam que a fragmentação da produção foi utilizada por quem detinha o controle dos meios de produção com vistas a uma espécie de alienação do trabalhador que na verdade não sabia o que de fato era uma indústria na sua complexidade e na sua dinâmica. Cuidar só de sua função e se especializar cada vez mais no que faz de forma que pudesse responder ao que lhe fosse questionado acerca da sua especialidade, da sua visão especificada do processo.

O trabalhador não tinha acesso ao todo e sua função era tão somente prática, o que, em muitas situações, lhe impedia de ler e de conhecer informações teóricas que não estivessem ligadas a sua função. A fragmentação da produção era compreendida como um avanço e um método correto e adequado para se fazer o progresso da sociedade. No entanto, explica Santomé (1998), a divisão das tarefas da indústria em duas vertentes, a teórica e a prática, foi péssima para o trabalhador que não conhecia as interações existentes entre as partes e ignorava a importância de se saber o global como forma de ampliar conhecimentos e modificar procedimentos locais.

O currículo da modernidade, explica Doll Jr. (2002), foi elaborado com base no conceito de *gerenciamento científico* defendido por F.W.Taylor e aplicado nas empresas norte-americanas pelo Henry Ford. A escola que era providenciada para formar o cidadão que fosse atender às necessidades do mercado de trabalho, da vida produtiva, deveria ensinar à criança e ao jovem os conteúdos culturais baseados na vida prática. Os conteúdos culturais selecionados para a elaboração do currículo deveriam prever o ensino do conhecimento que fosse ser útil para a vida produtiva, ou seja, o conhecimento que já era aceito e entendido como o único viável e passível de adequação ao progresso ao futuro.

A elaboração do currículo científico, em 1912, foi providenciada por Franklin Bobbitt. Ele acreditava que a escola era uma indústria e que a lógica da indústria deveria

se a lógica da escola (PACHECO, 2006). Se na indústria, o tempo era supervisionado, na escola também seria; se na indústria, as atividades eram divididas, na escola também seriam; se na indústria, alguém planejava e alguém executava, na escola assim também seria. A lógica da indústria era a lógica da escola e qualquer coisa que se contrapusesse a isso, não merecia crédito ou valor (PADILHA, 2004). Bobbitt acreditava que o currículo escolar deveria ser um currículo científico e que a cientificidade do currículo deveria ter como modelo a indústria bem-sucedida.

Franklin Bobbitt defendia o ideário de um currículo voltado não para o presente, mas para o futuro. Ou seja, os estudantes deveriam aprender para o amanhã e não para o hoje. O tempo escolar deveria ser voltado para o tempo que viria depois da escola, isto é, aquele que seria utilizado na vida adulta durante o período do trabalho e os que estudantes deveriam aprender a partir de seus erros. Doll Jr. (2002) diz que Bobbitt criou um currículo centrado no déficit do erro. O currículo escolar de Bobbitt era estruturado na forma de objetivos-conteúdos-estratégias metodológicas-avaliação, sendo que todo o currículo era produzido previamente por alguém e executado na escola por outro alguém.

O currículo prescritivo de Bobbitt é chamado por Pacheco (2006) de currículo planejado, identificado com curso, programático, linear e causal, fragmentado e elaborado *a priori* com vistas ao cumprimento de objetivos alheios a quem iria vivenciar o currículo. No modelo curricular de Bobbitt, não há espaço para os sujeitos escolares, posto que tudo que deve ser ensinado aos sujeitos escolares deve ser previamente providenciado antes da execução do currículo. Pacheco (2006) entende que o currículo escolar possui várias fases e dimensões – dimensão oficial, dimensão praticada, dimensão oculta, dimensão complexa - e compreende que no caso do currículo de Bobbitt, somente a dimensão do currículo oficial era considerada. Ou seja, a dimensão que vem de fora da escola e que, na maioria dos casos, não considera o que está na escola.

O problema do currículo escolar da modernidade, assinala Doll Jr. (2002), é que não consegue promover as interações entre as dimensões curriculares e por isso não é capaz de se realizar de forma ampla. O currículo da modernidade, como ele entende, não consegue promover o diálogo entre os saberes, visto que acredita que o diálogo não é pauta importante na reunião da produção do conhecimento na escola. O teórico também

explica que no currículo escolar da modernidade não há espaço para conteúdos culturais que estejam desacordados com o conceito de conhecimento que a modernidade defendia. Nesse sentido, Santomé (1998) adverte que temas como: as culturas das nações latino-americanas; as culturas infantis e juvenis; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e ribeirinho; as pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas; os homens e as mulheres de terceira idade e as vozes do Terceiro Mundo são desconsiderados pelo currículo baseado no paradigma da modernidade.

Em outras palavras, as chamadas dimensões do desenvolvimento do currículo propostas por Pacheco (2006) simplesmente são desconsideradas, negligenciadas, postas em plano secundário. Também se pode dizer que no modelo curricular de Bobbitt, o que se contam não são as ocorrências da *apresentação*, mas as ocorrências da *representação*. Maffesoli (1998) faz uma distinção entre ocorrência da *apresentação* e ocorrência da *representação*. Maffesoli (1998) assinala que apresentação é uma categoria que tem a ver com o fenômeno que ocorre na sua legitimidade e que a representação é sempre uma hipótese de ocorrência que não se caracteriza pela legitimidade do processo. A representação é um conceito do paradigma moderno e tem relação com aquilo que é *a priori* e a apresentação é um conceito do paradigma emergente que tem relação com aquilo que é *fortiori*.

“A apresentação é um conceito pós-moderno que remete a uma análise do fenômeno social a partir de uma espécie de deontologia, ou seja, do estudo do fenômeno através dos registros reais e legítimos dos fenômenos, considerando seus parâmetros e suas características. A representação é um conceito moderno que tem a ver com a idéia de análise do fenômeno não por suas características, mas pelas hipóteses de características que se têm do que ocorre. É como se fosse possível analisar uma ocorrência social em um determinado tempo da mesma forma que se analisa uma outra ocorrência social, distinta e diversa, em outro determinado tempo e espaço” (MAFFESOLI, 1998, p. 97).

No modelo curricular de Bobbitt, posto que é baseado nas teorias da modernidade sobre conhecimento e produção do conhecimento, o sujeito escolar não tinha importância para a aprendizagem, visto que o conhecimento já estava “pronto”, bastando ao currículo tão-somente encontrar uma forma de representá-lo. A lógica do currículo escolar de Bobbitt, explica Silva (1999), é excludente, pois não permite a participação do sujeito da aprendizagem no processo de aprendizagem. É como se para Bobbitt, o objeto da

aprendizagem fosse mais importante que o sujeito da aprendizagem e que só haveria aprendizagem, caso o objeto e o sujeito mantivessem-se distantes o suficiente um do outro, com vistas ao primeiro não ser maculado pelo segundo.

É notório que o conceito que Bobbitt possui sobre ensino e sobre currículo tem relação com o conceito de Descartes possuía sobre revelação e descoberta da verdade. Doll Jr. (2002) assinala que, para Bobbitt, o papel da escola não era o incentivo da criatividade e da inventividade, mas o ensino estratégico de como se poderia descobrir aquilo que já existia, bastando tão-somente ser revelado. Bobbitt, evidencia Pedra (2003), acreditava que o conhecimento era menos uma questão de criação e mais uma questão de memorização. E para se descobrir o que já existe, era necessário que a escola organizasse métodos e promovesse situações as quais facultassem aos estudantes entenderem o que já se fez por entendido.

O modelo curricular de Bobbitt, segundo Doll Jr. (2002), não questionava o que deveria ser ensinado, porém como deveria ser ensinado aquilo que era previamente elaborado. Com efeito, os conteúdos culturais que eram ensinados para os alunos não previam senão aquilo que já havia sido organizado e autorizado como sendo conhecimento. O que significa dizer que o currículo da escola moderna não trazia à tona conhecimentos que não lhe parecessem relevantes para a formação produtiva. ou seja, toda sorte de conhecimento da ordem do subjetivo foi descartada dada a sua não-funcionalidade para a vida produtiva. Nesse sentido, o conhecimento incorporante a que me referi no capítulo 1, simplesmente era descartado no *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt.

O modelo curricular de Bobbitt possuía uma organização curricular fragmentada, posto que não acreditava na interação entre os saberes como opção qualitativa para a aprendizagem. O conceito de disciplina que esteve presente na organização curricular proposta por Bobbitt tinha como base a visão de mundo da escola positivista do século XIX e a concepção de ensino mecânico das teorias mercantilista. Hargreaves (2004) comenta que a escola moderna não conseguiria dar conta dos fenômenos que ocorrem nos dias atuais nas sociedades contemporâneas, porque o paradigma emergente exige da escola uma outra forma de compreender e produzir conhecimentos. Hargreaves entende

que o fenômeno da globalização tanto da economia quanto da cultura interfere diretamente no que se tem hoje na escola, visto ser esta uma espécie de microorganismo da sociedade de forma mais geral.

Maffesoli (2004) compreende que o homem contemporâneo, dada a sua condição no mundo, não se adequa a um ensino cujo objetivo mais preciso sejam a repetição e a memorização de conteúdos previamente determinados. Hargreaves (2004) esclarece que na sociedade do conhecimento (termo cunhado por Daniel Bell, em 1976) não se deve ter um currículo escolar baseado nos pressupostos modernos, posto que tais pressupostos não trouxeram à aprendizagem o conhecimento de forma global, multirreferencial, multifacetado e isto seria condição, nos dias atuais, irrevogável, para uma educação escolar de qualidade. Isto porque, ainda segundo Hargreaves, a produção do conhecimento é uma operação complexa e que portanto, exige também compreensões da complexidade dos processos de construção dos saberes.

Silva (1999) acredita que Bobbitt e seu currículo científico são, na verdade, base para muitos modelos escolares que ainda temos hoje nas escolas contemporâneas. Pedra (2003) ressalta que, embora Bobbitt e seu *The Curriculum* sejam considerados o princípio das teorias curriculares, John Dewey, antes de Bobbitt, havia lançado um artigo onde se opunha de forma categórica às teorias defendidas pelo *gerenciamento científico*. Dewey, diz Pedra (2003), pensou em um currículo voltado para o sujeito escolar e acreditava que o interesse desse sujeito era elemento fundamental na compreensão da aprendizagem.

Doll Jr., em obra já citada, assinala que as teorias de John Dewey não eram modernas, mas pós-modernas, pois a lógica não era da representação, mas da apresentação. Pedra (2003) também entende que o conceito de John Dewey não se adequa ao pensamento das teorias curriculares da modernidade. Santomé (1998) acredita que as teorias de Dewey sobre o currículo escolar não promoveram tantas adesões quanto as de Bobbitt, visto que o paradigma de Bobbitt era muito mais próximo do que se defendeu naquela época. Dewey estava à frente de seu tempo.

Ainda segundo Doll Jr (2002), quem não somente materializou as teorias de Franklin Bobbitt como as revisou e ampliou, foi Ralph Tyler e seus princípios básicos para a formação de um bom currículo escolar. Tyler, de forma simples e objetiva, faz quatro

perguntas sobre o processo ensino-aprendizagem e por meio dessas perguntas, sugere a elaboração de um currículo que, se não é o mesmo que o de Bobbitt, é mais incisivo e aceitável, porquanto é mais exercido pelas escolas de modo geral. Tyler quer que a escola responda o que deve ser feito para que o estudante aprenda e como isso deve ser feito. A escola para responder a tais questionamentos, deve elaborar objetivos bem estruturados e deve criar toda forma metodológica possível para que os objetivos possam ser vivenciados de maneira consistente pelos estudantes. As perguntas de Tyler foram as seguintes: 1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais e 4) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?. Segundo Silva (1999), as quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo”; (1), “ensino e instrução”; (2 e 3) e “avaliação” (4).

O modelo curricular de Bobbitt e o modelo curricular de Tyler são ambos prescritivos, planejados, ignoram os interesses dos alunos e de forma muito explícita, excluem a subjetividade dos atores escolares do processo ensino-aprendizagem. Tanto Bobbitt quanto Tyler estavam muito preocupados com os objetivos prescritivos que deveriam embasar toda a estrutura curricular. A pergunta número 1 defendida por Tyler propõe que o currículo deve ser elaborado a partir de interesses previamente estabelecidos e o estabelecimento prévios desses interesses talvez não tenham relação com os desejos dos sujeitos da aprendizagem. As propostas de Bobbitt e de Tyler foram baseadas nos pressupostos e princípios defendidos tanto por Descartes quanto por Newton.

Doll Jr. (2002) comenta que as perguntas de Tyler, inicialmente, parecem razoáveis e inocentes, todavia, se observadas atentamente, revelam o grau de dificuldade que tanto Bobbitt quanto Tyler tiveram para compreender que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre a despeito de quem nele está absolutamente envolvido e que o conhecimento escolar, assim como o conhecimento de modo geral, não deve ser produzido de forma mecânica, visto que todo conhecimento requer reflexão sobre si mesmo e sobre o que se desdobra a partir de tal reflexão. Doll Jr. acredita que a visão de

Bobbitt e de Tyler, uma visão baseada no paradigma da modernidade, não somente era tola, como também não auxiliou no desenvolvimento dos sujeitos escolares.

“Os princípios lógicos de Bobbitt e Tyler encontraram expressão nos currículos escolares através do movimento pelos objetivos comportamentais da década de 1960, do movimento pela educação baseada na competência da década de 1970, e do modelo de Hunter da década de 1980. Em todos eles, o padrão é o mesmo: objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear desta seqüência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação.” (DOLL JR., 2002, p. 70)

No currículo escolar de Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, o conceito de conhecimento é um conceito excludor, visto que o conhecimento incorporante, defendido por Maffesoli (1998), não é considerado. Santomé (1998) acredita que tanto Bobbitt quanto Tyler acreditavam que o melhor a fazer para a aprendizagem escolar era pensar em estratégias metodológicas de ensino, mas não era preciso pensar no que se entendia por ensino, pois isto já havia sido definido tempos antes. O que cabia à escola era “transferir” para os alunos os conhecimentos descobertos pelos estudiosos e cabia aos alunos receberem a “transferência” de modo passivo, sem qualquer natureza de questionamento.

De acordo com Silva (1999), o currículo escolar moderno foi também chamado de tradicional e sua natureza era reducionista e limitada. O currículo tradicional é todo montado com vistas às estratégias metodológicas, o “como” ensinar. Se analisarmos bem, é um currículo que se baseia na lógica cartesiano-newtoniana e não compreende, por exemplo, o que Morin e Moigne (2000) chamam de “inteligência da subjetividade”, ou seja, não se pensam nos atores sociais que estão do lado de dentro da escola como sendo sujeitos importantes para o processo ensino-aprendizagem, visto que se acredita que o ensino é algo previamente elaborado e que deve tão-somente ser “repassado” para os meninos e meninas e que esse conhecimento “repassado” é o conhecimento que foi previamente definido como o correto, o adequado, o certo, o eficaz e o possível, isto é, o conhecimento físico-natural.

Bobbitt e Tyler fazem um currículo em que o sujeito escolar não é indagado sobre o seu desejo, a sua vontade, o seu interesse, o seu gozo e o seu prazer. A escola, nesse sentido, sentencia Lilian do Vale (1997), é um espaço do sofrimento e do desamor, da

desilusão e da desesperança: a escola não é um ambiente agradável, mas um ambiente desagradável. Pacheco (2006) informa que esse currículo escolar da modernidade, embora ainda hoje esteja por entre as salas de aula no mundo ocidental, mais precisamente, assim que o seu paradigma norteador entrou em crise – ou seja, a Modernidade -, de certa forma, e por razões óbvias, ele também sofreu abalos.

O que significa dizer que o modelo de Bobbitt e Tyler, mesmo sendo aceito como viável, a partir de um determinado momento, começou a ser severamente refutado, criticado, questionado. O modelo de Tyler e de Bobbitt, explica Pacheco (2006), faz parte de uma tradição curricular que entende currículo como plano, programa, curso, que acredita que o currículo não é senão uma espécie de grade e centra suas forças teóricas menos nos aspectos epistemológicos, porém mais nos aspectos metodológicos.

O currículo moderno é fechado, como explica Doll Jr. (2002), porque não se permite diálogos entre as instâncias de elaboração, desenvolvimento e aplicação do currículo. O problema da ausência do diálogo para o currículo, é a instauração da hierarquia disciplinar e da fragmentação desordenada no saber, como também a negação de qualquer natureza de saber que não seja o saber providenciado pela lógica científica ou a lógica físico-natural. No entanto, a crise pela qual passou ou passa a modernidade, como não poderia deixar de ser, repercutiu diretamente na elaboração do currículo escolar. Isto porque, como assinala Silva (1999), o currículo escolar não é uma lei externa ao imaginário humano, mas antes um recorte do que esse imaginário pensa e deseja. Nesse sentido, no instante em que se instaura uma crise no paradigma da modernidade, instaura-se uma crise no currículo que dele brota. Em outras palavras, o currículo escolar da modernidade não mais se sustenta ou sua sustentação, os eixos centrais da modernidade, não mais convence.

Necessita-se, em função do paradigma emergente, de uma nova forma de se pensar o currículo escolar, uma nova maneira de se entender o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, acredito agora, ser razoável, começar uma espécie de inter-relação entre as argumentações até aqui apresentadas e a possível existência de um currículo escolar cuja mais expressiva característica seja a sua capacidade dialógica ou a sua capacidade de propor para os sujeitos escolares uma construção contínua do que seja

educação numa sociedade caracterizada pelos sintomas do paradigma emergente. Tento propor o que digo...

2.2 - Um currículo escolar baseado no paradigma emergente: algumas reflexões

“O que é complexo e contraditório só pode ser compreendido a partir do *paradigma da complexidade*. A rede é um tecido de fios interdependentes em que conexões são de aspectos muito distintos e na qual operam forças que atuam em direções nem sempre e necessariamente coincidentes. A educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e transdisciplinar e abandonar a tendência à especialização que os faz em pedaços.”

Sacristán, O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada, In *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*, 2003.

O que aqui chamo paradigma emergente não é fruto do nada e do acaso, mas de uma série de ocorrências históricas e sociais as quais marcaram o século XX em todos os setores do saber humano e poderia também ser chamado paradigma da pós-modernidade, mas dado aos embaraços tanto da nomenclatura quanto do conceito do que vem a ser pós-modernidade, opto por dizer que o currículo escolar sobre o qual pretendo tratar aqui tem base na estrutura epistemológica e metodológica do paradigma emergente ou aquele que não é igual ao paradigma da modernidade.

Nesse sentido, o currículo escolar sobre o qual trato agora é, de certa forma, diferente do currículo escolar de Franklin Bobbitt e de Ralph Tyler. É, na expressão de Pacheco (2006), um currículo dialógico; na expressão de Doll Jr. (2002), um currículo dinâmico; na expressão de Santomé (1998), um currículo integrado; na expressão de Padilha (2004), um currículo intertranscultural; na expressão de Fazenda (2003), um currículo interdisciplinar; na expressão de Santo (2005) e Morin (2003), um currículo transdisciplinar.

O currículo baseado no paradigma emergente é fruto de uma profunda reflexão acerca do que é currículo escolar e de como o currículo escolar importa para a formação

do sujeito escolar e não-escolar, como também é fruto de uma preocupação epistemológica e metodológica de como se pode, a partir da educação escolar, melhorar a qualidade de vida dos sujeitos que, estando na escola, também são sujeitos da vida real. A reflexão que deu origem ao currículo tratado pelos teóricos acima talvez tenha começado, como entende Padilha (2004), a partir de suas pesquisas sobre currículo e cultura, no momento em que as bases epistemológicas da modernidade foram questionadas pelas descobertas advindas tanto do conhecimento das ciências exatas quanto das ciências humanas.

Se o currículo de Bobbitt e Tyler não era senão um plano, uma grade, um esquema montado com fins previsíveis, não seria capaz de conseguir dar conta do sujeito que emerge (ou emerge) sob e sobre o paradigma emergente numa sociedade de caráter globalizado. O sujeito que vem com o bárbaro, nota Maffesoli (1998), é dotado de uma força impressionante, de um dinamismo implacável, de uma vitalidade invejável. No entanto, não se dispõe, ao que tudo indica, ser um sujeito passivo que aceita as regras sociais sem questioná-las ou modificá-las. O sujeito contemporâneo, comenta Maffesoli (2004), promove uma revolução silenciosa ou ruidosa e, através, em muitos casos, de uma maneira “deselegante”, por assim dizer, vinca a sua marca no seio das culturas.

Petraglia (2002), quando de suas pesquisas sobre a importância das teorias da complexidade, assinala que o sujeito contemporâneo, em função do tempo e do espaço onde se forjam sua identidade e pensamento, é dotado de um grau intenso de complexidade e isto, na escola, muitas vezes, materializa-se por meio de posturas ou irracionais, quando a escola decide agir de acordo com reducionismos, ou fantásticas quando a escola, consciente de sua função mais ampla, decide compreender que os termos usados para o ensino no século XIX não conseguem compreender o que acontece nos dias atuais na cabeça e no coração dos homens do século XXI. “Não é que o homem contemporâneo é outro, mas é que hoje, ele, como foi, de certa forma, regido pelo *magistério do bem*, tenta fugir desse magistério e de todas as suas representações.” (PETRAGILA, 2002, p. 45).

Em seu livro *A condição humana* (2003), Hannah Arendt assinala que o homem é um sujeito repleto de nuances não previsíveis, de necessidades que nem sempre estão à

mostra para qualquer um perceber. Em seu livro *O homem do futuro* (2002), O Grupo 21, conjunto de vários teóricos que estudam as teorias da complexidade na e para a OCDE, explica que o sujeito contemporâneo não é novo, mas antigo, assim desde a sua gênese, não obstante, os sistemas de explicação e compreensão da vida, por ele mesmo criados, foram moldando representações para cada período histórico.

O homem do futuro não é o do terceiro milênio. Ele é o de todos os tempos dentro do ciclo da criação humana. Ele vive na passagem entre o nascimento e a morte para tentar a celebração cósmica. Seu tempo é o tempo. Sua consciência, o desafio lançado a partir de um questionamento de resposta impossível. Ele é o *homem iniciático*. Aquele que se cria a cada instante seguindo o plano genético, espiritual e casual (GRUPO 21, 2002, p.9).

O que ocorre com o homem nos dias atuais é que seus medos, suas angústias, seus interesses e contradições, sempre nele, ficam também para os outros; muitas vezes, em condição simbólica, muitas vezes, aberta como se fosse um baú repleto de coisas não usadas, mas guardadas (GRUPO 21, 2002, p 56).

O que fica sob o signo do silêncio, às vezes, vem à tona ou como um sorriso amistoso e agradável ou como uma pedra que fere rente. Maffesoli (2004) entende que o sujeito contemporâneo expõe para a sociedade sua dimensão demoníaca (ou dionisíaca), mas a escola, muitas vezes, no lugar de tentar diálogo com tal dimensão, recusa essa porção humana e forja, como se vê, em várias situações, um ensino para lá de redutor e simplificador; para lá de apolíneo e angelical. A redução e a simplificação nesse caso, comenta Inês Barbosa de Oliveira, em seu livro *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação* (2003), afirma que o sujeito mutilado, similar a um gôlem grego, decide assustar, decide gritar, decide agir.

Se é constantemente negado ao sujeito dizer o que pensa e dizer como pensa e dizer se quer pensar da forma como todos pensam, então, mesmo indo de encontro ao bom senso e à razão, é fácil que o sujeito queira conseguir se impor na base da força, da coerção, da irracionalidade bárbara. No entanto, isto não ocorre segundo as formas da sociedade, mas, ainda sendo simbólico, através de outras formas. Quase sempre dantescas para o bem privado e comum (OLIVEIRA, 2003, p.57).

A atitude dantesca, explica o cientista político Benjamin Barber (2005), pode geralmente vir tomada de um senso de irracionalidade profundo, de uma conduta completamente inaceitável pelos rigores sociais. Barber acredita, por exemplo, que os ataques terroristas do dia 11 de setembro de 2001, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos da América, são exemplo de um tipo de atitude irracional, posto que a

racionalidade não foi usada tanto pelas vítimas quanto pelos algozes. Sacristán (2002) lembra que, num mundo assim, não se pode, como antes, dizer quem é algoz e quem é vítima. O sujeito atual é tudo num só tempo, porque o homem é tudo num só tempo. Quem o dividiu em duas partes foi o próprio homem num determinado momento da história que era conveniente vê-lo como sendo dual em tudo e para todos.

Um currículo escolar, comenta Padilha (2004), que não se preocupa com uma formação ternária¹ (mais ampla que a binária), ou seja, uma formação em que as dimensões cognitiva, afetiva, cultural, social, política, espiritual estejam contempladas, não consegue atender às necessidades de um mundo como o nosso, visto que, no mundo atual, a formação cognitiva pura e simples, calcada num racionalismo preciso, deixa a desejar diante dos desafios que a vida contemporânea propõe.

Somente uma concepção de educação muito tacanha ainda acredita que o ensino deva ser voltado para a formação de um homem cognitivamente inteligente em detrimento de qualquer formação emocional (GOLEMAN, 2005, p. 38).

O sujeito contemporâneo necessita de um currículo escolar, portanto de um processo ensino-aprendizagem, que o veja como uma espécie de *metamorfose ambulante*, de *homem poético*, *iniciático*, *ternário* (GRUPO 21, 2002). Sem essa compreensão, explica Petraglia (2002), é difícil a escola conseguir cumprir com o papel que lhe foi conferido pelo imaginário humano. Como já disse, no tópico anterior, o que se forja no imaginário humano quanto à função da escola na formação do homem não se materializa no plano da realidade, posto as interferências das mais diversas na construção de uma forma de compreensão de mundo. Severino Antonio (2002), estudioso da transdisciplinaridade e sua relação com a educação, acredita que o ensino contemporâneo necessita possuir uma escuta nova capaz de ouvir o silêncio das vozes silenciadas pelo medo e pela desesperança.

¹ A expressão ternária é utilizada pelos teóricos da transdisciplinaridade na tentativa de se opor à concepção de mundo binário defendida pelas teorias positivistas. Uma concepção de mundo ternária entende que o homem é um sujeito biológico, psíquico e antropológico.

O homem contemporâneo, explica Jean-Yves Leloup (*Apud* GRUPO 21, 2002), é uma consciência anunciada, uma espécie de sujeito transacional. Ou seja, sujeito da transição entre o que se *é* e o que se pretende *ser*. Esse sujeito exige da escola uma educação que o faça aprender a lidar com as incertezas, as inseguranças, as situações não previstas pela visão de mundo da Modernidade. O homem contemporâneo não consegue aceitar os valores estabelecidos de um tempo que não é o seu. A escola necessita entender que o sujeito atual não se curva diante do que fica sem sentido.

Padilha (2004) assinala que o currículo escolar contemporâneo tem forte relação com as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Isto porque, ambas refutaram as teorias tradicionalistas, como também refutaram as teorias medievais sobre elaboração e operacionalização do currículo na escola. Tais refutações, conforme Silva (1999), trouxeram para o centro da discussão educativa temáticas como a função social da educação, sua relação com o poder e com as ideologias; de mesma forma, evidenciaram a existência de ocorrências implícitas na sala de aula que não estavam planejadas no currículo oficial.

Tanto Padilha (2004) quanto Silva (1999), reitero que ambos especialistas estudos sobre teorias curriculares, acordam que o currículo escolar de abordagem tradicionalista e o currículo escolar de abordagem teleológica não foram elaborados sob a ótica de pressupostos e princípios os quais contemplassem o sujeito humano nas suas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural, lingüística, geográfica. No entanto, segundo Padilha (2004) e Silva (1999), tanto a corrente crítica quanto a corrente pós-crítica anunciam, por meio das reflexões que por elas são propostas, que o projeto de formação do sujeito humano, a partir do início da segunda parte do século XX, não pensa a construção da inteligência humana numa dimensão pura e simplesmente cognitiva.

A corrente crítica curricular entende que o currículo não é, como pretendia a corrente tradicionalista, um fenômeno neutro, isento de intenção, distanciado, objetivo, por isso imune a qualquer ocorrência subjetiva e inadequada do pensamento dos homens; porém, os teóricos críticos do currículo, em suas diversas acepções, compreendem que educação, ideologia e poder são três categorias indissociáveis e que a primeira é formada pela segunda que por sua vez tem uma profunda relação com a terceira.

Michel Apple (2006), um dos teóricos da corrente crítica do currículo, comenta que o currículo escolar não é nem neutro e nem isento, mas repleto de idéias tanto de quem os elabora oficialmente quanto de quem os pratica e os recebe. Para Apple (2006), o currículo almeja formar um aluno que possa cumprir com o papel que lhe é determinado pela sociedade.

Nesse sentido, não existe currículo escolar sem intenção, sem objetivo, sem desejo: o currículo é fruto de um desejo, de uma intenção, de objetivos determinados, de idéias que circundam na mente dos homens de uma dada época e de um dado espaço (APPLE, 2006, p. 45).

A crítica de Apple tece sobre o currículo baseado no paradigma da modernidade, é que tal modelo curricular não se reconhece repleto de interesses, de vontades, de idéias e pressupostos, pois se julga um documento científico e como tal, tenta manter distância do objeto com o qual lida. “Como se isso fosse possível” comenta Japiassú (1996, p. 78). O próprio Japiassú já havia explicado que não existe neutralidade nas epistemologias, portanto não pode haver neutralidade no currículo que se baseia nos pressupostos do *gerenciamento científico* de Taylor e de Ford. Na verdade, explica Apple, o currículo científico de Bobbitt pretende uma isenção que não se alcança jamais, visto que tudo está tomado pelo desejo, pelo interesse, pela vontade de alguém em relação a alguma coisa.

Pacheco (2006) acredita que o currículo escolar é um recorte de uma visão de mundo. Doll Jr. (2002) também partilha essa compreensão de Pacheco (2006). Doll Jr. (2002) acredita que os teóricos da corrente crítica foram importantes para a revisão do conceito de currículo que se tinha até meados da segunda parte do século XX, como também foi importante a reflexão que precisava ser realizada sobre a inter-relação ensino, ideologia e poder. Pacheco (2006) explica que os teóricos críticos trouxeram para o centro da reflexão educativa, temáticas que não haviam sido discutidas pelos teóricos do currículo tradicionalista como Bobbitt e Tyler, mas que já haviam sido anunciadas, por exemplo, por Dewey.

Pedra (2003) entende que, embora as idéias de Dewey não tenham sido assimiladas da mesma forma que as idéias de Bobbitt, elas foram fundamentais tanto para a corrente crítica quanto para os que quiseram reconceptualizar o currículo escolar em

1960. Doll Jr. (2002) explica que a corrente crítica do currículo tinha razão quando alertou para a relação que se mantém entre elaboração curricular e projeto de formação social e cultural. Ou seja, o currículo escolar é elaborado de acordo com o projeto de homem que a sociedade pretende formar. Se como diz Padilha (2004), ao pensarmos em currículo,

Várias imagens relacionadas à escola podem nos chegar de imediato. Conteúdos escolares e grade curricular talvez sejam as primeiras a se apresentar. Conjunto de conhecimentos que devem ser trabalhados na escola ou de experiências de aprendizagens que vão sendo vivenciadas nas instituições escolares é outra possibilidade; caminho ou recorte didático-pedagógico a ser seguido no processo de ensino e de aprendizagem ou na construção do conhecimento e experiências permeadas por contradições e conflitos, vinculados ou não a processos históricos, dependendo da orientação filosófica e político-pedagógica que o esteja definindo. (PADILHA, 2004, p. 117)

A lógica-mestra que norteia tal conceito de currículo não é a mesma lógica-mestra que norteia o pensamento dos que entenderam currículo de forma planificada. Padilha (2004) acredita num currículo dialógico, complexo, intertranscultural, espaço onde as relações culturais não são monológicas. Ou seja, a visão de Padilha (2004) sobre currículo tem a ver com as intenções, os desejos, as idéias que a sua sociedade tem sobre a vida e os seus desdobramentos. Nesse sentido, a contribuição de Young, Apple, Bernstein, Giroux é essencial para uma ampliação do que se pensou sobre educação e mais precisamente sobre currículo escolar.

Silva (1999) explica que a compreensão crítica sobre o currículo escolar, além de ter posto em xeque a visão tradicionalista de escola, possibilitou ao grupo de estudos pós-estruturalista ir mais além. Se as teorias críticas sobre currículo escolar fizeram ver que o currículo é elaborado mediante uma visão de mundo e que tal visão de mundo é instituída a partir do imaginário e da linguagem humana; as teorias pós-críticas, ancoradas no pensamento crítico, perceberam que a relação de poder que se estabelece na elaboração curricular tem a ver com as inter-relações entre categorias que foram criadas, mantidas e evidenciadas por meio da linguagem e de todas as suas peculiaridades.

As teorias pós-críticas do currículo, de caráter pós-estruturalista, acreditam que há uma relação conceitual entre currículo e discurso. O discurso, explica Silva (1999), é diferente da teoria, pois a teoria pode dar a idéia de contemplação passiva de um dado objeto pelo observador distante e o conceito de discurso tem a ver com a idéia de

interação proposta pelas teorias da pós-modernidade. De acordo com Bernardo (2000), a teoria tem relação com o externo, com a dicotomia sujeito/objeto, já o discurso tem a ver com a inter-relação entre o sujeito e objeto, com o ideário que assinala a existência do objeto a partir do olhar do sujeito.

A corrente pós-crítica do currículo, assinala Santomé (1998), traz a possibilidade de se refletir a elaboração de um currículo organizado não a partir de disciplinas estanques, como no modelo de Bobbitt e de Tyler, porém codificado a partir de problemas geradores de reflexão. Tais problemas não são temáticas amorfas e padronizadas, mas relacionadas com o universo das diversas dimensões da elaboração de um currículo escolar. Pacheco (2006) acredita que um currículo escolar possui vários níveis de elaboração e de decisão e que os problemas geradores de reflexão devem ter relação com todos os níveis da elaboração e de decisão curricular: a) oficial; b) intermediário; c) praticado; d) recebido; e) oculto; f) aceito.

Pacheco (2006) entende que um currículo elaborado a partir de problematizações-geradoras e não a partir de disciplinas-estanques, deve contemplar todas as dimensões necessárias para uma proposta de educação coerente com o mundo atual. De acordo com Santomé (1998), o currículo pós-crítico propõe discussões sobre cultura central e cultura periférica, sobre etnia e raça, sobre gênero e classe social, sobre sexualidade e idade, sobre língua e linguagem, sobre diversidade e identidade, sobre identidade e diferença, sobre cultura local e global, sobre alteridade, sobre, numa palavra, inter e (trans) subjetividade.

Conforme Silva (1999), uma elaboração curricular baseada numa lógica pós-crítica, propõe um processo ensino-aprendizagem onde se faz notar que as relações culturais estão baseadas nas relações de poder e que as relações de poder no mundo humano estão sujeitas ao modo como o homem compreende a vida e todos os desdobramentos que a vida permite. Padilha (2004), assim como Sacristán (2000), acredita que uma temática é fundamental numa elaboração curricular pós-crítica: a multiculturalista, posto que tal temática, de certa forma, envolve as demais abordagens de um currículo pós-crítico, se considerado que multiculturalismo é, como indica Peter McLaren (1997), a base das demais categorias curriculares culturais.

Para Peter McLaren (2000), um currículo, numa perspectiva multiculturalista significa dizer que currículo escolar é uma elaboração histórica, social, cultural, geográfica, sexual, etária e ideológica. Ou seja, multiculturalismo quer dizer, de certa forma, que o é cultural deve ser compreendido no e pelo currículo escolar em todos os seus níveis de decisão, elaboração e operacionalização. Nesse sentido, acredito que o conceito de multicultural é fundamental para as teorias pós-críticas sobre elaboração curricular.

Conforme McLaren (2000), o conceito de multiculturalismo é amplo e diverso, porém duas vertentes se destacam: a humanista e a crítica. Numa perspectiva humanista, o multiculturalismo propõe que, a despeito das diferenças culturais, devemos aprender a respeitar, a tolerar, viver juntos, posto que o importante não é necessariamente a diversidade cultural, mas a essência que está na base de toda cultura humana: *a humanidade*. A perspectiva humanista reconhece a relevância da diversidade cultural, porém acredita que a cultura é tão-somente um acessório e que o essencial é o homem que está envolto pela cultura.

Já na e para perspectiva crítica, o multiculturalismo acredita que a concepção humanista não evidencia que por trás das diferenças e das identidades estão relações de opressão, de sujeição, de negação e mutilação das minorias, dos que não se assemelham com a cultura hegemônica ou dos que não se assemelham com o que Sacristán (2002) chama de cultura baseada nas certezas e nos princípios construtores da modernidade. Silva (1999) explica que numa perspectiva multiculturalista, humanista ou crítica, o conceito de currículo escolar se amplia em relação a uma abordagem tradicionalista.

Sacristán (2002) acredita que numa sociedade globalizada, o currículo escolar não pode abrir mão de tecer comentários sobre as relações culturais e que essas relações culturais acontecerão no currículo por meio das relações mais diversas e mais complexas: gênero, etnia, raça, sexualidade, idade, nacionalidade. As relações que existem entre essas categorias na sala de aula devem ser comentadas pelo currículo escolar não como mero temas transversais, porém como a base da elaboração e operacionalização curricular. Como enfatiza Yus (1998), em seus estudos sobre ensino e transversalidade temática, não se pode querer uma educação para o século XXI como se estivesse

querendo uma educação baseada nas teorias iluministas, posto que elas estão sendo revistas e resignificadas nos dias atuais.

Pedra (2003) assinala que a corrente pós-crítica do currículo reflete sobre campos epistemológicos que não foram refletidos nem pela corrente medieval nem pela corrente tradicionalista, visto que a corrente pós-crítica compreende que a noção de educação do século XX não pode ser a noção de educação do século XIX: se no século XIX, educar importava aprender o que havia sido estabelecido como conhecimento científico; no século XX, foi necessário refletir sobre que tipo de saber se queria ensinar e que tipo de saber era mais importante para a formação de um homem capaz de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Se o saber da modernidade era um saber estabelecido, o saber baseado no paradigma emergente, abordado pela corrente pós-crítica, caracteriza-se por ser inconstante e impreciso, complexo, contraditório, paradoxal e oscilante.

Conforme Pacheco (2006), a necessidade de um currículo que propusesse a formação de um sujeito reflexivo e que soubesse entender que tanto a identidade quanto à diferença são temas relevantes para a construção de uma sociedade mais feliz, mais justa, mais igualitária, mais harmônica, foi evidenciada pela corrente pós-crítica. Santomé (1998) já havia chamado a atenção para a importância de um currículo escolar que incluísse na vida da escola categorias que não estavam fazendo parte do cotidiano do ensino e da aprendizagem e, visto que tais categorias (e suas inter-relações) faziam parte da vida fora da escola. Silva (1999) explica que um dos maiores problemas do modelo curricular de Bobbitt e Tyler, é que ele não contempla a vida humana nas dimensões reais dessa vida, e, no seu recorte de conhecimento, cria uma vida que não é a real, pois, na vida real, há uma série de temas que não são postos no cotidiano da vida escolar.

A vida escolar, lembra Rafael Yus (1998), não pode ser uma vida distante da vida real. Uma escola nos dias atuais não deve abrir mão do ideário de poder compreender a elaboração e operacionalização do seu currículo numa perspectiva globalizante. E tal perspectiva, segundo Doll Jr. (2002), leva em consideração que o mundo a desordem do mundo contemporâneo não é a falta de ordem prevista por Spencer, mas uma ordem em que as coisas não acontecem como a modernidade pensou: lineares, causativas,

programadas, medidas, calculadas, deterministas. O mundo atual é caótico e o currículo escolar não pode também deixar de ser caótico.

Conforme Castells (2005), o caótico não é o desordenado. O caótico é uma outra natureza de ordem que não se reconhece, caso o instrumento de análise e observação não esteja baseado na leitura de mundo que as teorias cartesiana e newtoniana fizeram sobre a vida e sobre o homem. O currículo escolar necessita ser elaborado com vistas a um universo cuja ordenação que possui como elemento constitutivo aquilo que é contraditório, paradoxal, demente, irracional, numa palavra, humano. Sacristán (2002) lembra que o currículo escolar da modernidade não aceitava o elemento da desordem, talvez, por isso, não aceitasse a desordem.

A desordem, no entanto, acredita Padilha (2004), não se configura como a desestruturação, o descompasso, a desesperança, a anarquia e a falta de governo, porém como uma ordenação diferente; nos dias atuais, explicada pela Física, pela Química, pela Matemática e pela Biologia, sem falar, evidentemente, nas explicações da Psicologia, da Sociologia, da História, da Arte, da Literatura, da Teologia e de uma série de disciplinas que surgem a partir do momento em que essas começam um processo de comunhão dos seus saberes particulares. O currículo escolar para o mundo globalizado, assinala Sacristán (2002), compreende que a desordem da vida implica a ordem de um jeito diferente de se fazer uma escola.

Uma escola, onde a palavra ordem não venha tomada pelo determinismo, pelo autoritarismo, pelo sectarismo, pelo monologismo, monoculturalismo, etnocentrismo, é bem-vinda para a elaboração do currículo escolar e das práticas de ensino que estão implícitas e explícitas no processo de elaboração do que vem a partir de uma elaboração curricular dessa natureza. A palavra ordem, comenta Pacheco (2006), não deve querer dizer a palavra ordenação, porém fluxo de acontecimentos que devem ser organizados sob uma outra perspectiva que não a tradicionalista. Nesse sentido, comenta Sacristán (2002), é preciso que se entenda que ordenar não é limitar, oprimir e legislar.

Garcia e Moreira (2003) acreditam que um currículo elaborado e praticado a partir de um paradigma que não seja reducionista e simplificador (MORIN, 2002), é constituído baseado em algumas destas premissas-chave: interação, diálogo, diversidade, inclusão e

afeto. Consoante Garcia e Moreira (2003), tais premissas sinalizam que uma educação escolar realizada nesta perspectiva, a despeito de todos os seus fracassos, de todas as suas desesperanças, de todo o seu comprometimento ideológico com os organismos parasitários do poder, será menos reducionista e simplificadora do que um modelo que escolar que fique alheio à relevância dessas dadas premissas para a formação de um sujeito crítico, criativo e cuidadoso.

Doll Jr. (2002) acredita que **interação** traduz o sentimento do homem atual: uma profunda necessidade de interagir consigo mesmo e com o outro, de interação entre as partes e o todo e entre o todo e as partes, entre os pares contraditórios, entre as coisas que estão em lados opostos, entre o que foi admitido como certo e o que foi admitido como o errado, entre as raças, entre os gêneros, entre as etnias, entre as nações, entre as culturas, entre o local e o global, o central e o periférico, o que diz e o que cala, o não e o sim, entre o cheio e o vazio, entre as palavras e as imagens, entre a fantasia e a realidade.

Doll Jr. (2002) compreende que a interação não desmente a divisão, mas a amplia. Isto porque, se no currículo científico de Bobbitt e Tyler, a premissa-chave era divisão, visto que dividir implicava conseguir reduzir em partes mínimas o todo; a premissa-chave interação não pretende reduzir, mas ampliar, por isso não pretende cortar, mas somar, multiplicar, inter-relacionar. Interação é uma palavra fundamental para a educação no contexto atual das sociedades planetárias.

Morin (2004) explica que interação é a palavra-chave da vida. Nesse sentido, explica Doll Jr., se o currículo escolar contemporâneo quiser atender às necessidades da vida e de todos os seus desdobramentos, não deverá basear a sua estrutura na concepção de ensino e de escola proposta por Bobbitt e Tyler. Em seu livro *Educar e conviver na cultura global* (2002), Sacristán evidencia que conviver num mundo como o atual é uma tarefa de comunhão, de partilha, como também é uma tarefa de repartir, isolar, dividir, porém de forma dialogada.

O **diálogo**, lembra Padilha (2004), é um elemento central na elaboração de um currículo baseado no paradigma emergente. Boaventura de Souza Santos (2004) assinala que o paradigma emergente é um paradigma dialógico, visto que possibilita, permite e propõe que haja interação entre partes e entre as partes e todo e vice-versa. Padilha

(2004) entende que a educação necessita ser dialógica a fim de que possa compreender as diversas dimensões e as diversas referências que constituem a natureza humana. O diálogo, assinala Freire (1998), é opositivo à opressão. O diálogo faz avançar a inteligência geral do homem. Sem diálogo não se pode querer homens felizes.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2004), uma educação que proponha diálogo entre os saberes – tanto os ditos científicos quanto os ditos incorporantes - não abandona absolutamente os rigores epistemológicos e metodológicos, porém não entende rigor como sinônimo de imposição de uma voz sobre a outra. Pacheco (2006) comenta que o diálogo é a base de um currículo amplo e dinâmico que vai além dos conceitos simplistas, redutores, autoritários apresentados por qualquer epistemologia absolutista. A educação dialógica, alerta Padilha (2004), não se fecha para aquilo que foi sentenciado como o mal, como o que é do diabo, como o que não é de Deus ou de deuses. A educação dialógica não recusa o mal humano, mas com ele dialoga.

O que ficou como sendo parte do diabo, explica Maffesoli (2004), foi a porção humana rejeitada pela regência do racionalismo. A parte do diabo não entra no currículo moderno, porque essa parte não é assistida pelo magistério do racionalismo. A parte do diabo poderá ser toda e qualquer forma de visão de mundo que não esteja adequada ao que se estabeleceu como correto. Castoriadis (1987) acredita que a parte do diabo pertence ao homem no seu imaginário mais primitivo e, se rejeitada, não costuma entender quem a rejeita. A escola costuma rejeitar aquilo que lhe parece o mal e aquilo que lhe parece o mal, a parte que coube ficar para o diabo, explica Maffesoli, não quer mais habitar as terras do estranho.

O estranho, comentam alguns dos teóricos do currículo pós-crítico (SILVA, 1999; SACRISTAN, 2002; HARGREAVES, 2002; PEDRA, 2003; PADILHA 2004; PACHECO, 2006), não é exatamente aquilo que não segue a norma, porque a norma é uma instituição ideológica e cultural. Não se sabe o que é o estranho, não se sabe o que é o diferente, também não se sabe o que é a identidade, o que é a norma, o que é a força e o que é o seu contrário. Se algum dia, no mundo, teve-se a certeza de que algo era o eixo, e as coisas que se afastassem desse algo estariam fora do eixo, não se pode mais acreditar nisto como sentença determinada. Pacheco (2006) explica que a teoria *queer*, um

estranho no ninho, questiona exatamente por que o mal humano, o que Morin (2002) chama “Meus Demônios”, foi recusado pelo currículo da escola moderna?

De acordo com a teoria *queer*, um currículo escolar contemporâneo necessita refletir sobre as diferenças, as identidades, os estranhos, os iguais, os acertos, os desacertos: precisa saber incluir. Isto porque, pelo que explica Sacristán (2002), a parte do diabo não quer mais ficar no quinto dos infernos; ela quer vir à tona e dançar o balé de Dionísio diante dos assustados senhores pasmados de barbas brancas e revoltados com os novos costumes. A escola contemporânea não pode recusar o que lhe parece estranho, o que lhe parece tosco, o que lhe parece diferente. A escola necessita compreender que “o que lhe parece” não é mais parâmetro: há uma profunda necessidade se pensar uma educação que possa fazer rever exclusões. Um currículo que exclui não tem relação com uma proposta de educação dialógica. O diálogo exige a **inclusão** do outro que não é idêntico. O conceito de identidade com o qual o currículo moderno lidou não serve para a teoria *queer* também não serve para as teorias revolucionárias de Freinet (1998) e sua psicologia do sensível, ou seja, não serve para todos.

Maffesoli (1998) entende que **o afeto** é fulcral para a educação contemporânea. O afeto, explica Jurandir Freire Costa (1998), foi uma categoria que não se compreendeu bem no processo de ensino-aprendizagem positivista. Ora foi visto como desnecessário e pouco razoável, ora foi visto como a tábua de salvação de um mundo rude, frio e tecnicista. Em ambos os casos, foi uma categoria polarizada. A polarização, explica a antropóloga Monique Augras (1993), não consegue ajudar o ser humano que não é bipolar, mas cíclico. O afeto é uma espécie de categoria que também já foi opositiva ao raciocínio lógico, visto que se entendia que o afeto não conduzia a um raciocínio isento de imprecisões.

A psiquiatra Nise da Silveira (2003) assinala que o entendimento que se teve sobre afeição no mundo Ocidental foi equivocado, pois se quis associar afeição à ausência de rigor nas relações humanas. Durand (1997) acredita que o afeto não foi aceito como legítimo pelas teorias da modernidade e que a filosofia cartesiana deu origem a movimento de recusa ao afeto-subjetivo.

No entanto, alerta Maffesoli (2004), sem afeto, o mundo atual não vai além do que já foi: ao avanço intenso da tecnociência e à ameaça iminente de uma catástrofe ecológica. O afeto é fundamental para as relações, para a aprendizagem, para a construção dos saberes, para a realização de toda e qualquer coisa. O afeto é palavra-chave no mundo atual. Sem afeto, nada do que se pretendeu fazer pela melhoria na qualidade de vida dos homens vai avante: o afeto altera o sentido e não se opõe à razão. A razão, não o racionalismo, explica Jurandir Freire Costa (1998), é constituída de afeto e o afeto pode ser traduzido para a educação como sinônimo de respeito e atenção para si e para o outro.

A escola contemporânea, comenta Rafael Yus (1998), necessita estar permeada de uma lógica afetual. A lógica afetual, explica Maffesoli (1998), não é nem boba nem idiota, mas capaz de compreender a incompreensão. A lógica afetual prepara o homem poético sobre o qual fala Maturana e Varela (1984) quando de suas elucubrações sobre a evolução do ser humano. A lógica afetual é uma lógica interna, provida de subjetividade, de emoção, de, como explica Morin (2003), de amor. Não um amor dogmático, assinala Maffesoli (2004), mas um amor que liberta o homem de um labirinto construído, como explica Castoriadis (1987), no centro de uma encruzilhada, com um bicho meio touro meio homem prestes a devorar.

Jacques Delors (2003), no relatório que virou livro, propõe que a educação do século XXI esteja amparada em pilares que têm relação com a lógica afetual proposta por Yus (1998). A lógica afetual é uma lógica em que a sua ontogênese e a sua filogênese não estão baseadas numa proposta simplificadora e nem tampouco numa hermenêutica reducionista. A lógica afetual é dotada do espírito da reflexão e da capacidade de transformação, de mudança. O afeto é sinônimo de compreender raciocinando e buscando entender as razões e os porquês. Boaventura de Souza Santos (2004) explica que a revolução tecnológica e quântica que ocorreram no início do século XX, foram revoluções afetuais e amorosas do homem para com o saber. Eliade (1991) lembra que o afeto é um sentimento antigo no coração dos homens à procura de respostas para as suas perguntas.

Não se deve elaborar um currículo escolar, nos dias atuais, sem que se leve em consideração, as teorias psicológicas que brotaram para o mundo ocidental a partir do início do século XX. Santomé (1998) explica que as teorias psicológicas as quais dão base para uma série de mudanças no que se entende por ensino e por aprendizagem, fazem ver, através de suas pesquisas, que o afeto é um componente essencial para a aprendizagem cognitiva. As teorias da Gestalt e as teorias Sócio-históricas acerca da formação da psicologia humana apontam que o afeto é fundamental para o desenvolvimento sadio do sujeito humano. No entanto, quando se fala de afeto não se quer falar de permissividade e falta de rigor, mas de capacidade de compreensão e entendimento.

A lógica afetual, comenta Maffesoli (1998), tem um sentido de rever a lógica mecânica. A lógica das máquinas, lembra Pierre Levy (2001), não é a lógica dos homens. “Os homens possuem sentimentos, mas as máquinas não possuem. Quem defende a inteligência artificial, sabe que uma máquina não chora: o choro é um direito de uma vida viva.” As palavras de Pierre Levy, um dos teóricos mais respeitados nos estudos sobre inteligência artificial, mostram que o afeto é um tipo de característica da vida que não foi criada a partir da inteligência fabricada nos laboratórios. Stengers (2002) salienta que as máquinas não podem sentir o que os homens sentem, simplesmente porque as máquinas não são homens.

Nesse sentido, completa Doll Jr. (2002), não se pode querer que o currículo escolar trate os sujeitos escolares como máquinas, posto que eles não são e se não o são, necessitam ser tratados de forma diferente das máquinas. Santomé (1998) lembra que um dos maiores problemas do currículo baseado no paradigma da modernidade foi tentar identificar e comparar o ser humano com e a uma máquina. A identificação e a comparação, além de absurdas, não ajudaram ao desenvolvimento da aprendizagem significativa. Doll Jr. (2002) enfatiza que a educação contemporânea não pode tentar querer que um sujeito vivo seja reduzido a uma dimensão das muitas que constituem a sua vida. A máquina é uma invenção do homem, mas não é o homem. A máquina precisa do afeto do homem e o homem necessita do afeto dele mesmo e do outro.

Jurandir Freire Costa (1998) lembra que o afeto é uma categoria evidenciada pelas teorias de Freud acerca do desenvolvimento da personalidade humana e mesmo que a Psicanálise não consiga, como explica Durand (1997), compreender o signo na sua dimensão mais ampla, foi Freud e suas teorias sobre a relevância do sonho e da fantasia para a vida humana, quem trouxeram à tona a importância da afeição para a educação equilibrada do homem. Virginia Axline em seu livro *Dibs em busca de si mesmo* (1990) narra a história de uma criança que, em função da rejeição dos pais, perde o desejo de se comunicar com o mundo ao seu redor de forma afetiva. Em seu livro *A criança pré-escolar* (1991), Howard Gardner assinala que as relações afetivas são a base de qualquer educação saudável.

O currículo escolar, explica a pedagoga Inês Barbosa de Oliveira (2003), necessita compreender a dimensão afetiva do sujeito da aprendizagem, visto que tal dimensão é base para a dimensão cognitiva. Nesse sentido, Padilha (2004) lembra que Paulo Freire, em seus textos, foi, muitas vezes, acusado de ser pouco rigoroso com as palavras e com os conceitos, posto que Freire traduzia em palavras o que lhe habitava o coração. No entanto, Padilha, ancorado em Freire (1998) e refutando quem assim pensava sobre o autor de *Pedagogia do Oprimido*, lembrava que o afeto de Paulo Freire era tão rigoroso quanto a sua razão. O próprio Freire afirmava que sua forma de conhecer e de compreender conhecimento não estava desassociada dos sentimentos.

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, metódica, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 1998, p. 18)

Elvira Souza Lima (1998) lembra que para Wallon, a emoção é a base sobre a qual se dá o desenvolvimento da inteligência. Ou seja, não há dicotomia entre emoção e razão no ser humano, nem há uma interferência negativa da emoção na racionalidade humana. Na verdade elas são interdependentes. A formação do ser humano tem como elemento constituinte a emoção. Também quem explica que a emoção é fundamental para o desenvolvimento da inteligência cognitiva é Winnicott em seu livro *O brincar e a realidade* (1975) quando explica que a brincadeira é uma dimensão afetiva do humano e

que o humano é antes *ludens* que é *sapiens*. Hargreaves (2004) lembra que na sociedade do conhecimento, o sujeito precisa criar, inventar, e isso tem a ver com a inteligência emocional. Winnicott (1975) diz que brincando, a criança aprende a criar, a inventar, portanto aprender a viver no mundo atual.

O currículo escolar contemporâneo não pode prescindir de uma educação afetiva, logo uma educação que busque a inventividade e a criatividade. Hargreaves (2004) explica que a inventividade e a criatividade são duas funções psicológicas do ser humano que necessitam ser trabalhadas pela a escola. Michel Postic em seu livro *Pedagogia e Imaginário* (1999) assinala que a escola não costuma exercitar a fantasia e o imaginário com vistas ao desenvolvimento da criatividade e da inventividade. No entanto, lembra Hargreaves (2004), é lamentável perceber que numa sociedade como a nossa que clama por saídas criativas para os desafios cada dia mais complexo, o ensino escolar ainda não esteja totalmente voltado para o processo de criação e invenção. Capra (2002) adverte que a sociedade contemporânea necessita de homens que possam resolver problemas de difícil solução e de importância vital para o destino do Planeta.

Não quero aqui defender que a educação escolar é a tábua de salvação para o mundo contemporâneo, mas quero argumentar que o currículo contemporâneo, se quer formar um sujeito capaz de lidar com um mundo globalizado, necessita rever sua estrutura e funcionamento. Hargreaves (2002) adverte que a sociedade do conhecimento é um produto dos tempos atuais e que, tanto J.F. Lyotard, quanto Daniel Bell, tinha razão em defender o fim de uma sociedade baseada numa economia industrializada, como também tinham razão quando deflagraram que o grande capital da sociedade contemporânea seria o conhecimento e que o conhecimento necessitava ser criativo e inovador: a criatividade e a inventividade são essenciais para um mundo onde tudo que é novo é provisório, imediato, rápido, instável, efêmero.

Perrenoud (2002) diz que a sociedade do mundo atual necessita de uma educação que forme um homem crítico, criativo e cuidadoso. A criticidade, a criatividade e o cuidado são explicados por Rafael Yus (1998), por Pacheco (2006), por Pedra (2003) como sendo elementos essenciais à construção de uma identidade humana voltada para a sociedade complexa e dinâmica como a que forjamos para os dias atuais. A palavra

dinâmica também é outra premissa-chave para o paradigma emergente. A educação, alerta o Relatório Delors (2003) necessita ser dinâmica, posto que o mundo do século XXI não é o mundo do século XIX: a população mundial cresceu, a miséria aumentou, as distâncias diminuíram, as guerras químicas e biológicas se intensificaram, as dicotomias políticas foram pulverizadas, as grandes narrativas do século XX foram questionadas, a igreja e a ciência não são mais as grandes responsáveis pelo destino dos homens, as culturas ocidentais e orientais se confundem e, ao mesmo tempo, demarcam territórios; doenças graves surgem, o meio ambiente é matéria de pauta dos grandes encontros internacionais, mas a degradação contra a vida é intensa e alarmante.

A história, como pretendia Laplace, não acabou. As ciências físico-naturais, como bem lembraram os teóricos frankfurtianos, não conseguiram segurar a ambição e a vontade de domínio do homem: a vida não parou. O mito retorna, lembra Eliade. A vida é dinâmica. A educação é a vida? Então necessita ser dinâmica. A dinâmica da educação tem a ver com a dinâmica do currículo da educação. Um currículo dinâmico é diferente de um currículo estanque. O sujeito contemporâneo não suporta a idéia de um currículo estanque. É preciso que o currículo seja dinâmico. Resta entender como a dinamicidade do currículo pode ser materializada nas aulas. Doll Jr. (2002) comenta que um currículo dinâmico é um tipo de organização relacionada com a forma como se tem pensado o conceito de mudança.

Um currículo dinâmico não é um currículo pirotécnico, onde existam, todos os dias, um rico mostruário de técnicas pedagógicas as quais visem a, antes de tudo, cumprir ritos e vivenciar *slogans*. Um currículo dinâmico, lembra Santomé (1998), é aquele onde a produção do conhecimento é intensa, investigativa e desafiadora. Um currículo dinâmico não se restringe a formar homens para o amanhã, mas pretende que o sujeito seja formado a partir do hoje. A dinamicidade curricular passa pela concepção que se tem sobre ensino e aprendizagem. A mudança que se almeja não é, como bem lembra Morin, em seu livro *A Cabeça bem feita* (2004), programática, mas paradigmática. Ou seja, não é uma mudança da estrutura externa do currículo, mas da estrutura interna do currículo. A dinâmica que os dias atuais pede à educação exige do ensino uma compreensão mais abrangente sobre o que seja educar para a vida complexa.

Educar para a vida complexa, assinala Perrenoud (2002), significa entender que a educação é um jogo dramático e que no drama não existe fim determinado: tudo pode acontecer na vida das personagens de uma história bem contada. A educação é uma narrativa e como tal possui um grau de complexidade que se assemelha ao grau de complexidade da vida fora da escola. Um currículo que queira conseguir formar um homem para uma vida saudável necessita também ele ser saudável, necessita também ser ele capaz de compreender a relevância de um sujeito humano capaz de não somente atender às necessidades de uma parte, mas atender às necessidade das partes em processo de interação com o todo e do todo em processo de interação com as partes.

2.3 – Um currículo escolar transdisciplinar: uma possibilidade ?

Advertência ao leitor. O que se dirá de agora por diante é uma sugestão: favor não entendê-la nem como a palavra final, nem como decreto, nem como doutrina e nem como fórmula.

O conceito que formei sobre currículo escolar é efetivamente complexo, ambíguo, incerto e contextual, com aspectos próprios da transubjetividade que minhas leituras adiantaram. Compreendo que o currículo escolar pode ser tanto aquilo que se ensina quanto aquilo que se aprende; pode ser tanto aquilo que se aprendeu quanto aquilo se ensinou; pode ser tanto o que foi planejado quanto o que ficou oculto; pode ser um plano preditivo, mas também um projeto futurista. Não há clareza no que não é claro; não há certeza no que é incerto: a ordem que ordenaria o meu currículo escolar é uma ordem complexa, de uma caoticidade sistêmica, uma espécie de contradição barroca, um paradoxo.

O currículo escolar é elaborado a partir da lógica-mestra que norteia uma época e um espaço. A lógica-mestra é aquela que coordena as demais lógicas e propõe o caminho que deve ser trilhado pelos viajantes do percurso da vida. Edgar Morin em seu livro *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana* (2003), explica que a lógica-mestra é o mesmo que o

paradigma, logo é o mesmo que o método que deve orientar a conduta de um homem tanto no plano individual quanto coletivo, tanto no plano social quanto cultural, tanto no plano estético quanto ético. A lógica-mestra da modernidade, como já explicada no capítulo 1, tentou criar um mundo baseado em pressupostos e princípios racionalistas extremados.

O paradigma que coordena a elaboração de um currículo transdisciplinar é esse que surge a partir da crise do paradigma da modernidade: é o que chamei no tópico anterior de paradigma emergente. Um currículo transdisciplinar precisa ser elaborado com base no conceito de transdisciplinaridade e com base numa proposta de ensino aprendizagem transdisciplinar. Não é fácil a elaboração de um currículo que esteja baseado numa proposta de ensino plural quando as leis que regem a educação de uma sociedade estão baseadas numa proposta de ensino regular. Ou seja, o currículo transdisciplinar que proponho aqui não é nem o que está proposto na LDB 9394/96, nem o que vejo se realizar na maioria das instituições de ensino que eu conheço. O que proponho aqui é o que Sacristán (2002) chama de utopia necessária ou o que Random (2000) chama de utopia pragmática.

Um ensino transdisciplinar necessita ser elaborado e praticado considerando três pressupostos básicos: 1) existem vários níveis de Realidade; 2) os níveis de Realidade são interconectados por um elemento que os liga e 3) a vida é complexa em suas facetas ínfimas e em suas facetas amplas. Um currículo transdisciplinar da mesma maneira precisa considerar os referidos pressupostos básicos. O que significa dizer que não se pode elaborar um currículo transdisciplinar se a lógica-mestra que norteia o sistema educacional for uma lógica que possua pressupostos disciplinares como base de sua conduta.

Em 1970, Jean Piaget, num congresso promovido pelo CIRET² e pela UNESCO, explicou que a transdisciplinaridade era o grau mais avançado da interdisciplinaridade e que o que caracterizava a transdisciplinaridade era o fato de não haver fronteiras entre as disciplinas, não haver barreiras entre as disciplinas, não haver nada que as impedisse de em conjunto, fios de um mesmo tecido (o conhecimento), compreender a realidade e

² Centro de Estudos Transdisciplinares. Fundado e presidido por Basarab Niculescu.

conformá-la a partir de suas percepções. Na mesma década, a convite da OCDE, Erich Jantsch explica o que entende por transdisciplinaridade e propõe que tal temática seja estudada de forma cuidadosa e acurada por parte tanto da OCDE quanto da UNESCO.

O surgimento da discussão crítica proposta por Piaget e por Jantsch advém, de acordo com Morin (2002), da repercussão impressionante de um dos eixos centrais do paradigma da modernidade: o que defende a fragmentação do saber em várias partes mínimas com vistas à compreensão do todo. O big-bang disciplinar dos séculos XVIII e XIX deu origem a uma preocupação comum a quase todos os estudiosos do século XX: como conseguir, de forma prática, que problemas comuns a todas as áreas do conhecimento humano, fossem analisados e verificados por disciplinas em conjunto, se as disciplinas estavam distantes umas das outras?

O distanciamento das disciplinas foi um fenômeno que emergiu para o mundo, de maneira mais intensa, durante o paradigma da modernidade, visto que nesse período, o homem avançou muito na produção de informação que necessitava ser analisada. No entanto, embora tenha sido produto de avanços científicos, a babel das disciplinas não é um fenômeno coerente, nem para a ciência, nem para a sociedade como um todo, tendo em vista que o mundo é dotado de uma profunda complexidade nas suas relações sociais, históricas, culturais, econômicas, geográficas, lingüísticas. No século XXI, segundo Jaques Delors (2003), os acontecimentos individuais e coletivos são explicitamente complexos e exigem uma análise multifacetada que uma só uma área do conhecimento não é capaz de contemplar.

Severino Antônio (2002) comenta que há razões históricas para que nos dias atuais, seja defendido um currículo transdisciplinar e explica que essas razões históricas têm relação com a crise no paradigma da modernidade e a emergência de uma outra forma de vida em sociedade depois do advento da globalização. Com efeito, Severino Antônio (2002) lembra que há também razões ontológicas e filogenéticas para a organização de um ensino escolar transdisciplinar, visto que o homem, enquanto ser, mesmo tendo sido analisado de forma fragmentada, nunca se materializou assim: o homem sempre foi um sujeito múltiplo e não um sujeito uno.

Talvez tenha sido, comenta Boaventura de Souza Santos (2004), um dos maiores problemas do ensino escolar moderno: acreditar que o homem era um sujeito fragmentado e que deveria ser assim analisado e entendido. Severino Antônio (2002) assinala que um rápido olhar pelo olhar do homem entenderá que o sujeito humano é ao mesmo tempo bio-psico-social-espiritual. Monique Augras em seu livro *O ser da compreensão* (1993) evidencia que o ser humano é um sujeito trinário (o mesmo que ternário), ou seja, é constituído por elementos que interagem o tempo todo e de forma articulada tanto no campo biológico quanto no campo psíquico quanto no campo social. Um currículo transdisciplinar deve pensar o ensino numa perspectiva ternária, isto é, numa perspectiva em que o ensino seja inter-relacional, afetual, dialógico, processual e inclusivo.

Disciplinas distanciadas, uma das outras, numa organização curricular hierárquica não conseguem dar conta das diversas dimensões do ensino para o humano, porque o campo de atuação de uma disciplina é sempre restrito ao seu campo de saber. Ou seja, uma disciplina, ainda que queira, não consegue sozinha responder a questionamentos humanos que possuem base na complexidade da vida. Nesse sentido, lembra o poeta Manoel de Barros (1996), se o estudo quer entender as coisas que são vistas só com os olhos, o estudo não consegue perceber que há coisas que não são vistas só com olhos. Há coisas que a razão disciplinar não consegue perceber porque essa razão é limitada e precisa de outras razões para conseguir entender o que não alcança.

Quando eu era criança, minha avó costumava dizer: “ - Nem que o médico corte a gente todinho, ele encontra a alma da gente. Ela tá guardada em uma parte da gente que o olho do médico não vê. E eu perguntava: - Mas quem vê a alma da gente, vovó? – Ela respondia: - É uma coisa que não se vê, só se sente.” Ou seja, existem coisas que não é a razão que compreende, mas o afeto. E a razão só compreenderá se quiser dialogar com a emoção. Numa lógica de ensino disciplinar, como não há diálogo previsto, há muitas respostas que são falsas e impróprias, frágeis e incoerentes e há muitas perguntas que são silenciadas. Silenciar a dúvida é uma estratégia do ensino disciplinar ou do ensino que fragmenta.

Um currículo transdisciplinar, como não quer e não pode silenciar a dúvida, é mantido em função dela. A dúvida é uma de suas pilastras. Isto porque, a dúvida surge da interação entre as partes e o todo e entre o todo e as partes (princípio holográfico). A dúvida é aquele elemento que muitas vezes foi banido da sala de aula sob o pretexto de que à escola cabia retirar toda e qualquer natureza de incerteza (Detalhe: missão jamais realizada, posto que isto é inviável e impossível num processo de ensino-aprendizagem). A dúvida é essencial num ensino transdisciplinar tendo em vista que ela surge do confronto entre idéias, entre esquemas mentais. Piaget (1997) disse que um equilíbrio ocorre depois de um desequilíbrio e que o papel do educador é desequilibrar. Digo: o papel do educador é ensinar a dúvida.

Não obstante, aprender a duvidar não é aprender a descrer, mas aprender a não aceitar o que é dito sem refletir. Um currículo transdisciplinar deve ser elaborado para ensinar um tipo de ensino que não se limite a dar respostas, mas a tentar propor reflexões sobre perguntas. De acordo com Morin (2004), todas as disciplinas que, do alto de suas cátedras, tentaram responde de forma objetiva e eficiente, perguntas infantis, não foram capazes de tanto, quando sozinhas quiseram explicar o todo. Nenhuma disciplina é capaz de explicar o todo e nenhuma disciplina deve tentar explicar o todo: é uma tarefa pesada, árdua e imprópria por uma simples razão: o todo não se explica a si mesmo sozinho, mas só em interação com as partes que lhe constituem.

Em 1994, num convento, na cidade de Arrábida, em Portugal, vários estudiosos de diversas áreas do conhecimento, prepararam um documento que foi publicado em formato de carta. O documento recebeu o título de *Carta da Transdisciplinaridade* e definiu que na atualidade a Transdisciplinaridade é

Uma teoria de conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade.

De um ponto de vista etimológico, o prefixo *trans* é o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas, remetendo também à idéia de transcendência. A Transdisciplinaridade pretende oferecer uma proposta de explicação para o processo de compreensão da complexidade do homem e do meio no qual o homem vive e através do qual o homem institui e é instituído. A Transdisciplinaridade quando associada à educação tenciona colaborar para que a vida na Terra seja uma vida onde as contradições não impliquem exclusão, onde as diferenças não impliquem desrespeito, onde as culturas não impliquem soberania de uma sobre a outra, onde o homem não seja mutilado, onde a vida ocorra de maneira mais ampla.

Três são os pilares da metodologia transdisciplinar: 1) a Complexidade; 2) a Lógica do Terceiro Incluído e 3) Os Níveis de Realidade.

O olhar transdisciplinar nos remete a um todo significativo que emerge de um diálogo constante entre a parte e o todo, e os três pilares da transdisciplinaridade permitem que a transdisciplinaridade também encontre seu lugar na pesquisa e na aplicação. O olhar transdisciplinar busca encontrar os princípios convergentes entre todas as culturas, para que uma visão e um diálogo transcultural, transnacional e transreligioso possam emergir, o que leva também à relativização radical de cada olhar, mas sem cair no relativismo, uma vez que a transdisciplinaridade nos permite encontrar o mundo comum, a *concordia mundis*, e o terceiro incluído entre cada par de contraditórios. (NICOLESCU, 1999)

Os três pilares da metodologia transdisciplinar indicam que numa ótica de ensino transdisciplinar não haverá exclusão, uma vez que não haverá contradição: o diálogo será a base da elaboração curricular. D'Ambrosio (1997) explica que a Transdisciplinaridade, por sua própria natureza e função, não elimina a disciplinaridade, porém amplia o nível de alcance das disciplinas. Nicolescu (*Apud* SOMMERMAN, 2002) através de um quadro sinóptico assinala a diferença entre uma produção de conhecimento disciplinar e uma produção de conhecimento transdisciplinar:

<i>Conhecimento Disciplinar</i>	<i>Conhecimento Transdisciplinar</i>
In vitro	In vivo
<i>Mundo externo – Objeto</i>	<i>Correspondência entre o mundo externo (Objeto) e o mundo interno (Sujeito)</i>
<i>Conhecimento</i>	<i>Compreensão</i>
<i>Inteligência analítica</i>	<i>Um novo tipo de inteligência – harmonia entre mente, sentimentos e corpo</i>
<i>Orientado para o poder e a posse</i>	<i>Orientado para o deslumbramento e a partilha</i>
<i>Lógica binária</i>	<i>Lógica do terceiro incluído</i>
<i>Exclusão de valores</i>	<i>Inclusão de valores</i>

Morin chama *in vitro* aquela natureza de conhecimento que é produzida de forma artificial e chama *in vivo* aquela natureza de conhecimento que é produzida de forma natural. Com efeito, uma abordagem transdisciplinar para a produção do conhecimento na escola implica que os três pilares da metodologia transdisciplinar possam ser explicados, com vistas a uma ampliação do que seja conhecimento. Morin entende que conhecimento é tudo aquilo que seja produzido pelo homem e tudo aquilo que surge da interação entre as produções reconhecidamente humanas e não-humanas. Os três pilares metodológicos da transdisciplinaridade traduzem uma revisão epistemológica, tanto na educação, quanto no ensino escolar, visto que a transdisciplinaridade assume uma nova postura diante do real.

Os pilares metodológicos da Transdisciplinaridade – os Níveis de Realidade e a Lógica do Terceiro Incluído são oriundos das revoluções científicas promovidas pela física quântica no início do século XX; já a Complexidade é oriunda tanto das revoluções científicas oriundas da física quântica, como também de outras revoluções epistemológicas promovidas pelas ciências sociais e pelas ciências humanas de modo mais geral.

Os Níveis de Realidade são conforme Nicolescu (1999, p. 29)

Um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas as leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de Realidade são diferentes se, passando de um

ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade).

Para Nicolescu, o maior impacto que a física quântica provocou para a história da humanidade, foi demonstrar que, mesmo de um ponto de vista experimental, não existe só um único nível de Realidade. Segundo Nicolescu (1999, 2002), a Realidade é aquilo que não resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou mesmo formalizações matemáticas. Ou seja, a Realidade não é um quadro alheio ao observador, mas algo que se consolida de acordo com a interferência de alguém. Sommerman (2002) acredita que não existe um só nível de Realidade, mas, no mínimo, há três já formalizados: o macrofísico, o microfísico e o virtual.

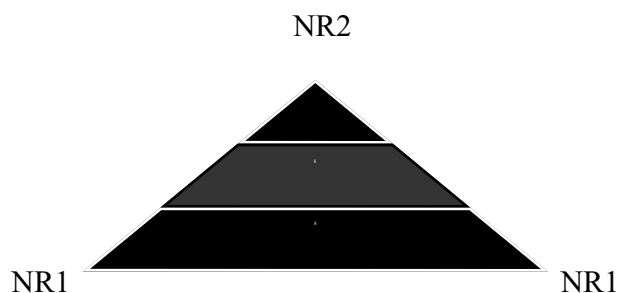
Os níveis de Realidade não se findam jamais. A existência de um nível não elimina a existência de outro nível. Na verdade, um nível só existe em função do outro. Eles estão conectados, posto que são interdependentes. Um nível de Realidade é diferente de um nível de Organização. Por exemplo, várias disciplinas, num mesmo nível de Realidade, podem ser organizadas de forma aparentemente transgressora, mas de fato, não mudam de nível de Realidade. De forma mais clara, um currículo pode ser elaborado sob o ideário de diálogo entre as disciplinas, no entanto, a elaboração não prevê que as disciplinas possuam uma dimensão que não é perceptível a olho nu. Bernard Rey em seu livro *As competências transversais em questão* (2002) assinala que existe um lado invisível no conhecimento que uma visão racionalista não é capaz de enxergar.

Os níveis de Realidade põem em xeque a teoria absolutista de que a Realidade é algo alheio ao homem e que o estatuto do Real não pode ser alterado pelo sujeito que o observa. Os níveis de Realidade revêem o determinismo e a irreversibilidade deflagrados pela teoria racionalista do século XIX. A existência de vários níveis de Realidade quando relacionada ao currículo escolar faz perceber que um currículo prescritivo, que entende a Realidade como algo alheio à percepção, com algo externo à escola, portanto ao ensino e à aprendizagem, não é capaz de compreender que a Realidade possui várias dimensões e que todas as dimensões existem ao mesmo tempo e são interligadas por um elo que sendo de todos os níveis da Realidade não pertence a nenhum exclusivamente.

O elo entre os níveis de Realidade é chamado a Lógica do Terceiro Incluído. A Lógica do Terceiro Incluído é uma revisão da lógica da Física Moderna que está baseada nos três axiomas sobre os quais eu tratei no capítulo 1: * O axioma da identidade $\rightarrow A \text{ é } A$; * O axioma da não-contradição $\rightarrow A \text{ não é não-}A$ e * O axioma do Terceiro Excluído $T \rightarrow$ O termo T não existe, posto que seria a existência de A e não-A como elementos de um mesmo tempo e de um mesmo espaço sendo uma só coisa. A Lógica do Terceiro Incluído é possível desde que se entenda que, em um determinado nível de Realidade, o Axioma da identidade e o Axioma da não-contradição não se mantenham.

Se seguirmos uma linha de raciocínio cartesiana, por exemplo, os axiomas da Identidade e da Não-contradição, embora distintos, parecerão a mesma coisa e o axioma do Terceiro Excluído continuará como tal, visto que, se não formos lúcidos, diremos que a noite é o dia; a mulher é o homem; a água é o fogo e vice-versa. No entanto, se, em nível de Realidade diferente, a identidade de um elemento não foi oposta à identidade do outro e que, de fato, um e o outro são uma só coisa, algo que nem é A e nem é não-A, então diremos que é possível a existência de um termo T, ou seja, que existe a possibilidade de, em um dado nível de Realidade, A ser não-A num só espaço e num só tempo. Neste caso, a lógica que rege a análise não é mais a cartesiana, mas uma outra, a que chamarei de Lógica do Terceiro Incluído.

O Terceiro Incluído é o elo entre os níveis de Realidade (NR). Os níveis de Realidade, que são vários, são interconectados pelo Terceiro Incluído. O Terceiro Incluído, quando projetado sobre um determinado nível de Realidade, altera os objetos que estão organizados naquele nível de Realidade e os faz mudar a sua essência em uma outra dimensão. Por exemplo, se um currículo escolar for organizado a partir da ótica de vários níveis de Realidade, o que significa dizer que as disciplinas estarão dispostas de maneira que todos os níveis possam ser interligados, em determinado nível de Realidade, quando o Terceiro Incluído não estiver atuando, as disciplinas se manterão numa mesma dimensão ontológica de Realidade, porém quando o Terceiro Incluído começar a atuar, então a disciplina será projetada para um outro nível de Realidade e naquele nível, sua essência terá sido modificada.



A figura acima é uma tentativa de demonstrar por meio de um gráfico, o que estou tentando dizer através de palavras. Entendo que NR1 é o nível de Realidade 1 e NR2 é o nível de Realidade 2. Se o currículo escolar for organizado a partir de um ótica transdisciplinar, as disciplinas que estiverem no NR1 terão, neste nível de Realidade, seus estatutos ontológicos garantidos: então História sempre será História e Português sempre será Português. Os estatutos ontológicos e epistemológicos das disciplinas História e Português serão mantidos. No entanto, se essas mesmas disciplinas estiverem sendo contempladas pelo NR2, elas sairão de sua dimensão individual e entrarão em uma dimensão onde o seu estatuto não se mantém reduzido a seu campo de atuação. Em outras palavras; no NR2, História não se oporá de imediato a Português, visto que estarão regidos pelo princípio da Lógica do Terceiro Incluído, cronotopia onde pares opostos deixam de ser opostos e ganham outra natureza ontológica e epistemológica. Isto pode ser exemplificado, ao meu ver, nas narrativas ficcionais baseadas em fatos reais. Nos textos de ficção, as ocorrências históricas são mantidas, todavia, na dimensão ficcional, aquilo que não estava seria admitido na realidade concreta, tem possibilidade de existir, de ser entendido e aceito. No texto ficcional, a dimensão estética da disciplina História e aguçada. E a História não fica restrita tão-somente a fatos documentais, mas passa a ser ocupada por traços que não são narrados nos documentos. Ao mesmo tempo, a Língua Portuguesa amplia seu alcance de compreensão sobre a sua dimensão histórica e passa a entender que sua construção é existência é produto de um processo social e histórico ao tempo que é um fenômeno lingüístico. Atravessada, no NR2, pela História, a Língua Portuguesa, por exemplo, saberá que a gramática é uma convenção e como toda convenção, possui origem em um determinado contexto.

Num currículo transdisciplinar, História e Português deixam, no NR2, de ser duas disciplinas isoladas e à procura cada uma de respostas para perguntas, muitas vezes iguais, ganham lugar e tempo numa dimensão de problemas complexos, de ocorrências ternárias, de situações plurais, de questionamentos paradoxais. Quem irá permitir que exista a projeção no NR2 para o NR1 é a Lógica do Terceiro Incluído ou o Axioma T. O currículo escolar, como sugere Santo (2005), por meio da teoria dos níveis de Realidade e da Lógica do Terceiro Incluído, não poderá ser preditivo, pois a predição não permite que as disciplinas dialoguem e também não permite a existência do Terceiro Incluído, posto que não entende a dimensão complexa do real e da realidade.

Em outras palavras, para que um currículo transdisciplinar exista e possa ser vivenciado, é necessário que a Lógica do Terceiro Incluído seja acionada com vistas à ligação entre os níveis de Realidade. É nesse sentido que Morin (2004) explica que a multi, a pluri e a interdisciplinaridade não conseguem compreender a emergência de algo que esteja entre, através e além das disciplinas; porque elas ficam organizadas em um mesmo nível de Realidade e por isso não alteram questões fundamentais do pensamento. Morin (2004) insiste que a reforma da educação nem é programática, nem é pragmática, porém paradigmática e que somente uma revisão no conceito ontológico de realidade e de real nos garantirá um outro modelo de ensino escolar. Num currículo transdisciplinar, os conteúdos culturais que não são contemplados pelo currículo tradicionalista passam a ser elementos-chave, visto que em muitos casos, esses conteúdos podem funcionar como Terceiro Incluído.

Ou seja, os conteúdos culturais que não são contemplados, de modo geral, pelos currículos escolares, poderão ser colocados numa posição curricular que, não sendo melhor, é diferente da disposição tradicional e provocarão uma revisão nas disciplinas estanques no NR1. Se, como sugere Pacheco (2006), o currículo for organizado tendo uma problematização da seguinte natureza: *O que importa para sua vida se a guerra no Iraque diariamente deixa um número impressionante de mortos?*, como mote de discussão, as disciplinas dispostas no NR1 terão que alçar o NR2 a fim de que possam de forma dialógica, possibilitar hipóteses possíveis de solução para o problema.

Nível de Realidade 1



A figura acima apresenta uma disposição das disciplinas baseada numa lógica ainda disciplinar no NR1.

Se observadas no NR1, as disciplinas ao redor do problema tentarão, cada uma ao seu modo, responder a pergunta que foi feita na problematização. No entanto, depois de várias tentativas, será percebido que isoladamente, as disciplinas não conseguirão avançar muito no que se pediu, visto que o problema proposto é de natureza complexa, onde inúmeras variáveis importarão para uma resposta convincente. Terá que se recorrer a um procedimento onde as disciplinas sejam projetadas no NR2 a fim de que possam analisar o problema não enquanto conjunto de conhecimentos isolados, mas enquanto conjunto de conhecimentos interconectados.

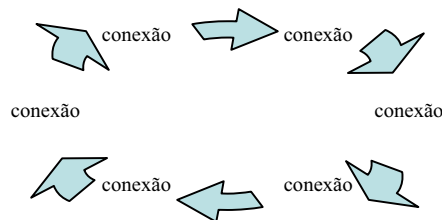


Figura 2

O problema que foi proposto gera outros tantos problemas que por sua vez geram outros tantos problemas numa seqüência talvez sem fim, logo a solução demandará um processo de construção da aprendizagem que precisará fazer com que o sujeito reflita sobre uma série de variáveis que irão ficar entre os problemas (Figura 2), atravessar os problemas e ir além dos problemas. O problematização, no caso citado, é o próprio Terceiro Incluído, visto que não era tema contemplado na lógica tradicionalista e ao mesmo tempo, inclui dimensões do sujeito observador (biológica, psíquica, social e

espiritual) que, talvez num currículo de caráter tradicionalista, não fossem envolvidas. Como se percebe para resolver a problematização, o sujeito da observação precisará participar ativamente do processo de compreensão.

Um outro dado importante é que num currículo transdisciplinar, o NR2 só terá sentido se existir o NR1, o que significa dizer que as problemáticas que serão resolvidas num momento de interação entre as disciplinas só poderão ser resolvidas se o sujeito da observação conhecer com bastante acuidade o NR1. Isto significa dizer que para resolver o problema que lhe é posto, o sujeito necessitará conhecer informações das mais diversas ordens: matemática (quantos habitantes têm o Iraque, qual o índice de natalidade, qual o índice de mortalidade, como é o senso demográfico desse país); geografia (onde fica o Iraque, qual a sua dimensão física, como é a situação econômica de seu povo, como é a moradia), história (quem participa da guerra, o que é uma guerra).

Todas essas questões e mais outras tantas só poderão ser solucionadas se no NR1, as informações conceituais e técnicas estiverem consolidadas. O que importa dizer que um currículo transdisciplinar não existe sem a consubstancialização das disciplinas. No entanto, não se pode analisar uma situação de tamanha dimensão, considerando-se dados técnicos dos campos particulares de cada disciplina; é fundamental que se levem em consideração questões de ordem subjetivas, questões que estão para além da cognição do NR1. No NR1, não se faz uso comumente da interação entre as disciplinas, porque o campo epistemológico das disciplinas limita o seu nível de interesse e de alcance. Ou seja, não se deve esperar que a Matemática resolva problemática da alma, por exemplo. No entanto, se a Matemática estiver em diálogo com a Psicologia, poderá auxiliar a Psicologia na resolução da problemática, mas se a Psicologia, mesmo com a ajuda da Matemática, não conseguir a solução para o problema, então poderá pedir ajuda à Teologia e assim sucessivamente.

Se esse processo se der no NR1, então não estaremos diante de uma solução transdisciplinar, posto que as disciplinas estão reunidas num mesmo nível de Realidade e posto também que essas disciplinas ignoram que a problematização proposta exige do observador, em sua análise, uma acurada verificação de níveis ontológicos distintos e níveis epistemológicos distintos. Se a lógica-mestra que nortear a união das disciplinas

não considerar a existência de outros níveis de Realidade, então a problemática proposta tentará ser resolvida num mesmo NR com um nível de organização diferenciada do modelo disciplinar tradicional. Não obstante, se a união das disciplinas for realizada numa ótica Transdisciplinar e a Lógica do Terceiro Incluído for utilizada, então o NR1 não será o único nível existente para as disciplinas. No NR2, como as disciplinas perdem suas referências singulares, aquilo que não era analisado num grau de Realidade x pode passar a ser analisado num grau de Realidade y .

Numa perspectiva transdisciplinar, o problema que foi apresentado deve ser analisado em todas as suas dimensões, em todas as suas singularidades, em todas as suas hipóteses de Realidade. Desse modo, os níveis de Realidade só terão sentido, caso a Lógica do Terceiro Incluído seja utilizada, isto é, a problemática ser analisada a partir dos diversos níveis de Realidades que a constituem. O Iraque é um país profundamente dividido, vítima de uma terrível ditadura política e econômica, ideologicamente comprometido com um fundamentalismo religioso, coordenado por leis sociais rígidas e dogmáticas, instituído por concepções raciais, étnicas e sexuais amparadas em princípios questionáveis pelas leis de direitos humanos e invadido por um país rico e de poder bélico assustador que não pode oferecer por esta prática nenhum exemplo alternativo de vida social.

O problema do Iraque, explica Castells (2005), não se restringe a resolver a guerra, mas vai muito além; trata-se de uma cultura que, num mundo como o nosso, precisa ser respeitada e ao mesmo tempo, inserida em universo que, de certa forma, tanto a rejeita como por ela é rejeitado. Se um currículo se propõe a compreender quais as conseqüências que uma guerra no Oriente Médio produz para vidas pessoais ou coletivas em continentes distantes, talvez necessite ir além do reducionismo do NR1 e entender que a divisão em níveis de Realidade é tão-somente uma forma didática de tentar se explicar o que é possível fazer para não se eliminar a lógica clássica ao tempo que se quer uma lógica transdisciplinar. As duas devem existir, mas a primeira é menos ampla que a segunda e a segunda, se usada sozinha, mutila a primeira: “o mundo já viu isso acontecer” Castells (2005, p.67).

A Lógica do Terceiro Incluído e os níveis de Realidade são pilares fundamentais para a Transdisciplinaridade. Da mesma forma, não poderiam deixar de sê-los para a elaboração de um currículo transdisciplinar. No entanto, a Transdisciplinaridade só é útil para o mundo se o mundo se reconhecer complexo e reconhecer que a complexidade da vida de seus habitantes. Capra (2002) assinala que a complexidade do mundo atual exige uma educação que saiba como lidar com ela de forma ampla e plural e que saiba como formar homens que tenham condições de enfrentá-la em várias de suas dimensões. Dessa forma, como quer Nicolescu (1999), a complexidade é um dos pilares centrais da metodologia da Transdisciplinaridade.

Ao longo do século XX, a complexidade instala-se por toda parte, assustadora, terrificante, obscena, fascinante, invasora, como um desafio à nossa própria existência e ao sentido de nossa própria existência. A complexidade em todos os campos do conhecimento parece ter fagocitado o sentido. A complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas. É preciso urgente a formação de um pensamento complexo. (NICOLESCU, 1999, P. 41)

Sobre o pensamento da complexidade, Morin comenta:

O pensamento simplificador elimina a contradição, porque recorta a realidade em fragmentos não complexos que isola. A partir daí, a lógica funciona perfeitamente com proposições isoladas umas das outras, com proposições suficientemente abstratas para não serem contaminadas pelo real, mas que, precisamente, permitem exames particulares do real, fragmento por fragmento. Que maravilhosa adequação “científica” entre a lógica, o determinismo, os objetos **isolados e recortados, a técnica, a manipulação, o real, o racional!** Então, o pensamento simplificador não conhece nem ambigüidade nem equívocos. O real tornou-se uma idéia lógica, isto é, ideológica, e é esta ideologia que pretende se apropriar do conceito de ciência. (...) A complexidade é a união da simplificação e da complexidade (...) O complexo volta, ao mesmo tempo, como necessidade de apreender a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades, entre os inúmeros processos (...) A disjunção deve ser completada pela conjunção e pela transjunção (...) Assim, o pensamento complexo deve operar a rotação da parte para o todo, do todo à parte, do molecular ao molar, do molar ao molecular, do objetivo ao subjetivo, do sujeito ao objeto. (MORIN, 2001, p. 429, 432-433)

A complexidade do mundo não é uma invenção das ciências sociais e nem das ciências humanas, tampouco é uma invenção de Edgar Morin ou de Basarab Nicolescu. A complexidade do mundo, aquilo que é tecido em conjunto, é assim desde que o imaginário humano, por meio da linguagem e na própria linguagem, tratou de inventar a vida. A vida sócio-histórico-cultural é uma invenção da linguagem humana. Como diz Morin, toda complexidade da vida está na linguagem e vice-versa. Quando sugiro que seja elaborado um currículo transdisciplinar é porque entendo que o mundo é complexo e

que a complexidade do mundo precisa ser compreendida por um pensamento complexo que é diferente de um pensamento simplificador e redutor.

Libâneo (2005) pensa que o currículo transdisciplinar entende que a complexidade do mundo, a complexidade da vida, só podem ser aprendidas, se o ensino for pensado numa perspectiva em que a Realidade não seja conceituada como monoreferencial e nem como monodimensional e que a Lógica do Terceiro Incluído seja usada com vistas à compreensão do que ocorre no âmago da complexidade da vida. Santomé (1998) entende que no cotidiano escolar, as ocorrências não são senão complexas e o ensino precisa estar direcionado para a formação de um sujeito atento a tais ocorrências. O complexo não é o complicado, também não é o inalcançável, o complexo é o que foi tecido junto, é a base de tudo e é também a eliminação do antagonismo contraditório e excludente, da rivalidade, da oposição excludente. A complexidade prevê um ensino que promove a produção de um conhecimento em volto em várias conexões, ou seja, um ensino em rede.

Capítulo 3

A literatura e transdisciplinaridade na escola

“ Artigo 5: A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, *a literatura*, a poesia e a experiência interior.”

Carta da Transdisciplinaridade, Arrábida/Portugal, 1994.

3.1 - A literatura e a transdisciplinaridade

3.1.1 – A Literatura é um elo entre os Níveis de Realidade

A literatura é transdisciplinar. Há uma relação (in) direta entre o que se entende por Transdisciplinaridade e o que se entende por Literatura. Não obstante, não falo aqui da Literatura como disciplina curricular. Esta pode ser só mais uma elaboração didática para se estudar a biografia dos autores, a situacionalidade histórica e social que deu origem ao estilo estético, a figuração das palavras e sua relação mais previsível com a dimensão formal da língua; falo da literatura enquanto texto, criação humana, artifício da linguagem, cronotopia multirreferencial e multidimensional; mundo paralelo, construto de complexidade; falo que a literatura é transdisciplinar desde a sua origem, desde o *fiat* de seus prenúncios.

Em seu livro *Aula* (1997), Barthes afirma, como apresento na epígrafe inicial desta tese, que a literatura é um monumento cultural para a humanidade e que, se todas as disciplinas escolares, por qualquer razão fossem retiradas do currículo escolar, a literatura jamais poderia passar por tal exclusão, visto que ela, enquanto linguagem é, ao mesmo

tempo, representação e não-representação, é, ao mesmo tempo realidade e não-realidade, é, ao mesmo tempo, uma coisa e outra coisa, um saber e outro saber, espécie de muitos saberes organizados em um só tessitura, em uma só poética. Numa palavra é essencial à vida *in vivo*. (YUNES, 2005).

Para Barthes (1997), a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa, que sabe algo das coisas. O saber literário não se diz derradeiro, não se diz encerrado, não se diz fechado ou completo, mas flexível e passível de alterações. O saber literário (ou o saber que a literatura provoca e promove) é amplo e se dá, muitas vezes, no limite da própria linguagem, na interação texto e leitor real, no processo dialógico entre a produção da escritura e a recepção da escritura. O saber literário, que tem a ver com sabor da vida *in vivo*, é uma unidade de conhecimento aberta.

Segundo Nicolescu (1999), a Transdisciplinaridade também é uma unidade aberta para o conhecimento. Numa perspectiva transdisciplinar, não há limites para o conhecimento e o conhecimento é uma espécie de confluências dos diversos níveis de Realidade que constituem a vida. Através de um olhar transdisciplinar, o conhecimento produzido pela mente humana não deve ficar restrito a um único nível de Realidade, porquanto nenhum nível de Realidade isoladamente consegue compreender ocorrências complexas. Não obstante, o ensino escolar não tem sido organizado numa perspectiva transdisciplinar e o conhecimento por ele proposto não considera a existência de vários níveis de Realidade e tampouco a existência de diferentes ontologias para esses níveis de Realidade.

A Transdisciplinaridade reconhece a existência de vários níveis de organização e vários níveis de Realidade e propõe que esses dados níveis devam ser interligados por um elo que possa respeitar todos os níveis, mas que possa, por meio dessa conexão, permitir que um nível de Realidade mais denso não seja regulador de um nível de Realidade mais etéreo. Nesse sentido, o texto literário, em função de sua natureza e de suas características, poderá ser o elo entre os níveis de Realidade num currículo escolar, visto que consegue ser etéreo (amplo) numa estrutura disciplinar densa (restrita). Ou seja, através da literatura, as disciplinas dispostas num NR1 poderão passar para um NR2 sem que as suas essências sejam alteradas ou desfiguradas.

Para que se entenda o que estou argumentando, acredito que seja necessário ficar claro que o NR1 não é igual ao NR2. Ou seja, as leis que regem o NR1 não são as mesmas leis que regem o NR2. Isto é, não é toda natureza de conhecimento que possui condição de ir para o NR2 independentemente, posto que poderia não entender o que ocorre nesse nível de Realidade. Por exemplo, as leis que regem o universo macrofísico não conseguem compreender as ocorrências do universo microfísico. Do mesmo modo, as leis que regem a Matemática não conseguem compreender as leis que regem o texto literário, porque são localizadas no NR1, porém as leis que regem o texto literário, localizado no NR2, conseguem compreender as leis da Matemática, não as recusam, mas não as admitem como sendo absolutas.

O texto literário possui especificidades que o tornam capaz de aceitar as leis que regem um nível de Realidade mais denso; no entanto, não se converte a esse nível de Realidade, porque sua natureza é da ordem do imaginário ou, como quer Castoriadis (1987), da criação incessante. Se a Matemática é discutida, através do texto literário, a Matemática não perde a sua ontologia, mas é atravessada por uma natureza de saber que a conduz para um grau de possibilidade maior. Por exemplo, se o problema matemático é o seguinte: *Maria Clara necessita organizar dezesseis bolas de vidro em caixas. Maria Clara quer dividir as dezesseis bolas em quantidades iguais. De quantas caixas Maria Clara precisará para cumprir o seu objetivo?*

Alguém responderá dizendo que *Maria Clara* necessitará de duas caixas e que em cada caixa, caberão oito *bolas de vidro*. Então pelas leis que regem a operação de divisão da Matemática, a resposta terá sido dada e aqui se encerraria o problema. No entanto, o que a Matemática esqueceu, porque não perceber no seu nível de Realidade, é que *Maria Clara* é uma criança de oito anos e as caixas das quais ela necessita estão trancadas na dispensa de sua casa e a chave da dispensa está com a *Mãe de Maria Clara* que está trabalhando e só chegará em casa à noite, quando *Maria Clara* já estiver dormindo e então, mesmo com a operação cognitiva correta, o problema de *Maria Clara* não poderá ser solucionado pela Matemática.

É perceptível agora que o problema de *Maria Clara* não é simplesmente a operação matemática, mas também a operacionalização matemática. A ontologia da Matemática não consegue adentrar o universo complexo do problema de *Maria Clara*,

visto que a dimensão epistemológica da Matemática, neste caso, está reduzida ao NR1. Para que o problema de *Maria Clara* seja resolvido de fato, é preciso que outros saberes da menina, não só o matemático, sejam acionados. Nicolescu (1999, p. 57) assinala que o problema de *Maria Clara* não poderia ser resolvido só no campo cognitivo, posto que não está a ele reduzido: “Um problema complexo precisa ser solucionado com medidas complexas.” No entanto, explica Perrenoud (2002), a escola insiste em ensinar um saber que seja puro e simplesmente cognitivo, reduzido a uma só dimensão.

Maria Clara não consegue solucionar o seu problema e não consegue atender à necessidade de sua tarefa escolar. No outro dia, quando chega à escola, tenta explicar para a professora o que houve, mas a professora diz que não pode fazer nada, pois a tarefa não foi cumprida. *Maria Clara* fica triste, mas logo entende que no NR1, os seus problemas não têm lógica e sentido, visto que não são relevantes para a operação matemática. De outro modo, se a operação matemática fosse trazida para sala de aula através da literatura, sendo a literatura um tipo de texto que simboliza os emaranhados do real, talvez *Maria Clara* houvesse criado uma alternativa para organizar as bolas de vidro em outro recipiente que não necessariamente as caixas presas na dispensa.

O que importava para a Matemática não eram as caixas, mas a divisão. Contudo, para *Maria Clara*, as caixas eram fundamentais. A menina havia visto o trabalho no livro e no livro, as bolas eram organizadas em caixas. A Matemática só considera a dimensão cognitiva, mas *Maria Clara*, que não é a Matemática, não entende o problema só de um ponto de vista cognitivo: vê outras dimensões. No NR2, onde a dimensão cognitiva da Matemática entra em contato com a dimensão simbólica de *Maria Clara*, as operações cognitivas para a solução do problema não seguem os mesmos caminhos propostos pela NR1.

É possível dizer que, através do texto literário, a Matemática amplia sua ontologia e passa a dialogar com outras dimensões do seu receptor. Malba Tahan, em seu livro *O homem que calculava* (1999), já havia entendido que a matemática (conhecimento) é muito mais ampla que a Matemática (disciplina escolar), por isso propôs que sua personagem central a tudo resolvesse por meio do cálculo matemático. Nesse sentido, quando a disciplina Matemática apresenta o problema matemático através da complexidade da literatura, aquilo que está sob o julgo de uma visão disciplinar, entra no

universo do saber não limitado da ficção literária e amplia tanto as possibilidades do próprio problema quanto as recepções de quem estuda o conteúdo proposto no NR1.

O conceito de nível de Realidade apresentado por Nicolescu (1999) propõe que a ligação entre os níveis de Realidade seja acionada através da Lógica do Terceiro Incluído. Neste caso em que sugiro o texto literário como o conector entre os níveis de Realidade, afirmo que a literatura é um Terceiro Incluído. De acordo com Morin (2000), um Terceiro Incluído é todo sujeito ou objeto que não segue as linhas de raciocínio paradigmático do cientificismo positivista. A literatura, como se sabe, é um tipo de conhecimento que foi considerado menor pelas teorias positivistas. Durand (1997) explica que a literatura é da ordem da imaginação simbólica e que essa forma de pensar foi secundarizada pela iconoclastia bizantina e também pela iconoclastia cartesiana. Nicolescu (1999) lembra que a Lógica do Terceiro Incluído só poderá ser aceita, se for aceito o conceito de níveis de Realidade.

A utilização da literatura na escola como sendo um elo entre níveis de Realidade não torna a literatura um mero instrumento didático, visto que não é todo instrumento didático que poderá exercer tal função. A literatura pode exatamente porque é capaz de inter-relacionar dimensões que não estão situadas num mesmo nível de Realidade, porque é de natureza complexa e porque é uma fábrica incessante de significação. Nesse sentido, se assim for utilizada, a literatura será usada de uma forma coerente e como sugere Soares (1985), adequada. Nicolescu (1999) explica que a Lógica do Terceiro Incluído possui uma compreensão sobre a Realidade diferente da Lógica Clássica.

3.1.2 A Literatura e a Lógica do Terceiro Incluído

Nicolescu (1999) explica que a Física Moderna havia entendido que a lógica deveria estar baseada em três axiomas (Já explicados no capítulo 1): a) O da identidade; b) O da não-contradição e c) O do termo T. Os axiomas da Física Moderna eram a base da lógica válida para o Ocidente a partir do século XVIII. Os axiomas permitiam que as teorias da Física Moderna pudessem explicar as ocorrências de todos os lugares do Planeta utilizando a mesma linha de raciocínio. Qual seja: uma coisa é uma coisa; uma

coisa não pode ser outra coisa; sob nenhuma perspectiva uma coisa pode ser uma outra coisa no mesmo tempo e no mesmo espaço. A Física Moderna entendia que o axioma da Identidade e o axioma da Não-contradição promoviam a existência do axioma T ou do Terceiro Excluído.

Como se observa, o termo T era o termo excluído. Isto é, qualquer conhecimento que não fosse suficientemente formalizável pela linguagem matemática para ser analisado a partir do axioma A e do axioma B não passaria sob o crivo da lógica cartesiano-newtoniana, logo não possuiria valor científico, o que equivaleria a dizer que não serviria para a sociedade. A literatura, assim como outras formas de conhecimento, ocupava o lugar do termo T, visto que a lógica da literatura não seguia aos axiomas A e B os quais garantiam a norma das coisas e a diretriz das experiências e das análises científicas. Stéphane Lupasco (NICOLESCU, 2001) teria tentado questionar a existência de pares contraditórios, mas, em função da pouca clareza de suas fundamentações, não conseguiu garantir a crítica que fazia aos pares contraditórios e à exclusão de elementos desses pares.

Nicolescu explica (1999, p. 43) que a Lógica do Terceiro Excluído, se analisada a partir de um único nível de Realidade, é viável e coerente. Por exemplo, na circulação de veículos: “Ninguém pensa em introduzir, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido.” Por outro lado, a Lógica do Terceiro Excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, “o campo social ou político. Ela age, nesses casos, como uma verdadeira lógica de exclusão, bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros.” Morin (2003) acredita que seria coerente e revelador fazer uma análise de problemas como xenofobia, racismo, anti-semitismo à luz da Lógica do Terceiro Excluído.

A Lógica do Terceiro Excluído foi muito utilizada na elaboração do currículo escolar tradicionalista. Como menciona Pacheco (2006), muitos conteúdos culturais, muitas estratégias metodológicas, muitos processos avaliativos foram deixados de fora de um modelo curricular baseado numa espécie de lógica que não previa a inclusão do que não se localizava nem em um grupo nem em outro grupo. Barthes (1997) explica que a língua francesa é uma criação excludente, visto que, na sua formalização denotativa, não há hipótese para elementos que fiquem entre o masculino e o feminino, o certo e o errado,

exceto quando a língua está numa situação conotativa, no seu fulgor mais intenso, em outras palavras, quando a língua é literária. A Lógica do Terceiro Excluído não funciona para o nível de Realidade da literatura.

Um currículo escolar elaborado e executado pela Lógica do Terceiro Excluído não consegue compreender o texto literário na sua condição de complexidade galopante. No texto literário, onde a Lógica que vigora é a o Terceiro Incluído, onde os pares de contraditórios existem num determinado nível de Realidade, mas não permanecem assim em todos os níveis de Realidade, a existência de antagonismo praticamente é eliminada ou solucionada de forma dialogal. No texto literário, por exemplo, era possível que o objetivo e subjetivo fossem uma só coisa ao mesmo tempo e no mesmo espaço. No texto literário, havia possibilidade do termo T existir sem que os axiomas A e B deixassem de existir, mas isto não era possível para Lógica do Terceiro Excluído.

Não obstante, em função de sua natureza pouco preditiva, a própria literatura foi analisada, durante um determinado período da história do pensamento ocidental, a partir da ótica da Lógica do Terceiro Excluído e por isso ficou à margem de todo e qualquer processo de ensino ou quando foi incluída, em função da regência da Lógica, passou a ocupar um dos axiomas e por essa razão foi afetada em sua própria ontologia. Acredito que o gênero literário infanto-juvenil quando de sua emergência no século XVIII e quando se seu uso escolar como mero instrumento pedagógico, estava sendo regido pela Lógica do Terceiro Excluído. Isto porque, se o currículo escolar era organizado a partir de princípios axiomáticos rígidos e formalizáveis por esse prisma, não cabia à literatura infantil senão exercer uma função diretiva na escola.

Regina Zilberman e Lígia Cadematoria no livro *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação* (1997) afirmam que o gênero literário infanto-juvenil quando de sua emergência possuía uma função muito específica na sala de aula: auxiliar na alfabetização das crianças. Teresa Colomer no livro *A Formação do Leitor Literário* (2003) também afirma a mesma coisa e diz que a dimensão estética do texto literário não cabia na sala de aula, porque a sala de aula não compreendia o verdadeiro papel do texto literário. Leonardo Arroyo (2001) antes das autoras citadas, já havia dito que a literatura infanto-juvenil foi muito mal utilizada na escola, porque não era explorada de modo dinâmico.

Eagleton (2003) informa que a literatura, no século XVIII, quando foi assimilada como arte, não pertencia ao seleto grupo das disciplinas acadêmicas, porque não possuía as características que uma disciplina exigia e quando entrava na escola, lembra Eagleton (2003), era para servir de deleite, mas jamais de ensino com qualidade. Abreu (2002) explica que o conceito de literatura com o qual o século XIX tratou foi o conceito de uma invenção artística e toda invenção artística não possuía valor expressivo no campo do conhecimento científico. Para a escola de Spencer, por exemplo, assinala Doll Jr. (2002), ciência só eram a Física e a Matemática, o restante permanecia no campo da abstração e da inutilidade para a ascensão do conhecimento.

Wellek e Warren (2003) lembram que a literatura não era nem uma ciência nos moldes da Física nem era pura abstração. Sua natureza não se conformava nem a um axioma nem a outro axioma. A literatura, assinalam os autores, era tanto ciência quanto abstração e não era isso em tempos distintos e em espaços distintos, porém no mesmo tempo e no mesmo espaço. Bakhtin em seu livro *Estética da criação verbal* (2003) assinala que o discurso literário possui um grau de ambivalência e ambigüidade que lhe confere a condição de não pertencer nem a uma nem a outra categoria, porém a diversas categorias a um só tempo e espaço: a literatura tanto é arte quanto é língua, no entanto é duas coisas ao mesmo tempo e não é passível de separações.

Derrida (1998) assinala que um dos maiores problemas da análise literária formalista e estruturalista é a redução do texto literário ao campo puramente formal. Morin (2002) assinala que o texto literário é um texto dotado de complexidade tamanha e uma análise crítico-literária que tenha como lógica-mestra, a Lógica do Terceiro Excluído, onde um dado fenômeno não pode ser duas ocorrências ao mesmo tempo e no mesmo espaço, não conseguirá de forma alguma, contemplar a literatura como de fato ela necessita e merece. Nicolescu (1999) acredita que a Lógica do Terceiro Excluído não se aplica a toda natureza de conhecimento e Sommerman (2002) assinala que um conhecimento transtético não pode ser analisado pelas premissas e pelos princípios da Lógica do Terceiro Excluído.

A literatura era excluída do ambiente do conhecimento científico: sua ontologia não coincidia com a ontologia do conceito de saber pregado pela Lógica do Terceiro Excluído. Hauser (1995) informa que durante a emergência do conceito de literatura do

século XVIII, ou seja, quando da ascensão da Lógica do Terceiro Excluído, houve uma série de indagações sobre qual a validade de uma arte que servia para iludir, para enganar, para ludibriar e mentir e que não possuía qualquer valor ontológico nem para as ciências nem para a formação individual das pessoas (ABREU, 2002). Na Grécia Antiga, Platão, no seu livro *A República* (2002), já havia dito que os poetas mentiam sobre a verdade das coisas e por isso não serviam para a República; Massilon, em 1817, havia condenado a leitura do texto literário, considerando que a literatura era um veneno tanto para os olhos quanto para a mente. “A literatura não tinha serventia para quem entendesse por serventia aquilo que lhe fosse útil e jamais doce. A literatura era doce e útil: era duas” (WELLEK e WARREN, 2003, p. 56).

Não se podia entender a relevância do texto literário, caso ele não fosse útil como previam os objetivos da modernidade a partir do axioma T da Lógica do Terceiro Excluído. Dessa forma, explica Eagleton (2003), a utilidade da literatura era ser uma forma de escrita que não servia senão para encantar mulheres: nada muito importante numa sociedade em que os homens jamais seriam mulheres e as mulheres jamais seriam homens. Isto é, numa sociedade em que o axioma da identidade e o axioma da não-contradição estavam garantidos. A literatura era sem dúvida o termo T, aquele que não cabia nas caixas da modernidade. Boaventura de Souza Santos (2004) explica que uma categoria de conhecimento que não fosse passível de análise, não seria jamais conhecimento valorizado.

Dessa forma, a literatura, assim como outras formas de saberes, aqueles que no capítulo 1, chamei saberes “incorporante”, só passou a fazer parte do seleto grupo do conhecimento (por volta do início do século XX) quando para ganhar espaço, cedeu ao impulso da Lógica do Terceiro Excluído e passou a ocupar uma das categorias delimitadas: era arte que entrava na escola para servir aos propósitos do ensino. Novamente chamo atenção para a entrada da literatura infanto-juvenil na escola e sua função didático-pedagógica terem ficado limitadas tanto nas aulas expositivas como nos chamados livros didáticos a um mero recurso de ensino com fins menores do que o que aqui estou propondo.

Em todo caso, como diz Barthes (1997), a literatura “engana”. Fernando Pessoa (1997) já dizia: ela “finge”. Ou seja, a literatura ficcionaliza a realidade, cria um mundo

que aparentemente é estável, mas a estabilidade não é coordenada pelo logocentrismo ou pela visão positivista da vida e de seus desdobramentos. A estabilidade criada pela literatura é coordenada por outra natureza de lógica. Ascenso Ferreira (1999) assinala que a literatura gosta de dizer que é chão, sendo também céu. A literatura pode burlar o que é determinado para ela, pode também aparecer como uma rosa e na essência ser uma lâmina, pode dizer que é santa e no fundo ser pecadora. A literatura, comenta Derrida (1998), pode chamar todos para uma festa de salão, dançar a noite toda com pares diversos e ao final da festa, ter enganado a todos. “Sabe ludibriar. Se a norma pensa que a físgou, metamorfose que é, transforma-se em tantas e de tantas não se pode dar conta numa regulação sem forças” (FERREIRA, 1999). Yunes (2005) acredita que a literatura é capaz de em si mesma conectar saberes de forma que, mesmo sendo ameaçada por espécies de pensamentos redutores, consegue se manter desviante, instaurado de realidades paralelas.

A entrada da literatura no seletivo grupo do conhecimento científico dos séculos XVIII e XIX não se deu de jeito “pacífico” nem “honesto”, a literatura entrou como se concordasse com a Lógica do Terceiro Excluído e, no primeiro cochilo que essa Lógica deu (O advento da Física Quântica), começou a se fazer notar do jeito que é, do que jeito que não é, do jeito que aparenta ser. “Ela vai caminhando pela estrada. Você tá olhando a condenada, de repente, ela some e surge no seu lugar uma outra coisa. Mas é ela mesma. Só que mascarada” (FERREIRA, 1999, P. 37). Não obstante quando a literatura é incluída, a reboque ela, como não poderia deixar de ser, inclui. “Só vi criança feliz na escola quando elas estavam lendo os contos de fadas que as encantavam” (KORKZAK, 1981, p. 33).

A Lógica do Terceiro Incluído permite que os pares de contraditórios continuem em dado nível de Realidade, pares contraditórios, porém permite que os elementos que nem cabiam no axioma da identidade e nem cabiam no axioma da não-contradição venham para o centro das discussões e tenham vez e voz. Com efeito, quando a literatura é incluída e por ser incluída no grupo do conhecimento, então, ela, de forma explícita, também pode incluir. E uma das *coisas* que ela inclui, sendo ela mesma incluída, é a subjetividade humana, visto que ela é também subjetividade humana num alto grau de complexidade. A inclusão da subjetividade humana é a ruptura com o dualismo do século

XVII e o monismo do século XX. A entrada do termo T é a chegada de tudo que ficou de fora, ficou à margem, ficou sem vez e sem voz no grupo seletivo do conhecimento. A Lógica do Terceiro Incluído permite que o insano e o demente venham à tona e que eles não fiquem relegados a planos secundários como antes ficaram.

A Lógica do Terceiro Incluído, explica Nicolescu (1999), se observada pelos níveis de Realidade, faz perceber que aquilo que está em um determinado nível de Realidade, lá continua e pelas leis desse nível, é regido. A literatura, ao tempo que é incluída, também inclui. Welles e Warren (2003) quando explicam a função do discurso literário, assinalam que a grande função da literatura é permitir que o conhecimento humano não seja extinto. Dessa maneira, quando assume a condição de termo T, a literatura, sem dúvida, possibilita que o conhecimento se amplie, pois consegue fazer com que os termos A e B ganhem outras conotações que não as suas previsíveis e pouco amplas.

O uso da literatura em sala de aula numa perspectiva transdisciplinar permite ao processo didático que os diversos níveis da Realidade não fiquem excluídos da escola. Na organização curricular transdisciplinar, quando a literatura é utilizada como um Terceiro Incluído, os níveis de Realidade são interconectados e passam a funcionar de maneira simultânea. No capítulo 4, momento em que analiso os dados do meu experimento, explico que, numa aula transdisciplinar, o nível de Realidade cognitivo não é privilegiado em detrimento de outros níveis de Realidade. Ou seja, a leitura literária, realizada numa situação onde o conceito de leitura é transdisciplinar (YUNES, 2002), promove uma interação constante entre os níveis de aprendizagem.

A Lógica do Terceiro Incluído é não-contraditória, no sentido de que um axioma da não-contradição é perfeitamente respeitado, com a condição de que as noções de 'verdadeiro' e 'falso' sejam alongadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não-A), mas a três termos (A, não-A e T), coexistindo no mesmo momento do tempo. É uma lógica formal, da mesma maneira que qualquer outra lógica formal: suas regras traduzem-se por um formalismo matemático relativamente simples (NICOLESCU, 1999, p. 38).

Gómez (2004) assinala que a leitura literária na escola é uma atividade de ensino em rede e que o ensino em rede propõe que todos os níveis de Realidade estejam presentes no processo da leitura, mas adverte que não é a rede que garante as conexões,

mas a compreensão do que se tem sobre rede e sobre conexões. Gómez (2004) comenta que a leitura literária é uma atividade em sala de aula que exercita tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva do aprendiz e que esse exercício ocorre porque a literatura não se reduz a uma única compreensão de sentido. A literatura na sala de aula promove uma profusão de sentido e permite um diálogo profícuo entre os mais diversos saberes. No universo de ficção, como propõe Eco (2004), as realidades que constituem a vida estão todas dispostas e o leitor mantém contato no mesmo espaço e no mesmo tempo com todas.

Nicolescu (1999) explica que a Lógica do Terceiro Incluído permite que o fantasmagórico, o extraordinário, o não-pensável, venham no processo do ensino. Nesse caso, a literatura na sala de aula que traz elementos que no mundo real não são possíveis, não são viáveis, não seguem a lógica clássica; todavia, no instante em que é incluída adequadamente, permite em sua ontologia que um universo de possibilidades didáticas se efetive no cotidiano escolar. Em seu livro *Didática sob o pensamento complexo* (2005), Santo assinala que o uso do texto literário em sala de aula é importante para a religação dos saberes, como também para o exercício didático do que Morin (2004) chama de “Inteligência Geral”.

A mente humana é, como dizia H. Simon, um G.P.S., ‘*General Problems Setting and Solving*’. Contrariamente, à opinião difundida, o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo (...) Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral (MORIN, 2004, p. 47).

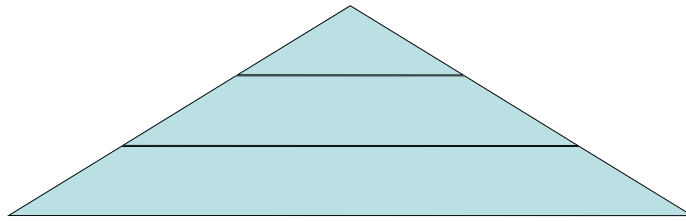
A inteligência geral é estimulada pelo texto literário. Smith em seu livro *Leitura Significativa* (2002) assinala que o processo de leitura é realizado a partir de duas naturezas de informação: a informação visual e a informação não-visual. A interação dessas duas naturezas de informação promoverá a leitura. No texto literário, a informação visual está explícita nas palavras e nas imagens (caso dos textos ilustrados), a informação não-visual está na mente do leitor, na teoria de mundo do leitor, no conhecimento prévio

do leitor; para que o processo de leitura se efetive adequadamente, o leitor necessitará ativar os seus conhecimentos prévios a fim de que a interação possa ocorrer: quanto maior for o conhecimento prévio do leitor, mais ampla será a leitura que ocorrerá. Em outras palavras, a literatura exige que o leitor traga para ela o que ele possui de pessoal e transformador.

No entanto, explica Leahy-Dios (2004), o texto literário não exige aquilo que não oferece. O leitor traz o que tem na mente, porém através de um processo de interação dimensional, ele constrói novos sentidos para aquilo que lhe parecia determinado. O texto literário necessita da subjetividade do leitor para que possa existir e o leitor, através da maquinação do texto literário, é invadido pela pluralidade de sentido que o contexto e complexo do texto lhe facultam. A leitura, comenta Smith (2001), é uma atividade de inter-relação entre o que fica na frente dos olhos e o que fica por trás dos olhos. O texto literário, assinala Colomer (2004), amplia o horizonte de expectativa do leitor, posto que o texto literário aciona uma das mais relevantes funções psíquicas superiores: a imaginação. “Na imaginação reside a capacidade humana de criar, de inventar, de propor e de rever proposições” (DURAND, 1997, p. 480)

O ensino de literatura no Brasil não compreende o papel da educação literária de forma coerente. De acordo com Perini (1997), a literatura é um gênero textual que, em função de sua complexidade, não deve ser utilizado nas séries iniciais da escola e só, mais adiante, por ocasião dos exames vestibulares, os textos deverão ser introduzidos na sala de aula. A visão de Perini é, ao meu ver completamente equivocada, porém, de alguma forma, ressoa no atual modelo que temos de ensino literário nas escolas brasileiras. Cyana Leahy-Dios em seu livro *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos* (2004) explica que o texto literário é complexo e não é devidamente explorado em sala de aula. Leahy-Dios acredita que o ensino de literatura no Brasil não explora de modo coerente o texto literário. A autora entende que o ensino de literatura, se bem orientado, deve ir além do modelo triangular comum ao ensino da literatura no Brasil.

Estudos da Língua

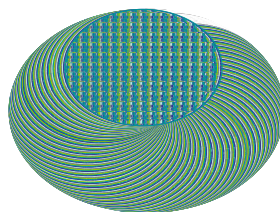


Estudos das Artes

Estudos Socioculturais

O modelo triangular, como a figura acima mostra, prevê que ou o ensino de literatura deve ser centrado nos “estudos da língua” ou deve ser centrado nos “estudos das artes” ou deve ser centrado nos “estudos socioculturais”. Para Leahy-Dios, o ápice do triângulo é variável e oscilante e estará no ângulo superior do triângulo, o tema que for interessante para a lógica-mestra do paradigma dominante. Leahy-Dios argumenta que a educação literária, se bem realizada na escola, deve saber associar os três vértices do triângulo de modo tal que nenhum fique de fora e que não haja sobreposição de um em relação ao outro, posto que, no ensino literário, deve haver comunicação entre dimensões e a comunicação não é hierárquica, mas cíclica. Concordo com Leahy-Dios, no entanto, percebo que a sua proposta para a educação literária poderia ir mais além, visto que a simples associação dos estudos que compõem o modelo triangular não contemplaria o texto literário em sua complexidade.

Talvez a figura geométrica abaixo, espécie de espiral que envolve todas as dimensões do ensino escolar, que envolve todos os níveis de Realidade, possa “representar” o que, ao meu ver, é o texto literário no seu alto grau de complexidade e o que poderia ser uma compreensão inter e transdisciplinar da educação literária. Coisa que Leahy-Dios parece não perceber em suas argumentações sobre o ensino de literatura.



O primeiro motivo pelo qual se trata de um texto complexo é o fato da literatura lidar com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade, que é a palavra. (...) A literatura é uma instituição social, utilizando como meio a linguagem (...) Ao mesmo tempo que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de idéias, sentimentos, emoções e pensamentos. Além disso, se alia a estudos culturais, históricos e geográficos, lingüísticos (...) para melhor explicar manifestações escritas de arte ao longo dos tempos, embora, segundo Welck e Warren, não substitua a sociologia ou a política e possuir sua própria justificativa e objeto. (2004, p. XXII)

Cosson (2004) critica o modo como a literatura é escolarizada e, seguindo o raciocínio de Soares (1985), sugere que a literatura seja utilizada no currículo escolar de modo que haja tanto um uso sintagmático quanto um uso paradigmático. Ou seja, que a literatura possa ser utilizada na sala de aula de modo que o seu grau de complexidade não seja reduzido a uma dimensão redutora. O uso da literatura em sala de aula como um elo entre os níveis de Realidade é o que propõe Morin em seu livro *A Religação dos Saberes: O desafio do século XXI* (2002) e é também que propõe Coelho no seu livro *Literatura: arte, conhecimento e vida* (2000):

Neste limiar de milênio, em que mais uma vez, articulam-se por toda parte as discussões sobre os rumos a serem tomados para uma nova reforma da Educação e do Ensino, voltamos a abordar o tema de que a Literatura poderia ser a ponta de eixo ideal para uma nova estrutura de ensino. Entre as diversas propostas desses novos tempos, há, como sabemos, a valorização do poder formador da literatura e das artes (para pequenos e grandes) (COELHO, 2000, p 13).

A Lógica do Terceiro Incluído, como previa Nicolescu (1999), permite que os saberes excluídos pela antinomia da Lógica do Terceiro Excluído entrem para o grupo do conhecimento científico. No entanto, nem sempre, como explica Fazenda (2005), a entrada é garantia de permanência feliz e longevidade saudável. A inclusão do texto literário em sala de aula pode ser um acontecimento dos mais relevantes para a escola, visto que traz em sua inclusão, a inclusão necessariamente da subjetividade humana e de todos os desdobramentos dessa vinda para o cotidiano escolar; todavia, como assinala Amarilha (2003), nem sempre a entrada da literatura na sala de aula é motivo de festa para a subjetividade dos sujeitos escolares, pode ser também, motivo de silêncio.

O silêncio sobre o qual trata Amarilha (2003) não é o silêncio que permite a nova escuta poética de um sujeito mais feliz, mais integrado com ambiente escolar, mais ativo, mais participativo, mais comunicador e melhor argumentador, melhor escritor, melhor leitor; mas um silêncio que almeja aquietar, imobilizar, não permitir dúvida, questionamento, inquietação. A entrada da literatura nesses moldes não é a mais coerente tampouco a mais adequada, mas infelizmente, por razões tão diversas que esse meu mensurável trabalho não pode abraçar, é a mais comum e a que mais tenho visto nas escolas por onde caminho e na qual caminhei ao longo da minha pesquisa de campo. Em todo caso e para minha felicidade, quando fui saindo de uma das minhas aulas transdisciplinares, uma das crianças que comigo formaram o ambiente da aula, me disse: “- Professor, sabe que hoje, na aula de leitura da vida de Rebeca, senti que eu era uma aluna de outra escola, uma escola bem limpa onde eu aprendo assunto importante para a minha vida...” (7ª Aula Transdisciplinar)

3.1.3 - A literatura possui um grau de complexidade

A literatura é de natureza contraditória e paradoxal. Sua essência é complexa. A complexidade é o último dos três pilares centrais na metodologia transdisciplinar. A complexidade está na base da vida. Significa a existência de antagonismos, de interações, de imprecisões, de conexões, de globalizações, de variações, de pluralidade. O mundo é complexo e isto não quer dizer que seja complicado. A complexidade é o oposto da simplificação e da redução. A complexidade não se mantém viva diante das explicações da modernidade para a vida e seus desdobramentos. O paradigma da modernidade tentou reduzir a complexidade da vida a uma explicação simplista sobre as ocorrências físico-naturais e sobre as demais ocorrências.

Stengers (2002) assinala que a complexidade deixou os cientistas do início do século XX escandalizados e inquietos, com as hipóteses que a física quântica trouxe como uma bomba para o núcleo central da simplificação. Nicolescu afirma (1999) que a complexidade do mundo impediu que a visão disciplinar prosperasse como inicialmente se pensou. Se era interessante que a Física, numa organização piramidal, ocupasse o lugar da Disciplina, a complexidade da vida e de seus desdobramentos provocaram a explosão

e a criação de várias disciplinas que pudessem dar conta da quantidade de informação que foi gerada pelo homem desde as mais tenras descobertas. De acordo com Libâneo (2005), o ensino disciplinar está em plena expansão nos nossos dias e isso foi gerado em função da complexidade do conhecimento.

Numa visão clássica, a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide representada pela Física. No entanto, a complexidade pulsante *literalmente* pulverizou essa noção de organização curricular, provocou uma proliferação indiscriminada de disciplinas, com vistas à compreensão do que do que acontecia e acontece: são várias disciplinas cada uma responsável por uma determinada área do saber e cada uma cada vez mais específica e restrita, cada vez mais direcionada e voltada para o seu nicho de conhecimento. No entanto, Doll Jr. (2002) comenta que é uma esquizofrenia fragmentada e dividida em várias partes isoladas e soltas umas das outras, o que vai de encontro aos problemas que são invariavelmente inter-relacionados.

Sacristán (2002) explica que numa sociedade globalizada, um currículo escolar disciplinar é uma bobagem didática e um equívoco pedagógico, considerando que os problemas são multifacetados e possui um grau de complexidade para lá de previsível. Perrenoud (2002) comenta que, nos dias atuais, a escola necessita saber como lidar com a complexidade da vida de modo que não tente estratégias de futuro e esquemas impróprios, ou seja, que aprenda a lidar com aquilo que é vivo e aprenda a lidar com aquilo que é humano, aquilo que faz parte do processo da existência, de forma que não se oponha, como negando, ou se oponha, como omitindo.

O crescimento das disciplinas é resultado da tentativa humana de compreender o complexo, aquilo que é tecido junto. Morin (2003) entende que o problema da ciência humana foi sempre o de querer instituir um saber isento, neutro, uma espécie de conhecimento que não se analisa e se observa, com vistas a legislar sobre as demais formas de conhecimento. A complexidade galopante surge desse desejo insano da ciência de poder legislar sobre tudo e sobre todos. No capítulo 1, já comentei que o paradigma da modernidade é um projeto irrealizável, posto que tentou ser o que não conseguiria jamais. Da mesma forma, o crescimento das disciplinas tenta ser uma saída para o que se quer: entender o que há por trás dos olhos, o que há no invisível, todavia, não parece, segundo

Nicolescu (1999), ser essa a melhor saída, não parece e, conforme Santomé (1998), a lógica tem mostrado que não o é.

Morin (2004) acredita que não é dividindo o conhecimento em partes cada vez mais isoladas, ignorando o que está diante dos olhos, que a humanidade conseguirá resolver a problemática da complexidade.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2004, p. 38).

O texto literário é tecido junto (cultura local e universal, autor e seu contexto, leitor mais sua experiência). Cada dimensão da literatura é tecida em conjunto. Quando falo sobre o texto literário na sua modalidade de prosa e identifico os elementos que estão na diegese, identifico que cada elemento em a sua relevância e que cada elemento é importante para o conjunto que é o texto literário. Os elementos de uma narrativa são essenciais para um texto literário e, como na vida real, esse mundo paralelo que é a ficção, não pode prescindir da interação entre os elementos que o compõem.

Dessa forma, uma análise literária que disseque o texto em partes isoladas, como se um leitor implícito não estivesse ligado diretamente a um espaço coerente com a natureza desse leitor e como se um tempo psicológico não estivesse diretamente ligado a um tipo de foco narrativo e como se o enredo não estivesse atrelado à história e a história não estivesse atrelada ao tipo de narrador que a conta: tudo é junto numa ficção, tentar disjuntar, é uma bobagem sem precedentes.

O texto literário é complexo e o grau de complexidade dessa forma de linguagem tem a ver com a sua relação com a própria vida.

A Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza com e na linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior com o mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das

disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de eixo ou ‘tema transversal’ para a interligação de diferentes unidades de ensino (NOVAES, 2001, p. 24).

Morin acredita que

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia e ecologia (MORIN, 1997, p. 67).

Wellek e Warren (2003) acreditam que a literatura é dotada de uma complexidade natural que só, através de visões reducionistas, perde o seu fulgor. Bakhtin (2003) e Vigotski (2003), ambos quando tratam sobre a complexidade da linguagem literária, enfatizam que a natureza do texto literário é diferente da natureza de outras formas textuais, posto que o texto literário não se presta a análises fragmentadas e superficiais. Mario Quintana (1996) costumava dizer que a gramática e sua análise formal e funcional quando realizada na poesia assassinava a poesia. A imagem da morte da poesia é forte e a imagem de que uma análise formal e estrutural a mata é compartilhada por Octavio Paz em seu livro *Signos em Rotação* (1995) quando comenta sobre a força imagética de um texto literário e capacidade de alguns analistas de enxergarem só a superfície textual.

O uso do texto literário em sala de aula não pode prescindir de perceber que a complexidade da literatura reside na interação provocada pela leitura. Yunes (2002) assinala que o grau de complexidade da leitura é evidenciado no momento em que o processo se efetiva e se materializa nos olhos do leitor e nas imagens do texto. Freire (1998) assinala que a sala de aula é uma ambiência onde a complexidade da vida, muitas vezes, é reduzida à dimensão cognitiva do conhecimento e que todos os instrumentos didáticos são utilizados com esse fim. Libâneo (2004) propõe que uma educação sob a ótica do pensamento complexo, não perca de vista que a *palavra* – matéria-prima – da literatura não se perca no reducionismo didático de uma escola que insiste em ensinar a como separar enquanto a natureza humana resiste na tentativa de aprender a como ligar.

Numa perspectiva reducionista, a literatura em sala de aula é reduzida à mera expressão da língua e é estudada, de acordo com o sistema escolar, como instrumento de ensino funcional, pragmático. No entanto, sua dimensão sócio-ideológica, por exemplo,

simplesmente é negligenciada e desvalorizada. Quando trata sobre a linguagem, Bakhtin (2003) comenta que:

...Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades e mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2003, p. 36).

As palavras literárias estão habitadas por um grau de complexidade que um ensino disciplinar não tem condições de perceber tampouco de evidenciar. A literatura é uma criação da mente humana e a linguagem também é uma criação da mente humana. A mente humana é complexa e a linguagem literária, como sendo uma de suas invenções, também o é. Um ensino disciplinar não compreende que tudo é criação da mente do homem, visto que acredita que o objeto é alheio ao sujeito, que o objetivo é alheio ao subjetivo. Vigotski (2003), no entanto, assinala:

Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana (...) Diferentes formas de imaginação criadora encerram elementos afetivos e desencadeiam sentimentos reais vividos pelo sujeito que o experimentou. (...) O *conto* ajuda a explicitar complexas relações práticas: suas imagens iluminam o problema vital; o que a fria prosa não poderia fazer, o conto o faz com sua linguagem figurada e emocional. (VIGOTSKI, 2003, p. 49).

O conto a que se refere o psicólogo russo é a literatura e sua capacidade de exercitar a força do imaginário. Severino Antonio (2002) assinala que a linguagem literária é ampla e possibilita uma pluralidade de sentido impressionante e necessária para a formação de um leitor mais crítico e mais criativo. No entanto, alerta:

Um ensino disciplinar não compreende que o discurso literário quando usado em sala de aula deve ser analisado em sua amplitude e complexidade, uma vez que o ensino disciplinar costuma fazer confusões: o concreto com o empírico. O racional com o instrumental. A interação com a justaposição. Cinde sujeito e objeto, dilacera saberes, raciocina por dicotomias. Confunde distinguir com separa, diferenciar com isolar. Confunde subjetividade com subjetivismo, sentimento com sentimentalismo (ANTONIO, 2002, p. 34).

Quando não reduzido a confusões lógicas, o texto literário, em sala de aula, pode ser uma porta aberta para uma saída viável diante da fragmentação dos saberes, do big-

bang disciplinar, das disjunções estéticas e éticas, do alarmante crescimento de uma natureza de inteligência que a tudo separa, a tudo fragmenta, a tudo simplifica, a tudo minimiza, que faz uso de *imprinting cultural* e normaliza o que não é normal. A literatura pode ser a ponte que une realidades diversas e complexas e pode ser uma alternativa de ensino transdisciplinar: ou um ensino que se volte menos para a sua razão e pense mais na emoção da aprendizagem.

O texto literário é complexo e a complexidade não se pode eliminar. Uma escola que deseje construir aprendizagens significativas, que almeje propor aos aprendizes um ensino de qualidade, comprometido com o todo que é o sujeito humano, não pode se permitir o uso da literatura como se estivesse utilizando um texto automático, monoreferencial e monodimensional, tendo em vista que o texto literário é um tipo de discurso multirreferencial e multidimensional.

3.2 – A literatura é uma unidade aberta

3.2.1 - O texto literário e sua capacidade de ir além: alimentando a imaginação

Quando digo que o texto literário pode ir além, estou dizendo que um dos papéis da literatura é conseguir propor reflexão sem se prender a determinismos conceituais ou se prender a hermenêuticas redutoras. Ir além é atravessar os níveis de Realidade estabelecidos pelos pares antagônicos e chegar ao que Nicolescu (1999) chama de *zona de não resistência*: cronotopia onde o conhecimento *vivo* não se confunde com o conhecimento *in vitro*.

A *zona de não resistência* é um espaço-tempo onde os pares antagônicos localizados nos níveis de Realidade são eliminados temporariamente até que uma espécie de elo os conecte, conduzindo-os para outro nível de Realidade onde o que era antagônico torna-se unido. Ou seja, através da literatura, os níveis de Realidade não permanecem resistentes às interpenetrações e às interdependências. Entendendo que o texto literário poderá ser o elo entre os níveis de Realidade e, portanto um promotor da unificação dos níveis, entendo também que através do texto literário, é possível que os

antagonismos e as contradições de uma dada realidade possam ser eliminados e transformados em uma outra natureza de realidade.

Isto é, uma realidade caracterizada pelas inter-relações entre o isto e o aquilo, entre o axioma da identidade e o axioma da não-identidade. Na *zona de não resistência*, as independências dos níveis de Realidade são postas em xeque, posto que o que passará a importar é o diálogo que passa a existir entre o que ficava em estâncias distintas. Fazenda (2004) lembra que o diálogo entre os níveis de Realidade se dá numa zona onde as verdades históricas e socialmente construídas vivem uma situacionalidade de construção constante e definida.

Em seu livro *Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento* (2002), Demo assinala que há uma espécie de espaço e tempo onde a produção do conhecimento não se dá de maneira linear e estática, onde a produção do conhecimento ocorre de forma interativa e complexa, onde a base da aprendizagem não é senão uma espécie de caleidoscópio em que a realidade e a imagem mais imediata e mais mediata dessa dada realidade são postas todas em um processo de interação, de inter-relação, de interdependência.

Mircea Eliade em seu livro *Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso* (1991) afirma que a literatura traz à tona uma nova forma de conceber a realidade, posto que o discurso literário instaura outro tipo de realidade: uma realidade distinta da que foi construída pelo homem em sua singularidade racional, uma realidade ampla e plural, caracterizada pela diversidade e pela pluralidade de significações, uma realidade onde as ocorrências que lá se dão não são as mesmas que se dariam no mundo real e pragmático.

No que amplia, afirma Hauser (1995), a literatura invariavelmente refuta o limite. A limitação contra a qual a literatura irrompe tem relação com a idéia de que o real e a realidade são leis naturais construída independentemente da razão e da emoção do homem. Nicolescu (1999) acredita que na *zona de não resistência*, a produção do conhecimento é uma profusão ao tempo que é explosão de idéias. Isto é, não se fecha em visões excludentes ou se fecha em princípios redutores. Na *zona de não resistência* o conhecimento se amplia, visto que não se pode mensurar o início e o término do saber.

As idéias que surgem a partir da leitura do texto literário são proposições que conduzem de modo geral o leitor a uma profunda e necessária reflexão acerca do que é a vida e de como os desdobramentos da vida se dão. Em seu livro *Uma história da leitura* (2002), Manguel assinala que a leitura o levou para um mundo diferente do mundo que lhe foi apresentado pela igreja e pela escola. Na igreja e na escola, há normas certas e estruturadas que, na maioria das vezes, não combinam com o universo amplo e plural do pensamento infantil e este universo amplo e plural que é o pensamento infantil, amplia-se ainda mais no processo do exercício de ler.

Solé (1998) entende que a leitura da literatura conduz o leitor para o universo da imaginação crítica e dos símbolos plurais, permitindo que o leitor literário seja capaz de ver mais além do que qualquer nível de Realidade superficial do texto.

Na minha pesquisa de campo, no momento em que eu apresentava para os sujeitos pesquisados, o texto *Tchau* (2003), de Lygia Bojunga, e começava o processo de mediação da leitura, lembro que os meninos e as meninas organizados em círculos, olhavam-me espantados diante da vida complicada da personagem Rebeca (Personagem central do conto *Tchau*). Foi comum que ao final das leituras e releituras que fiz, algum dos aprendizes viesse me dizer alguma impressão inusitada que havia tido em função do contato com o texto literário. Lembro-me nitidamente de Carlos, um dos sujeitos pesquisados, que através da leitura de *Tchau*, exercitou a sua capacidade de imaginar e de ver além do proposto pelas palavras grafadas. Ou como quer Smith (2001), pela camada superficial do texto.

(01) Carlos – Professor, o irmão de Rebeca não fala?

(02) PP – Fala.

(03) Carlos – Não escuto a voz dele na história. Ele não diz nada?

(04) O que você acha?

(05) Carlos – Acho que ele sempre diz para o gato dele: amanhã minha mãe vai voltar e a gente vai ficar com ela e com o meu pai. Minha irmã vai ficar também com a gente. Tudo vai ficar como era antes de minha mãe ir embora para *esse* lugar bem distante.

(06) PP – Carlos, na história, não lembro que Donatelo tenha gato. Você acha que além de falar sozinho também tem um gato?

(07) Carlos – Ele tem também um cachorro. Mas o cachorro não late mais. Ficou doente e quase morreu no dia em que a mãe dele foi embora.

(08) Débora – Professor, Carlos tá inventando *coisa* da história. Pode?

(09) PP – Pode.

(3ª Aula Transdisciplinar, 21 de setembro de 2005)

O encontro de Carlos com Donatelo é um encontro de pessoa com personagem. Em seu curto conto de ficção, Lygia Bojunga não concede a Donatelo espaço tão extenso quanto concede a Rebeca, mas a literatura que é produzida de forma adequada pela Autora, não se esquivava de promover no leitor real um efeito que faz com o leitor real comece a imaginar aquilo que não foi escrito pelo autor e tampouco apresentado pelo narrador. Ou seja, aquilo que não se encontra nos níveis de Realidade mais concretos. É como se a leitura da literatura, conduzisse o leitor à *zona de não resistência*: lugar onde a realidade tangível não é mais relevante que a realidade imaginária de Carlos.

Por meio da leitura do conto *Tchau*, Carlos é conduzido à *zona de não resistência* onde a oposição A e não-A deixa de existir e a suposta unificação desses dados pares contraditórios, materializa uma nova realidade capaz de incentivar o uso da imaginação humana e ao mesmo tempo ser alimentada por essa capacidade psíquica do ser humano. Howard Gardner em seu livro *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação* (2006) assinala que a imaginação é uma função psíquica superior muito importante para a construção do conhecimento humano e que a leitura é uma dos melhores mecanismos de desenvolver tal função.

Ou seja, no instante em que a leitura do conto *Tchau* conduz Carlos para a *zona de não resistência*, o processo de interação texto/leitor proporciona ao leitor real a entrada em uma esfera da produção do saber que, no lugar de realidades tangíveis, permite-se e estimula a hipótese de uma realidade não vista na superfície do texto. A imaginação não sendo oposta à realidade, como bem explica Castoriadis (1998), é uma fonte incessante de criação de novas realidades, de novas possibilidades de leitura dos níveis de Realidade. Carlos imagina que Donatelo faça coisas que no nível de Realidade textual superficial, a personagem de fato não realiza, porém, no universo do imaginário do leitor, o impossível torna-se possível. Isto porque, a lógica que conduz os caminhos da leitura de ficção não pode ser reduzida aquilo que se encontra em um só nível de Realidade. Se o for, a leitura é menor, posto que não permite inter-relações entre os possíveis pares antagônicos.

Para Carlos, Donatelo fala e faz coisas que não foram escritas por Lygia Bojunga. Isto porque, Carlos cria falas e ações para Donatelo que não foram previamente produzidas. Em outras palavras, Carlos imagina e a imaginação de Carlos é uma atitude

de seu projeto de leitura. Donatelo é uma personagem secundária na história de Lygia, mas não é uma personagem secundária para a leitura de Carlos. No entanto, só é possível aceitar o que Carlos diz acerca de Donatelo se entendermos que as falas e as ações de Donatelo não ocorrem no nível de Realidade sintático, superficial, explícito. Do contrário, não se aceitaria a proposta de Carlos.

(01) Carlos – Professor, quando leio o livro, fico imaginando e fico querendo que o que eu imagino aconteça na realidade. Quando imagino, mudo o que acontece. Assim: na minha imaginação, eu posso fazer coisas que não consigo sem imaginar.

(02) PP – Que tipo de coisas, Carlos?

(03) Carlos – Professor, quando leio o livro, fico imaginando e fico querendo que o que eu imagino aconteça na realidade. Quando imagino, mudo o que acontece. Assim: na minha imaginação, eu posso fazer coisas que não consigo sem imaginar.

(3ª Aula Transdisciplinar, 21 de setembro de 2005)

Carlos sai do nível de Realidade tangível e entra num nível de Realidade não-tangível. Na *zona de não resistência*, a imaginação é livre, posto que não se detém aos limites que estão estabelecidos pela lógica linear e estática produzida por uma visão de mundo estritamente racionalista. Através da atitude leitora, Carlos entra no universo ficcional e dentro deste universo, faz e acontece ao seu bel prazer, todavia, não perde de vista que a sua atuação livre e solta ocorre no universo da ficção e que fora dele, as coisas não são da mesma forma.

(01) Carlos – Quando canso de imaginar, abro o olho e fico olhando bem pra fora. Minha mãe fica querendo me levar pro médico.

(02) Débora – Tu é doido, Carlos. Não existe isso. Que menino doido, Professor!

(3ª Aula Transdisciplinar, 21 de setembro de 2005)

Débora parece um contraponto a Carlos. Ela insiste em refutar a hipótese de se acreditar numa *zona de não resistência*. Enquanto a história do conto *Tchau* é mote para que Carlos vá além do que foi previsto, Débora não consegue caminhar pela estrada do inusitado da mesma forma que o colega de sala. No momento em que me pergunta se “pode inventar” e respondo que “pode”, tento dizer para ela que a leitura literária poderá ser realizada de forma menos tensa do que as demais leituras (GATÉ, 2001) e que a menor tensão não implica a menor densidade e tampouco a menor aprendizagem. Carlos lê o texto como se o texto não fosse só o que Lygia Bojunga escreveu. Débora, porém, lê

o texto de acordo com o que está nas linhas verbais. No caso de Carlos, a leitura é mais prazerosa. No entanto, Débora parece não conduzir a leitura da mesma forma que Carlos.

- (01) Débora – Professor, a gente não vai ter aula mesmo?
 - (02) PP – Você diz aula mesmo como?
 - (03) Débora – Aula feito a professora Antônia?
 - (04) PP – Você quer aula de que jeito?
 - (05) Débora – No quadro pra gente copiar.
- (3ª Aula Transdisciplinar, 21 de setembro de 2005)

Num livro chamado *O menino sem imaginação* (1998), Carlos Eduardo Novaes escreve uma história sobre um garoto que não conseguia imaginar e por isso não conseguia aprender. Débora não consegue sentir prazer na leitura literária, visto que não consegue compreender as estratégias necessárias para se entrar no texto. Débora não gosta da aula de leitura porque a leitura para Débora não ocorre da mesma forma que ocorre para Carlos. Para ele, a leitura é um jeito de aprender coisas que ele não aprenderia de outra forma, de outra maneira. Em seu livro *Meus Demônios* (2002), Morin assinala que através da leitura literária, o homem aprende coisas sobre a vida ainda que a leitura literária não seja de fato da vida.

- (01) Carlos – Professor, essa menina é assim mesmo: chata!
 - (02) Débora – Chata é você. Só quero aula feito a gente tem mesmo.
 - (03) PP – Débora, você quer aula feito vocês têm, por quê?
 - (04) Débora – É chato leitura. Num consigo entender direito essa história.
 - (05) PP – E se eu te explicar outra vez?
 - (06) Débora – Gosto não, professor.
 - (07) PP – Quer tentar?
 - (08) Débora – Tá.
- (3ª Aula Transdisciplinar, 21 de setembro de 2005)

Débora não consegue ler o texto literário. Seu domínio técnico da alfabetização é frágil e isto atrapalha a sua capacidade de leitura. Sem a compreensão do texto, Débora não consegue fazer o jogo do ir além feito por Carlos, não consegue unir os níveis de Realidade e adentrar a *zona de não resistência*. Nesse sentido, enquanto ele, que é um leitor habilidoso e tem domínio das regras da alfabetização, avança e sente prazer no processo de criar; Débora parece incomodada com o fato de não conseguir vivenciar o que está escrito e também não sentir vontade de criar a partir do que o texto verbal

sugere. Soares (1985) assinala que a criança alfabetizada possui domínio de técnicas as quais ajudarão no processo de letramento e no processo de construção do sentido.

Somermman (2005) explica que a *zona de não resistência* proposta por Nicolescu é um espaço onde o sujeito da aprendizagem sente a força e o fulgor do conhecimento em sua mais simples e mais complexa natureza. Demo (2002) entende que o paradigma cartesiano-newtoniano não conferiu à imaginação humana o lugar que lhe é devido. Augras (1993) também ratifica o pensamento de Demo e assinala o quanto se perdeu em termos de conhecimento com a redução positivista acerca do saber. Débora não sente prazer na aula, porque a aula não lhe é interessante. E a aula na lhe interessa, porque a leitura não lhe interessa. E a leitura não lhe interessa, segundo Colomer (2003), porque não lhe traz gozo do saber.

(01) PP – Débora, você acha que Donatelo fala sozinho?

(02) Débora – Não. Eu acho que Carlos ficou inventando o que ele não viu. Também, Professor, Carlos gosta muito de inventar. Nessa escola, todo mundo sabe que ele gosta de mentir. Até o pai dele já disse aqui pra professora que ele gosta de ficar mentindo que viu assombração, viu coisa que não existe de verdade.

(3ª Aula Transdisciplinar, 21 de setembro de 2005)

Acho interessante perceber que Débora não conseguiu ir além do que estava na superfície do texto literário. Ela não conseguiu ver as coisas que Donatelo fazia, posto que as ações de Donatelo não foram narradas no conto. No nível de Realidade em que Débora se encontra, não se pode dar vida a Donatelo, visto que, neste nível de Realidade, Donatelo, de fato, é uma personagem sem voz. Todavia, quando Donatelo é conduzido pela imaginação de Carlos para a *zona de não resistência*; a personagem pode atuar de forma ampla e plural.

Na ficção, explica Eco (1999), a realidade sempre refuta a previsibilidade e a refutação da previsibilidade exige por parte de quem a faz uma dose *cavalari* de imaginação. Em seu livro *A Formação do Símbolo na Criança* (1997), Piaget afirma que a formação simbólica é fruto de um processo de construção da realidade e do real e que, em um determinado momento dessa dada formação, o momento do maravilhoso, a criança consegue fazer com que a realidade seja totalmente desconstruída pela capacidade de criação da criança.

Em seu livro *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica* (1980), Held explica que a imaginação infantil é fruto de um exercício constante de criação e que

a criação é fruto de um exercício constante da imaginação. A leitura literária, acredita José Morais em seu livro *A arte de ler* (1996), evidencia o quanto a imaginação é importante para que o leitor possa sentir prazer na sua atividade leitora. Nesse sentido, como assinala Jean Pierre Gaté (2001), ler literatura não deve ser uma obrigação ou, como constata Ezequiel Teodoro da Silva em seu livro *Elementos para uma pedagogia da leitura* (1998), leitura é diferente de lei-dura e leitor é diferente de ledor.

Os níveis de Realidade propostos por Nicolescu (1999) são, como expliquei no tópico anterior, interligados por um terceiro incluído, uma elo que promove a interação entre aquilo que está embaixo e aquilo que está em cima. Ou seja, os níveis de Realidade mais densos são interligados pela Lógica do Terceiro Incluído e conduzidos a um outro nível de Realidade: onde a imaginação pode ser utilizada de forma mais ampla e plural, de forma mais coerente e adequada, onde a imaginação não é submetida a vexames, como explica Durand (1997). No entanto, sempre que se passa de um nível de Realidade para outro, surge, como não poderia deixar de ser, um novo par de contraditórios e esse novo par de contraditórios é novamente remetido para um nível de Realidade onde sua contradição é eliminada e em seu lugar, surge uma unificação. Ou seja, os pares de contraditórios deixam transitoriamente de existir até que imediatamente se oponham e necessitem ser remetidos para um outro nível de Realidade.

A remissão dos pares de contraditórios para níveis de Realidade cada vez mais etéreos leva Nicolescu a acreditar que haverá uma zona onde os pares de contraditórios não mais ocorrerão, posto que nesta zona, as resistências que caracterizam a singularidade das realidades dos níveis de Realidade, não existirão mais.

Um par de contraditórios (A e não-A) situado num certo nível de realidade é unificado por um estado T situado num nível de Realidade imediatamente vizinho. Por sua vez, este estado T está ligado a um par de contraditórios (A; não-A), situado em seu próprio nível. O par de contraditórios (A; não-A) está, por sua vez, unido por um estado T, situado num nível diferente de Realidade imediatamente vizinho daquele onde se encontra: ternário (A; não-A; T). O processo interativo continua infinitamente até o esgotamento de todos os níveis de Realidade conhecidos ou concebíveis (NICOLESCU, 2003, p. 57).

É exatamente quando os níveis de Realidade conhecidos ou concebíveis se esgotam que surge a existência de uma unidade aberta formada pela unificação dos pares

de contraditórios. Ao meu ver, a literatura é uma dessas unidades abertas para o conhecimento e permite ao leitor ir além do que se determinou como sendo real e realidade. Carlos põe Donatelo numa situação que em um determinado nível de Realidade é pura fantasia e pura imaginação, todavia é pondo Donatelo nessa situação, que Carlos exercita a capacidade de criar e exercitando a capacidade de criar, consegue ler o texto bojunguiano de forma mais ampla e de maneira que o auxilia a refletir sobre o conhecimento que é forjado.

- (01) Carlos – Professor, Donatelo deve ser muito triste. A mãe dele foi embora e nem disse nada pra ele. Professor Donatelo pode ter uma doença que a professora Sandra teve.
- (02) PP – Não entendi.
- (03) Carlos – A professora Sandra que foi nossa professora, ficou muito triste e teve uma depressão.
- (04) PP – Você acha de Donatelo pode ter depressão, Carlos?
- (05) Carlos – Acho que pode. Ele fica calado e acho que a escritora não escreveu, mas quis que a gente pensasse. O senhor não acha não, Professor?
- (06) PP – É possível. No texto literário, a gente não lê só o que está escrito com palavras. A gente lê, como você fez, também com o que está escrito em nossa imaginação. Talvez, sem que tenha dito nada, a Lygia Bojunga tenha imaginado que Donatelo possa vir a ter depressão.
- (07) Sérgio – Professor, no livro da gente de Ciências, na página 26, tem uma reportagem que fala sobre essa doença.
- (08) PP – Sérgio, você quer comentar pra gente o que tem no livro? Vamos ler um pouco sobre essa doença que talvez Donatelo tenha.
- (09) Kátia – Deixa eu ler, Professor?
- (10) PP – Pode ser, Sérgio?
- (11) Sérgio – Eu leio metade e ela metade.
- (12) PP – Pode ser, Kátia?
- (13) Kátia – Sim.
- (14) PP – Então vamos à leitura do texto informativo sobre depressão
(3ª Aula Transdisciplinar, 21 de setembro de 2005)

No momento em que Carlos sugeriu que Donatelo fosse vítima de depressão e no instante em que Sérgio comentou que havia no livro didático de Ciências, na página 26, um texto da OMS sobre o assunto, achei por bem de inter-relacionar o que havia sido proposto em sala pela leitura e o que se anunciava enquanto informação. Percebi que Donatelo e seu silêncio narrativo foram sendo analisados o tempo todo pelos alunos do 5º ano. No meu planejamento não havia previsto que Carlos e Sérgio me trariam essa situação, mas eu havia entendido, a partir dos estudos que fiz no livro *Curiosidade e Prazer de Aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa* (2004), de Hugo Assmann, que não se deve parar uma curiosidade, visto que ela remeterá à aprendizagem significativa, visto que aprender implica sempre perguntar.

Como unidade aberta e unificadora do conhecimento, a literatura promove uma espécie de trajeto para o leitor. No trajeto da leitura traçado pelo texto literário, o leitor vai além do que se mostra em um dado nível de Realidade, adentra a *zona de não resistência*, retorna ao nível onde a contradição e a exclusão existem, mas não se perde numa análise menor e pouco valorativa, considerando utilizar os recursos da criação para fazer rever o que já se disse como sendo a última palavra ou o término do discurso previsto.

3.2.2 – O texto literário e o leitor que o espera: parceria indissociável

Não há leitura sem leitor. O leitor é essencial à leitura. O encontro do texto com quem o recebe é um fenômeno de complementação e interação. Não se pode, no ato da leitura, dispensar o receptor. Sua existência é condição imprescindível para o texto. Em seu livro *O ato de ler* (1999), Iser, analisando o efeito que a leitura provoca no leitor, assinala que a participação do receptor no processo de construção do sentido do lido, não é uma opção possível, mas uma necessidade inviolável.

Eco (1999) assinala que o leitor é o sujeito que faz com que a máquina (o texto) funcione. Não haverá engrenagem funcionando, caso o operador da maquinaria não acione os botões. No caso, os botões que serão acionados pelo leitor são próprios, intransferíveis e necessários ao texto. Ou seja, a participação do leitor na leitura é condição fulcral para que o texto se movimente, para que o texto ganhe sentido.

Em seu livro *Paisagem* (1999), Lygia Bojunga, na tentativa de entender a relevância do leitor real para a sua produção literária, narra a história de Lourenço e de modo ficcional e ensaístico, defende a importância da recepção do leitor real para a obra literária, fazendo notar que sem Lourenço, sua produção literária não teria o sentido que lhe era fundamental. Ítalo Calvino no seu livro *Se um viajante numa noite de inverno* (2002) já nas primeiras páginas, anuncia de forma clara que em seu livro, o leitor não é hipótese descartável.

Em seu livro *Leitura Significativa* (2002), Smith assinala a importância para a leitura do conhecimento prévio e da teoria de mundo que o leitor possua. De acordo com Smith, a leitura é um processo de interação entre as informações visuais e as informações

não-visuais, sendo que estas últimas são, na verdade, a base para que a construção do sentido se dê de maneira coerente. Smith entende que o leitor, através de um processo de escolha de hipóteses prováveis (previsão), dá sentido ao que lê, compreende o que se anuncia e infere, analisa, deduz, sintetiza aquilo que vê na frente dos seus olhos.

Não vemos o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão olhando. A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não visual – do que da informação visual que está diante deles (SMITH, 2002, p. 38)

A informação não-visual é tremendamente importante na leitura porque o significado não é representado diretamente na estrutura de superfície da linguagem, nos sons da fala ou nas marcas visíveis da escrita. Os leitores devem dar significado – estrutura profunda – ao que eles lêem, empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto. Mais uma vez, esta utilização da informação não-visual é impossível se o material a ser lido não fizer sentido para o leitor (SMITH, 2002, p. 72).

Jean Pierre Gaté (2001) acredita que a leitura é um projeto e como tal necessita de alguém que o elabore e execute. Gaté (2001) entende que o papel do leitor é elaborar e executar a leitura e executar tais ações por meio de sua atuação dinâmica e essencial no processo de construção dos diversos significados que a leitura permite. Orlandi (1986) afirma que o leitor, através de um processo cerebral intenso e denso, nunca mecânico, posto que é reflexivo, exerce para o texto literário uma papel de co-autor. Barthes (1997) explica que o leitor de ficção é um leitor que (re) escreve o que foi escrito pelo autor de ficção. “A ficção permite que o leitor seja autor do texto que lê.” (RANGEL, 2005, p. 89).

O texto literário em função de suas nuances não se materializa sem a participação ativa do leitor. O texto literário é produzido para ser complementado por quem o recebe, isto é, o leitor empírico. A recepção do leitor implica uma ativa participação de sua capacidade de fazer previsões, confirmar ou refutar hipóteses, criticar o que encontra, associar aprendizagens anteriores com as informações que lhe são trazidas pelo texto que se lhe apresenta. O texto literário exige do leitor de texto literário uma atuação sem a qual não se processa a leitura.

Yunes (2002) afirma que a leitura não é corolário da escrita e que o leitor é um sujeito que antecede ao escritor. No entanto, a categoria de leitor, assim como trato aqui,

talvez só tenha ganho relevância na recente história da literatura e da leitura, por volta dos anos de 1960, por ocasião das reformas teóricas e conceituais sugeridas por Hans Robert Jauss na Universidade de Constança, na Alemanha Pós-Guerra. De acordo com Luiz Costa Lima, Jauss formulou uma linha teórico-crítica que pretendia fazer uma revisão do papel do leitor na história da literatura ocidental.

Jauss entendia que o texto literário deveria ser analisado a partir de duas linhas explicativas: 1ª) O leitor é uma entidade real que recebe o texto e que o compreende a partir do universo social e histórico no qual o leitor se encontra no momento da recepção do texto e 2ª) A obra possui uma história de recepção ao longo de sua existência histórica que guiará o modo como o leitor contemporâneo irá recebê-la e compreendê-la na atualidade. Ou seja, Jauss pretendia estabelecer diferenças entre os dois modos de recepção: a que se dava pelo leitor contemporâneo (efeito) e a que se estruturava a partir das diversas recepções históricas da obra (recepção). Jauss entendia que a inter-relação texto/leitor ocorria baseada em duas pilas: 1ª) O efeito, condicionado pelo texto e 2ª) A recepção, condicionada pelo destinatário.

Zilberman (1997) analisa as teses defendidas por Jauss acerca da história da literatura e traz aos leitores brasileiros uma espécie de síntese do pensamento de Jauss. De acordo com Zilberman, a maior preocupação de Jauss era tentar entender o estatuto estético do texto literário e evidenciar a relevância da leitura para a conformação da obra. Jauss pretendia refletir sobre a historicidade do texto literário ou a inter-relação histórica entre leitor real e texto literário ao mesmo tempo, Jauss discutia como a leitura de um determinado texto refletia no leitor e em seus pensamentos históricos, sociais, culturais, geográficos e lingüísticos. Conforme Jauss, a relação entre texto e leitor tem dois lados: o efeito, condicionado pelo texto, e a recepção, condicionada pelo destinatário. Ou seja, o sentido da leitura se concretiza num duplo horizonte: o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma dada sociedade.

Quando Carlos, indo além de Lygia Bojunga, confere a Donatelo falas e ações que não estão no texto verbal, o leitor-Carlos traz para a leitura suas experiências pessoais, seus pensamentos e desejos, suas necessidades e vontades. Isto é, Carlos traz para o ato de ler as coisas que lhe são comuns na vida. É, como quer Yunes (2003), uma experiência de leitura: algo que o bom texto literário não somente permite como estimula para que o

leitor faça. No entanto, mesmo livre para viver o fulgor de sua imaginação no plano da ficção, Carlos sabe, como lemos acima, que o texto lhe propõe passos, caminhadas.

Nesse sentido, acredito que, o horizonte interno da obra, aquele que está inscrito no processo de produção, aquele que foi construído pelo autor e todas as suas nuances, caso não possua um qualificado estatuto estético, não poderá ajudar o leitor a ir além do previsto, ir além do estabelecido. O que quero dizer é que Carlos só consegue imaginar falas e ações para Donatelo porque a escritura de Lygia Bojunga lhe permite participar da leitura de forma que, mesmo não estando livre em absoluto, as regras internas ao texto, não são impeditivas ou opositivas. Jauss entendeu que a obra guia a leitura do leitor real, mas o leitor real também interfere na obra já produzida.

Zilberman (1997) comenta que a obra predetermina a recepção: ela guia o leitor durante o processo de leitura, evocando expectativas e permitindo que o processo de leitura se dê de forma partilhada. Ou seja, nem só produção nem só recepção. Segundo Jauss, a recepção é um fato social, posto que não se traduz pela subjetividade específica do leitor, mas pelo consenso que todo senso estético exige. Carlos embora estivesse sendo estimulado para ir além do escrito verbalmente não poderia jamais perder de vista que Donatelo atravessava um sério problema existencial com a separação de seus pais. Para Jauss, diferentemente de Marx, a sociedade não determina o texto literário e ponto final. Conforme Jauss, o texto literário tem uma função formadora, posto que ele pré-forma a compreensão de mundo do leitor e isto repercute no seu comportamento social.

A compreensão do texto literário e o comportamento social do leitor advêm de um processo de prazer. Em 1972, Jauss assinala que “não há conhecimento sem prazer nem a recíproca” (*Apud* ZILBERMAN, 1997, p. 53). Tempos depois, Barthes em seu livro *O prazer do texto* (1996) ratificava o pensamento de Jauss e diz que todo conhecimento emerge da fruição e do gozo. Nesse sentido, quando eu disse no tópico anterior que Débora não sentia prazer na aula porque não lia coerentemente, eu estava tentando dizer que Débora também não estava sentindo prazer na aprendizagem que se forjava. Para Débora então, aquele momento não lhe garantia lembranças.

Jauss explica que a experiência estética pode ser didaticamente subdividida em três categorias: 1) *Poiesis*: corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra, de ter nela participação plena. Pode se definir como a consciência produtora; 2) *Aisthesis*: tem

relação com o efeito da obra e faz referência à renovação da percepção do mundo circundante e 3) *Katharsis*: fala da mobilização do leitor e é a concretização de um processo de identificação. Nesse sentido Carlos, durante o processo de leitura, vivencia as três categorias. Débora, no entanto, não consegue vivenciá-las.

Ernest Fisher (1990) em sua obra sobre a função da arte, explica que a obra de arte é feita para propor ao expectador a transgressão dos valores estabelecidos. Débora não consegue transgredir as normas estabelecidas pelos níveis de Realidade mais comuns, visto que a experiência estética não lhe assalta a alma. Ou como diz Augras (1993), não lhe evoca o sentimento mais profundo e a emoção mais desmedida: o prazer que a arte provoca em quem a recebe tem relação com a capacidade que o expectador possui de viver a co-construção do que ver, do que sente e do que passa a sentir a partir do que percebe no processo de identificação com o estético ou de como o estético que afeta, lhe atinge.

Iser, através de uma análise quase psicológica, tenta explicar como se dá o efeito numa experiência estética, mas precisamente numa experiência de leitura. Iser (1996) entendia que a teoria do efeito possuía relação com o texto e que a teoria da recepção possuía relação com os horizontes históricos e sociais dos leitores. No entanto, explicava que ambas as teorias, embora distintas, seriam fundamentais no processo de interação leitor e texto.

O efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da recepção, que, em face de suas metas orientadoras, operam com métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito). A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais plena dimensão quando essas duas metas diversas se interligam (ZILBERMAN, 1997, p. 37).

O leitor é ativo na leitura. Carlos era vivo no processo de ler. E o texto de Lygia Bojunga lhe dava condição para tal atitude leitora. O texto literário é comunicativo e gera interlocução com o leitor. Orlandi (1986) explica que o texto literário é sempre um processo de comunicação entre o leitor (entidade abstrata ou não) e o próprio texto (na sua camada superficial ou profunda). Iser entende que o sentido do texto não é segredo que deverá ser revelado pelo astuto leitor, mas algo que não se encontra pronto no texto propriamente dito. O sentido é uma construção que não ocorre sem a participação ativa

do leitor literário: não deve ser explicado, mas experimentado. Colomer (2003) assinala que o leitor literário é parte integrante do texto, visto que o texto aguarda por ele para que o processo da leitura se dê de modo adequado.

Iser compreende que o processo de leitura está subdividido em dois pólos: a) o estético e b) o artístico. O estético tem relação com o leitor e sua interação com a obra e o artístico tem relação com o autor e sua produção. A obra, segundo Iser, não é somente o texto verbal, mas aquilo que tem a ver com os conhecimentos prévios do leitor, com a mundivivência do leitor ao passo que também tem a ver com a visão de mundo do autor, com idiosincrasias de cada tempo e de cada espaço. O leitor no momento em que entra em comunicação com o texto, através de um processo de projeção, começa um trabalho de concretização da obra e neste trabalho, o leitor real torna-se essencial à leitura. A preocupação não é mais com o que diz o texto, mas com aquilo que o leitor sentiu quando leu o texto. Ou seja, o efeito que o texto provoca no leitor.

Durante todo o meu experimento, me perguntei sobre qual o efeito que a obra provocaria em meus aprendizes. Sabia que a leitura de um conto literário por melhor que fosse conduzida poderia ser pouco receptiva por aprendizes que não exercitavam a leitura literária de modo adequado. Mas fui, de certa forma, surpreendido pelos aprendizes. Sempre fiz releituras do conto *Tchau*, posto que os assuntos que eram trazidos para a discussão em sala de aula de modo geral estavam sendo motivados pela leitura do texto de Lygia Bojunga. Numa determinada ocasião, quando conversávamos sobre o clima do continente europeu quando do inverno e de como Rebeca poderia sentir frio, caso viajasse para a Grécia sem as devidas roupas e de como o Cabo de Santo Agostinho ficava com problemas de escoamento de água durante o período de chuvas intensas, Simone me disse:

(*) - Professor, toda vez que a gente conversa sobre o problema de Rebeca tenho vontade de chorar. Fico com pena dela. A mãe dela é muito *nojenta*. Se eu pudesse, levava Rebeca para morar comigo.

Ouvi a fala de Simone e conversei com ela sobre o fato de Rebeca sofrer com a ausência da mãe e sobre o fato de Rebeca ter de conseguir dinheiro para comprar roupas e sobre o fato de Rebeca viver numa cidade, O Rio de Janeiro, que tem menos problemas

de escoamento do que o Cabo de Santo Agostinho e sobre finalmente o fato de que Rebeca não era real de modo tal que Simone não poderia jamais levá-la para casa. Mas fui severamente refutado por Simone: - Ô chente, o senhor quem pensa. Rebeca pode ser só na história do *Tchau*. Mas desde quando a gente começou a ter aula com o senhor que eu faço uma coisa toda dia para Rebeca. - Como assim? Perguntei a Simone. - Assim. Simone retirou de dentro da bolsa um novelo de lã e agulhas. - Quero dar essa blusa pra essa menina. Minha mãe tá me ajudando. Era uma blusa feita de lã e Simone estava fazendo para dar a Rebeca.

(*) - Eu sei que ela é invenção. Mas quero dar pra ela essa blusa. (5ª Aula Transdisciplinar, 05 e 12 de outubro de 2005)

Para Iser, o leitor preenche espaços vazios que são deixados pelo texto. Os espaços vazios aguardam a imaginação projetiva do leitor. O leitor pode ter a sua projeção aceita ou rejeitada. Não importa. O que interessa é o exercício que o leitor literário faz para poder dar continuidade a obra. Ou como quer Iser para poder concretizar a obra. A obra se concretiza no instante em que o leitor adentra os espaços não fechados: o texto permite imagens. Através das imagens, lembra Bachelard (1996), o poeta sai do mundo concreto que lhe impede sentir e entra no mundo em que sentindo, pensa de modo melhor.

Iser (1999) acredita que há duas estruturas básicas para que o texto queira que o leitor lhe complemente: os espaços vazios e as negações. O leitor preenche os espaços vazios à procura de sentido e encontra no percurso da leitura as negações às suas impressões pessoais sobre o texto. A interação entre preenchimento dos espaços vazios e negações promove no leitor uma revisão do seu horizonte de expectativa e de sua forma de entender o que está ao seu redor.

Os espaços vazios estão relacionados àquilo que não está dito, àquilo que é insinuado, àquilo que é sugerido, mas jamais declarado. Segundo Eco (2004), os espaços vazios são importantíssimos para o processo de leitura, assim como as negações que o texto apresenta ao horizonte de expectativas do leitor real. O preenchimento dos espaços vazios é uma atitude autônoma do leitor e as negações são linhas do texto as quais possibilitam que o leitor não se perca na hipótese de que o mundo de ficção é o mundo

real. Simone sabia que Rebeca não era real: - Eu sei que ela não existe. Mas no início pensei que ela morasse aqui no Cabo. Só depois que fui lendo, vi que não era.

No início, Simone não conseguiu estabelecer a diferença entre o mundo real e o mundo ficcional e por isso acreditou que Rebeca era uma pessoa real. Na medida em que foi lendo, o próprio texto foi lhe negando essa previsão e fazendo com que Simone refizesse o seu percurso de leitura. Ou seja, no lugar de acreditar numa Rebeca real e que merecia cuidado; acreditou numa Rebeca imaginária, porém também merecedora de cuidado. Amarilha (2006) alerta para o fato de que nem sempre o leitor real é capaz de fazer a distinção entre o que é ficção e o que é realidade. O fato de não fazer distinção entre um nível de Realidade e outro, pode provocar problemas na experiência estética. No entanto, o que acho interessante em Simone, é que, mesmo sabendo da não existência de Rebeca, Simone continua construindo a roupa e acredita que essa atitude lhe fez mudar procedimentos: - Fico fazendo a roupa e pensando na vida. Aí, vou ler o livro. O livro me ajuda a aprender mais sobre o *lugar* por onde Rebeca deve ir. (Conversa entre mim e Simone realizada na hora do intervalo, entre os dias 05 e 12 de outubro de 2005).

Pennac (2000) explica que o leitor possui direitos inalienáveis. Eu acho que o leitor possui direitos inelimináveis. Nesse sentido, acredito que tanto Carlos pode dar vida a Donatelo quanto Simone pode dar vida a Rebeca, mas também acho que Débora tem direito a ter vida no processo de leitura. Débora é um desafio. No Brasil, lembra Soares (1985), há um índice alarmante de crianças e jovens que não sabem ler e não sabendo ler, ignoram o prazer que a leitura poderia lhes propor. Isto é lamentável. Isto é péssimo. Não pode haver leitura sem leitor, por isso não pode haver leitura enquanto Débora não for leitora. O que me acalma a alma, é lembrar que nos últimos dias de meu experimento, dei por falta da Débora.

- (01) PP - Por que a Débora não tem vindo, gente?
- (02) Nelson - Ela já passou e não quis mais vir, Professor.
- (03) PP - Onde ela mora?
- (04) Nelson - Perto do Centro Cultural Mestre Dié.

(Conversa entre mim e os aprendizes no momento de intervalo. Mês de dezembro de 2005)

Dias antes de encerrar as aulas, quis entregar um livro de presente para todos os aprendizes que tanto me ajudaram na pesquisa de campo. Considerando que Débora deixou de vir às aulas, decidi ir entregar em sua casa.

(*) - Ela tá não. Agora cismou de viver dentro desse Centro Cultural. Acho que é lendo livro. Disse que agora quer ler. Fica parada lendo. Mando fazer as coisas. E me diz que faz. Assim que terminar.

(Mãe de Débora, mês de dezembro de 2005, Cabo de Santo Agotinho)

Entreguei o livro. Agradei. Ao que tudo indicava, Débora parecia ter mudado. Lembrei uma coisa que meu avô paterno me dizia: - Hugo, quando a gente lê, a gente fica de outro jeito. É assim: começa uma história você é de uma forma, termina a história, a sua forma já é outra.

3.2.3 - O texto literário e a sua função na escola

Muito que se diz sobre a inter-relação literatura e escola tem a ver com a modernidade e suas características. Manacorda (1997) lembra que o século XVIII é um período bastante importante para a escola ocidental, visto que nesta época, em função das transformações políticas e sociais vivenciadas na Europa e nas Américas, ocorrem mudanças significativas no conceito que o Estado, a Família, a Igreja e a Escola passam a ter para a formação das pessoas e para o desenvolvimento das sociedades.

No século XIX, como bem lembra Abreu (2002), a leitura literária realizada nas escolas européias era focada no interesse didático-pedagógico. Ou seja, o texto literário não exercia a sua função estética de maneira coerente e adequada. Na verdade, a leitura, assim como outras tantas ações escolares, era simplesmente uma forma de ensinar comportamentos e impor ideologias. Nesse sentido, o texto literário era mediado de maneira simplista e pouco interessante indo de encontro com o sentido de experiência estética defendido tempos depois por Jauss e Iser.

Não importava se o leitor do texto literário alcançaria prazer com a construção do sentido. Isto porque, não havia uma preocupação em que o sentido fosse construído. O

que se almejava era a transmissão de mensagens, de informações, de conceitos, de modelos. O texto literário era um pretexto, como bem sentencia Lajolo (2000), para aquilo que se queria: formar sujeitos que fossem perpetuadores de uma ideologia, de uma maneira de ver a vida, de uma forma de compreender a vida. A função da leitura literária na escola européia e americana dos séculos XVIII e XIX não possuía relação com a função estética do texto literário.

Nesse sentido, Perroti (1986) comenta que o texto literário, em muitas ocasiões, era escrito pelos autores como se fossem textos informativos e por essa razão a construção da linguagem era automatizada. Iser acredita que o texto literário não deve ser automatizado. Ou seja, não deve ser predominantemente denotativo em detrimento de uma pluralidade de significados para as palavras. Colomer (2003) assinala que as escolas européias dos séculos XVIII e XIX, como se quisessem que as crianças e os jovens aprendessem novos saberes pela leitura de textos narrativos, transformaram os textos narrativos em textos densamente denotativos.

Zilberman e Cadermatori (1997) explicam que a emergência da leitura literária destinada a crianças e a jovens na escola ocorreu no ocidente por volta dos anos de 1700, época em que, por razões políticas, sociais e históricas, a literatura foi utilizada pela escola com vistas ao ensino da língua e com vistas ao aprendizado do modelo de vida que estava sendo implantado pela burguesia ascendente. A leitura literária, assinala Abreu (2002), não estava a serviço da transgressão das normas, mas a serviço da conformação das normas.

Em seu livro *Cultura Escrita, Literatura e História*, Roger Chartier (2001) diz que a escola da modernidade trouxe para a literatura uma função que não lhe parecia confortável: ser utilitária aos extremos. Isto é, a função da literatura na escola perdeu a sua característica central que seria propor a pluralidade de sentidos e o prazer fruidor e passou a ser meramente um conjunto de informações narradas ou escritas em versos cujo objetivo maior não era a instauração de uma nova ordem, mas a conformação com a ordem estabelecida.

Arroyo (1997) comenta que a leitura literária na escola dos séculos XVIII e XIX seguia um ritmo muito parecido com a visão de mundo que sustentava a vida naquela época. Ou seja, o que importava para a escola era a construção do conhecimento

abalizado pela Ciência e, como a Ciência abalizava um conhecimento concreto, o texto literário, uma vez dentro da escola, dentro da sala de aula, deveria ser visto como um instrumento concreto de se promover a aprendizagem e qualquer coisa que fora dessa perspectiva não merecia necessariamente crédito.

Soares (2001) explica que o problema da leitura literária na escola não é porque a escola adotou a leitura literária como sendo um instrumento para auxiliar a produção do conhecimento, mas é a maneira como a escola, de modo geral, faz uso da leitura literária. Soares assinala que o modo inadequado como o texto de literatura tem sido vivenciado nas salas de aula, é algo problemático, posto que a função da literatura não é ser um paradidático ou coisa parecida, mas promover a reflexão de forma prazerosa.

Acredito que no momento em que a literatura está sendo utilizada em sala de aula na sua forma mais simples e mais complexa, onde a experiência estética não é preterida em função dos valores meramente didáticos, ocorre um processo transdisciplinar. Isto porque, se no lugar de explorar as reais qualidades do texto literário, a escola o transforma num texto referencial, automatizado, informativo, espécie de instrumento para o ensino sem qualquer possibilidade de transgressão, a leitura literária não acontece.

Capítulo 4

A literatura na escola: uma alternativa de ensino transdisciplinar

4.1 – O que se quis desde o início com a pesquisa de campo

“...Eu entendi, Prof. Hugo, que
você ia fazer a gente pensar a vida toda
junta, assim...sem ser de pedaço. O Senhor
entende?”

Simone, 13 anos, *Escola Monteiro Lobato*, 2004.

4.1.1 – O desenho da pesquisa de campo

Vasconcelos (2004) comenta que uma pesquisa é sempre um desafio e que o desenho da pesquisa é uma etapa fundamental no percurso do pesquisador. Vasconcelos também explica que o desenho da pesquisa não deve ser prescritivo tampouco determinístico *a priori*, visto que o trajeto de um estudo, de modo geral, não é uma linha reta, impossível de ser bifurcada. Ainda mais, quando o objeto do estudo em tela remete os objetivos da pesquisa para o campo epistemológico da complexidade e da inter e transdisciplinaridade.

O desenho da pesquisa define a lógica implícita que, a partir da abordagem teórica e epistemológica proposta, organiza o olhar, a escrita, os passos metodológicos e os diferentes instrumentos de investigação e análise a serem utilizados. Em outros termos, os diferentes tipos de desenho de pesquisa buscam responder a diferentes perguntas sobre o objeto (VASCONCELOS, 2004, p. 192).

Nesse sentido, na tentativa de responder perguntas, tais como:

- A literatura é um objeto transdisciplinar?
- A leitura é uma atividade de caráter transdisciplinar?
- A transdisciplinaridade é uma abordagem adequada para o que pretendo?
- Como se faz um ensino transdisciplinar?

Almejei um desenho de pesquisa que estaria sob a ótica do pensamento complexo. Ou seja, o método escolhido para pesquisar o meu objeto de estudo não poderia simplesmente ignorar o erro e a incerteza, logo não poderia ser um método fechado e determinista. Ao longo do percurso da pesquisa, talvez necessitasse mudar, alterar procedimentos e rever ações. Na ótica do pensamento complexo, o método é uma estratégia, uma estrada incerta e não rígida. Nesse sentido, o método cartesiano não se configurava o mais adequado para o tipo de pesquisa que fiz.

Desenhei um modelo de pesquisa cujo objetivo mais expressivo era tentar ministrar aulas de leitura de literatura e investigar se a literatura como experiência estética funcionava como objeto transdisciplinar. Ou seja, se por meio do texto literário, eu conseguiria promover diálogo entre as demais disciplinas do currículo escolar. Como a transdisciplinaridade prevê que o conhecimento ocorra entre, através e além das disciplinas e que o conhecimento ocorra numa unidade de diálogo aberto, onde não se sabe o fim nem mesmo tem-se a certeza do início, precisei que o desenho de minha pesquisa não perdesse de vista sua condição de planejamento flexível.

Tentei seguir dois passos que foram importantes na elaboração do desenho da pesquisa: a) a definição clara do objeto de pesquisa; b) a definição dos aportes teóricos e metodológicos. Considerando a relevância do empírico para a minha pesquisa, tentei me afastar de um desenho de pesquisa que estivesse relacionado tão-somente a amostragem de dados ou mesmo à repetição de pressupostos e princípios já apresentados em outras pesquisas. Dessa maneira, optei pela chamada lógica de comparação contextualizada que também se utiliza da generalização de inferências analíticas, mas

é sustentada nos princípios do paradigma da complexidade e em abordagens teóricas sociais críticas, dialéticas e/ou interpretativas, que enfatizam que a disputa entre diferentes paradigmas, teorias e campos epistemológicos é marcada também pelas características, interesses e conceitos sociopolíticos das instituições científico-profissionais e de seus atores, como sujeitos do conhecimento e da investigação, processo ainda mais acentuado nas ciências humanas e sociais, e que impossibilita a simples comparação linear ou refutabilidade de estudos e teorias concorrentes. Assim, a possibilidade de generalizações do conhecimento é feita não só através da comparação de resultados, metodologias, teorias, epistemologias e paradigmas utilizados de cada estudo, mas também e necessariamente por meio da comparação crítica entre as implicações e os interesses sociais envolvidos nas pesquisas, nas abordagens teóricas utilizadas e nas características sociais e subjetivas dos

pesquisadores e dos indivíduos e grupos incluídos no estudo (VASCONCELOS, 2004, p. 195).

Uma pesquisa transdisciplinar, explica Friaça (2005), deve entender que o objeto de estudo não é mais importante que o sujeito que o estuda e que o objeto que é estudado será explicado de acordo como o *olhar* do sujeito pesquisador enxergar aquilo que é criado. Numa pesquisa transdisciplinar, lembra Nicolescu (1999), o objeto pesquisado depende do sujeito pesquisador e o sujeito pesquisador depende do objeto pesquisado. Ou seja, no meu desenho de pesquisa, entendi que o *corpus* com o qual lidaria dependeria de mim e que eu dependeria do *corpus*, visto que não haveria pressuposto ou princípio transdisciplinar, caso eu não estivesse envolvido no processo tanto de um ponto de vista observador quanto de um ponto de vista participante.

André (2001, p. 28) explica que numa pesquisa de campo, “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Durante o período em que coletei os dados na pesquisa de campo, atuei na condição permanente de observador participante, visto que sempre afetei a situação estudada, do mesmo modo que também por ela fui afetado. De acordo com Menga e André (1986), a interação do pesquisador com o grupo pesquisado é variável e oscilante. Isto é, pode variar num *continuum* em que em determinado momento, o pesquisador atua como ora *participante total* ora como *participante observador* ora como *observador como participante* ou ainda como *observador total*.

Na condição de *participante total*, o pesquisador não revela sua identidade de pesquisador ao grupo pesquisado; na condição de *participante observador*, o pesquisador declara parcialmente ao grupo observado seus objetivos; na condição de *observador participante*, o pesquisador declara ao grupo pesquisado quais são suas reais intenções com os objetivos de seus estudos; na condição de *observador total*, o pesquisador mantém total distância do grupo pesquisador. No meu caso, atuei como *observador participante*, haja vista que desde o início revelei para o grupo pesquisado quais eram os objetivos de minha pesquisa e o que eu pretendia fazer com os dados coletados naquele experimento.

No entanto, considerando que numa pesquisa de caráter inter e transdisciplinar, é fundamental que o pesquisador compreenda o objeto pesquisado a partir de uma ótica ternária, onde o sejam consideradas dimensões afetivas, sociais, geográfica, históricas, lingüísticas, culturais, espirituais, subdivide a coleta de dados em três momentos distintos: 1) entrevista com a professora e com os alunos da turma na qual eu iria atuar como professor; 2) encontros temáticos com os alunos da turma na qual eu iria atuar e 3) aulas de leitura de literatura com vistas ao exercício de uma prática de ensino transdisciplinar.

A primeira etapa da minha pesquisa, a etapa das entrevistas, objetivou, num primeiro momento, conhecer o que a professora e os alunos da turma no que eles pensavam sobre temas relacionadas à produção do conhecimento na escola e a relação dessa produção de conhecimento com as atividades de leitura literária. As orientações metodológicas dessa etapa estiveram amparadas nas propostas de Gaskell e Bauer (2003) sobre como devemos proceder na coleta de dados por meio do instrumento entrevista qualitativa.

A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos de pesquisa. Poderá ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma “descrição detalhada” de um meio social específico; pode também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (BAUER e GASKELL, 2003, p. 65).

As entrevistas ocorreram entre os meses de março e abril do ano de 2005 e seus dados foram sistematizados com vistas à organização da segunda etapa da pesquisa, os chamados encontros temáticos. Com os dados coletados nas entrevistas, pude selecionar os temas os quais fariam parte das discussões dos encontros temáticos. As entrevistas ocorreram individualmente e seguiram proposta de problematização. O objetivo das entrevistas foi desde o início conhecer melhor a opinião dos entrevistados acerca de temáticas relacionadas ao que se discutiria com a leitura do conto *Tchau*.

No conto *Tchau*, Lygia Bojunga narra a história de Rebeca, uma menina que se vê as voltas com a separação tumultuada de seus pais e que faz tudo que pode para impedir sua mãe de ir embora de casa. Nesse sentido, as temáticas que se desdobram desse conflito familiar são diversas e variadas. Em função dos objetivos da minha pesquisa, tentei conduzir as entrevistas para caminhos mais diretos. Os entrevistados responderão perguntas sobre *família, amizade, respeito, escola e conhecimento*. As entrevistas foram filmadas e a sistematização das respostas foi feita visando à segunda etapa do experimento: os encontros temáticos.

A segunda etapa da pesquisa, os encontros temáticos, foi relevante para que os sujeitos pesquisados aprofundassem suas opiniões acerca dos temas já introduzidos nas entrevistas. Os encontros temáticos ocorreram organizados da seguinte forma:

Mês	Tema	Discussão Proposta	Relação com <i>Tchau</i>
Agosto	Família	Como é sua família no dia-a-dia? Há problemas? Quais? Como você reage aos problemas existentes? Como é seu pai, sua mãe, seus irmãos? Você gosta de todos eles? Eles gostam de você?	Rebeca e sua família vivem um drama familiar. Rebeca e sua relação com a mãe, com o pai e com o irmão.
Agosto	Amizade	Você é amigo dos seus pais ou você é amiga dos seus pais? Os seus pais brincam com você? Você tem muitos amigos? Onde você mora? Na escola? Você é amigo (a) do seu irmão (ou dos seus irmãos)?	Rebeca parece ter uma relação de amizade com a mãe, mas parece não ter muita aproximação com o pai. Donatelo e os pais não parecem ser amigos.
Agosto	Respeito	Você respeita a opinião dos outros? O que é respeito para você? O respeito é a mesma coisa de lealdade? Você sabe o que é infidelidade? Você conhece casos em que as pessoas não são fiéis? Você se sente uma pessoa leal e fiel?	A mãe de Rebeca deixa a casa em função de um novo amor em sua vida. É um caso de deslealdade? A mãe é leal com a família?
Agosto	Escola	Você gosta da escola onde você estuda? Na escola, você aprende o quê? Quem ensina na escola? A escola é um lugar bom para fazer o quê?	Rebeca escreve um bilhete no final da história. Rebeca sabe ler e escrever. Foi na escola que Rebeca aprendeu a ler e a escrever?
Agosto	Conhecimento	O que você aprende na escola serve para que? Como você usa o que aprende na escola na sua vida? Você tem bons conceitos? Você sabe coisas que não foram ensinadas na escola? O que se aprende na escola que serve para a vida?	A proposição da situação-problema: Rebeca necessita de ajuda. As crianças se desejarem poderão auxiliar Rebeca.

Os encontros temáticos tinham duração de 2 (duas) horas e aconteciam na sala de aula. Os sujeitos eram organizados em semicírculos e eu propunha o debate. No início de cada encontro temático, eu lia algum texto literário que tivesse em termos de temática, relação com o que se pedia. Abaixo, o quadro dos textos literários que foram lidos durante os encontros temáticos.

Os sujeitos escolares recebiam as perguntas e alguém era sorteado para que o debate iniciasse. Durante as discussões, eu tentava associar o que estava sendo discutido com conhecimentos que possivelmente

Autor	Título do Texto
Manuel Bandeira	Profundamente
Vinícius de Moraes	Soneto do Amigo
Adélia Prado	Casamento
Mario Quintana	De gramática e de linguagem
Manoel de Barros	Epílogo da Infância

Após a leitura, deveriam ter sido discutidos com os alunos durante as aulas do ano letivo. Com vistas a tentar associar os temas aos possíveis conteúdos, elaborei uma tabela que seria, depois utilizada nas próprias aulas transdisciplinares. A tabela foi desenhada da seguinte forma:

Texto Literário	Disciplinas	Conteúdo Vivenciado
Profundamente	Português/Geografia/História Matemática/Ensino Religioso/Artes	Local onde você mora/Linha do Tempo da sua família/Geografia do seu local de nascimento e do local onde você mora. Número de pessoas na sua casa e número de quartos. Operações com cálculo
Soneto de Amigo	Português/Geografia/História Matemática/Ensino Religioso/Artes	A língua na comunicação com os amigos. As amizades entre bairros, cidades, estados, países e continentes. A história do continente americano Os amigos nas religiões. A amizade entre os grandes artistas da palavra.
Casamento	Português/Geografia/História/ Matemática/Ensino Religioso/Artes	A leitura da poesia e o ritmo da literatura. O sotaque das famílias dependendo da região onde as pessoas moram. As famílias do Recife no ano de 1500, 1600, 1700, 1800, 1900 e 2000.
De gramática e de linguagem	Português/Geografia/História/ Matemática/Ensino Religioso/Artes	A comunicação verbal e não verbal/ A língua e sua forma de poder/O discurso do prefeito do Cabo/Onde se encontram as igrejas do Cabo?/Censo (estatística) para o número de habitantes da escola a partir da religião. A língua de dois grandes pintores: Pablo Picasso e Paul Cézanne.
Epílogo da Infância	Português/Geografia/História/ Matemática/Ensino Religioso/Artes	A leitura de livros para criança na escola. A criança e o trabalho infantil. O número de crianças com menos de 11 anos na Escola Monteiro Lobato. O desenho das crianças e o tipo de desenho de crianças. Os artistas famosos quando criança. Somar, dividir, subtrair e multiplicar. A religião budista e a umbanda: o papel das crianças nesses cultos religiosos.

Os temas sugeridos para serem discutidos a partir da leitura dos textos literários foram tão-somente sugestões e deveriam ser organizados no processo didático da sala de aula. Percebi já nos encontros temáticos que o texto literário não deveria ser utilizado em sala de aula sem o apoio de outros gêneros textuais. Isto porque, o texto literário provoca inter-relações com outros gêneros, outras linguagens, mas não deve ser exclusivo. Acredito que, como disse Paulo Freire em seu livro *A importância do ato de ler* (2002), no processo de aprendizagem, nada é exclusivo, tudo é interativo, tudo é conjunto, tudo é complexo. Fazenda (2004) assinala que no momento em que o conhecimento está sendo processado, as informações fragmentadas são acionadas com vistas à solução de problemas que aparecem na frente de quem é desafiado pelo conhecimento.

Os encontros temáticos também me apontaram um outro item importante durante a realização do experimento: o mediador da aprendizagem deve possuir uma inteligência generalista. O que não implica dizer que o mediador seja um sujeito conhecedor de tudo e de todos. Na verdade, o mediador necessita saber promover as interações necessárias no processo de orientar a aprendizagem de seus alunos. Smith (2001) afirma sobre a importância dos conhecimentos prévios para o processo de leitura. Os conhecimentos

prévios dos alunos devem ser provocados pelo mediador e o próprio mediador necessita utilizar a interação entre seus conhecimentos prévios. Morin (2002) afirma que os professores do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, em função de suas funções polivalentes, são sujeitos que estão mais próximos de uma prática inter e transdisciplinar.

No entanto, alerta Fazenda (2004), a prática inter e transdisciplinar não ocorre tão-somente quando as disciplinas estão supostamente em diálogo. Como prevê Friaça, ocorre uma prática inter e transdisciplinar, quando a produção do conhecimento é vista de forma aberta, espiral, sem limites, hierarquias ou superioridades. Numa aula inter e transdisciplinar, o sujeito da aprendizagem aprende a aprender como propõe Delors (2003) em seu relatório para UNESCO. Santo (2005) explica que a aula transdisciplinar necessita estar amparada em princípios muito bem estabelecidos e o mediador da aprendizagem necessita saber como orientar o aprendiz a ir construindo sentidos ao longo do processo. Usei o texto literário durante os encontros temáticos e percebi que os sujeitos pesquisados demonstravam diante das minhas perguntas, conhecimentos prévios os quais importavam para a melhoria no processo de leitura.

Smith (2001) assinala que leitura é um processo de interação. O texto, como prevê Eco (2004) espera o leitor com vistas ao movimento da linguagem adormecida. No entanto, o leitor só conseguirá uma experiência estética plena, explica José Morais (1996), no instante em que é capaz de fazer associações. Os sujeitos pesquisados, muitas vezes, diante do que se liam, não conseguiam compreender o texto, visto que o texto exigia deles conhecimentos prévios que não estavam em sua memória. Neste momento, como sugere Vigotski, é preciso que o professor procure formar zonas de desenvolvimento proximal, visando à formação de conceitos mais elaborados na mente dos aprendizes. Para a formação das zonas de desenvolvimento proximal, o mediador da aprendizagem precisa também ter conhecimentos prévios sobre o que pretende trabalhar com os alunos.

Durante os encontros temáticos, pude conhecer os alunos de maneira mais próxima, conhecer um pouco de suas histórias, saber um pouco sobre suas famílias, perceber o nível de informação que tinham e ter uma noção de como poderia ser organizadas as aulas transdisciplinares. Dessa forma, com os dados que tinham sido

coletados nos encontros temáticos, sistematizei o calendário das aulas transdisciplinares. As aulas transdisciplinares começaram no mês de setembro e foram até o final do mês de dezembro. Foram 13 encontros, de 4 horas, realizados na sala de aula dos sujeitos pesquisados. Os encontros foram quase todos filmados em vídeo e gravados em áudio. A sala de aula foi organizada de forma que o trabalho com a leitura literária ocorresse da melhor forma possível tanto para mim quanto para os aprendizes. A professora da turma, por opção, nem sempre participou de todas as aulas transdisciplinares.

O quadro abaixo demonstra como foram organizadas as aulas

Mês	Conteúdo	Objetivos e Estratégias	Número de Encontros
Set	O sabor e o saber do texto literário	Leitura por Andaime do Conto <i>Tchau. Pré-leitura, leitura e pós-leitura.</i>	2
Set	Rebeca tem um problema: o que faremos para ajudá-la?	Releitura do texto <i>Tchau</i> . Ativando os conhecimentos prévios sobre leitura e produção de textos. Técnicas para auxiliar na produção de uma carta para a mãe de Rebeca. Leitura do texto <i>O bife e a pipoca</i> de Lygia Bojunga Nunes. Leitura de Mapa <i>Mundi</i> para ajudar Rebeca a se localizar no Brasil e no mundo. Vídeo com depoimentos de crianças que foram abandonadas pelos pais. Como se faz a leitura de um mapa? Quem inventou os mapas? Para que os mapas servem? Rebeca sabe ler mapas? Construção de um mapa da região onde os sujeitos da pesquisa moram.	2
Out	Rebeca necessita viajar para ir à procura de sua mãe.	Assistir ao vídeo de 10 minutos sobre viagens fantásticas. Selecionar figuras nas revistas sobre lugares variados do país. Ler o texto do jornal sobre preço de passagem aérea e calcular qual a agência de viagem é mais barata para Rebeca. Identificar o tipo de transporte mais adequado para Rebeca viajar. Voltar ao <i>Mapa Mundi</i> e comparar o clima do local para onde a mãe de Rebeca talvez tenha ido e o local onde Rebeca reside.	2
Out	Rebeca não tem roupa adequada e Donatelo ficará com quem? Onde o pai de Rebeca trabalha?	Analisar preços de roupas em lojas da cidade do Cabo de Santo Agostinho depois analisar se os preços de lojas no <i>shopping</i> são mais em conta. Montar um pequeno guarda-roupa para Rebeca. Entrevistar Carmem Aguiar, consultora de Moda do Senac-Pernambuco, sobre qual a roupa mais indicada para lugares frios. Ouvir o depoimento do maestro Mário Cândia sobre a profissão de músico. Estudar um pouco a história de dois grandes músicos brasileiros: Heitor Villa-Lobos e Chiquinha Gonzaga. Ouvir músicas atuais e verificar se são iguais. Estudar um pouco sobre a música do país para onde Rebeca vai. Analisar a história dos nomes de Rebeca e Donatelo. Visitar o Senac para saber um pouco sobre a formação do trabalhador.	2
Nov	A mãe de Rebeca foi embora porque estava apaixonada. O pai ficou, mas não suportou a solidão e se embriagou. O que muda na química do nosso corpo quando mudam	Ouvir a palestra sobre as reações do álcool no corpo humano. Estudar o texto do livro didático sobre o perigo do álcool para quem dirige embriagado. Conversar com a Dra. Ângela Carrazzone sobre como a paixão altera o nosso comportamento. Discutir a queda dos prédios na cidade de Olinda e analisar se o engenheiro estava bêbado ou apaixonado. Perguntar a um padre, a um pastor, a um espírita, a um budista, o que eles pensam sobre o álcool e a paixão. Montar um júri simulado para analisar o procedimento da mãe de Rebeca.	2
Nov	Rebeca irá viajar mesmo? E como ficam as aulas? E uma criança viaja sozinha?	Fazer uma aula-passeio para o Aeroporto para saber de um agente de viagem se é possível uma criança viajar sozinha. Verificar se Rebeca saberá ler os mapas que se apresentarão para ele ao longo da viagem. Estudar um pouco sobre a língua da personagem Nikus e verificar quais as diferenças entre a língua de Rebeca e a de Nikus. Fazer uma aula-passeio para a Secretaria de Educação do Município e procurar saber se é possível um aluno deixar as aulas em pleno semestre letivo. Organizar um evento na sala de aula para tentar angariar dinheiro para Rebeca poder comprar as passagens aéreas.	2
Dez	Rebeca conseguiu o que se pretendia?	Avaliar o que aconteceu com Rebeca e apresentar através de seminário o conhecimento que foi produzido ao longo das aulas transdisciplinares.	1

Realizadas as aulas transdisciplinares, percebi que, ao longo de tal percurso, os sujeitos se envolveram com o que estava proposto. A despeito do uso de textos complementares, o texto-base para as discussões em sala de aula, foi o literário.

Importante notar que a organização do currículo foi alterada em relação ao que estava proposto pela professora da turma. Na proposição acima, a linearidade do conhecimento não é proposta. Busca uma organização curricular que Santomé chama de circular, posto que o conhecimento é produzido a partir de reflexões, de dúvida. Como se percebe em várias aulas, os temas estão entrelaçados, a idéia é que a aprendizagem ocorra de forma cíclica. Não há início, meio e término. O processo é complexo, é não-linear. Demo (2002) diz que um currículo escolar organizado sob a ótica do pensamento complexo, não pode ocorrer da mesma forma que ocorre na organização de um currículo prescritivo, visto que os paradigmas que o conformam são outros.

4.1.2 – As dificuldades da pesquisa: escassez de material bibliográfico, dúvidas, incertezas epistemológicas e metodológicas

4.1.2.1 – A escassez de material bibliográfico

Para que uma pesquisa seja realizada, explica Booth, Colomb e Williams (2000), é necessário que o pesquisador saiba enfrentar desafios os quais farão do processo de pesquisa uma grande aventura do conhecimento. No entanto, explicam os autores, não há pesquisa que se possa arrogar o título de originalíssima, posto que existem sempre parâmetros e modelos, posto que há sempre espelhos que refletem o que pesquisamos. Nesse sentido, a minha pesquisa não se arroga o título de originalíssima, porém não pertence ao campo das temáticas mais recorrentes e divulgadas. Ou seja, ainda há muito o que se dizer sobre transdisciplinaridade e ainda há muito o que se dizer sobre a relação que a transdisciplinaridade possui com o ensino escolar.

Não li evidentemente tudo sobre transdisciplinaridade até porque não acredito em completudes no campo das aprendizagens, mas li quase todos os livros traduzidos para língua portuguesa e alguns escritos em espanhol que versam sobre o tema transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Todavia, os livros que li não tratavam absolutamente sobre a relação mais direta entre a teoria transdisciplinar e a sua

aplicabilidade em sala de aula. Há uma escassez de material teórico sobre essa temática e há também uma série de mal entendidos sobre o conceito e a aplicação de uma abordagem de ensino baseada na transdisciplinaridade. Basarab Nicolescu (1999), um dos fundadores dos estudos transdisciplinares, explica que a transdisciplinaridade é uma teoria de mundo, uma forma de compreensão, uma maneira de se entender e explicar as complexidades da vida humana.

Nicolescu assinala que a transdisciplinaridade está pautada em princípios rigorosos e formalizáveis da produção do conhecimento e que a existência da transdisciplinaridade é repercussão das ações disciplinares ocorridas ao longo da história do pensamento humano. Ou seja, a transdisciplinaridade é produto da grande avalanche de conhecimentos que se deu por volta do final do século XVIII e início do século XIX em quase todo o mundo ocidental. O surgimento do que se chamou *big-bang* disciplinar ou a criação de muitas disciplinas as quais pudessem compreender e explicar e resolver os problemas que surgiam para a sociedade industrial e suas adjacências. A transdisciplinaridade não veio para desmerecer tampouco minimizar a disciplinaridade. A primeira só existe em função da segunda, mas a segunda não consegue ir aonde alcança a primeira. Ou seja, a trans é mais ampla, posto que amplia a disciplinaridade.

Durante o processo de coleta de dados, tanto bibliográfico quanto de campo, procurei seguir essa orientação de Nicolescu e procurei evitar entender que a transdisciplinaridade era mais uma *moda* surgida para exercer a função de senhora da nova ordem. Tentei evitar aforismos subjetivistas e procurei me acercar das teorias que estavam sendo severamente criticadas pelos aportes transdisciplinares. Fui ler e estudar as teorias advindas da filosofia de Descartes e da física de Newton, entender as teorias de Gödel e procurar saber por que a Biologia vem sendo considerada uma disciplina importantíssima no século XXI. Li material sobre física quântica e sobre história do pensamento ocidental e da ciência, li sobre pós-modernidade e globalização, li sobre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Li livros e artigos científicos que pudessem me auxiliar a compreender o que era transdisciplinaridade e como ela se daria numa sala de aula como a da Municipal Monteiro Lobato, localizada no município do Cabo de Santo Agostinho, no estado de Pernambuco.

Não foi fácil fazer as concatenações, visto que a escassez de produção científica sobre a temática é grande. Há no Brasil, como eu já disse, livros que falam sobre temas relativos à pós-modernidade, à globalização, à educação no século XXI, a teorias pós-estruturalistas, à teorias sobre leitura e sua relação com o ensino escolar, mas não há quase nada que fale sobre ensino e prática transdisciplinar. Nesse sentido, o que apresento aqui, a despeito das falhas e dos acertos, é um material que talvez possa auxiliar a discussão sobre a inter-relação escola, ensino, leitura, literatura e transdisciplinaridade. A escassez de material bibliográfico sobre o tema foi um problema que tentei resolver de forma generalista: li livros que não serão citados na bibliografia, posto a completa distância do tema. Todavia, foi no generalismo, como prevê Morin (2002), que encontrei a singularidade: todos os livros que cito explicitam ou implicitamente possuem relação com a temática.

Acredito que os dois congressos mundiais sobre transdisciplinaridade, um ocorrido em 1994 e outro ocorrido em 2005, foram muito importantes para as discussões científicas a respeito do tema. Quando eu digo “discussões científicas” não preciso esclarecer que estou querendo dizer tudo, menos o conceito de científico defendido pelos positivistas do século XIX. O que chamo de científico tem relação com aquilo que sabiamente Prigogine (1989) chamou de “escuta poética”. Ou seja, a “escuta poética” é a capacidade que o cientista possui de enxergar entre as palavras, de ouvir através das palavras, de ler além das palavras. O pensamento de Prigogine (1989) é similar ao pensamento de Stengers (2002), visto que ambos entendem ciência não como a organização técnica de um ideário, mas como a capacidade de se buscar a verdade por meio da experiência raciocinada.

Os dois congressos trouxeram para os estudos sobre transdisciplinaridade material introdutório e reflexivo acerca das questões relativas à transdisciplinaridade tanto no campo da pesquisa, da atitude e da ação transdisciplinar. Ao meu ver, as dificuldades pelas quais passei ao longo da pesquisa com o escasso material bibliográfico sobre transdisciplinaridade deverá aos poucos ser diluída e num futuro, certamente, haverá um bom estado da arte para quem se aventurar por essas estradas incertas e erradas.

4.1.2.2 – Dúvidas e Incertezas Epistemológicas e Metodológicas

Se a escassez de material bibliográfico é um dos problemas de quem se aventura a pesquisar a relação transdisciplinaridade e ensino, as inseguranças epistemológicas e metodológicas também não são poucas. Fazenda (2002) comenta que quando por volta de 1970 do século XX, começou aqui no Brasil, a fazer pesquisas sobre a interdisciplinaridade, enfrentou muitos problemas epistemológicos e metodológicos que só o tempo tratou de minimizá-los. Não quero dizer que a minha pesquisa é similar a de Fazenda, visto o tempo e a sistematização do material da professora da PUC-SP, todavia quero simplesmente declarar que no início do meu trabalho, em função de uma série de razões, havia muitas dúvidas em mim sobre a epistemologia do meu trabalho e sobre em que categoria metodológica uma pesquisa dessa natureza sem encaixaria.

Foi um processo de reflexão. No início, tentei evitar erros: foi o meu maior erro. Depois entendi que o erro é uma dos elementos mais relevantes numa pesquisa cuja natureza de reflexão passa pelos princípios da complexidade. Negar o erro foi um dos maiores desacertos do pensamento simplificador do século XIX e em algumas ocasiões cai nessa armadilha. A armadilha de acreditar que em uma pesquisa a dúvida e a incerteza não podem fazer parte da construção do *corpus* que será investigado. Santo (2005) atesta que uma pesquisa transdisciplinar não se sabe transdisciplinar porque alguém assim a rotulou, porém porque não se permite a redução nem a simplificação, não se permite a hegemonia teórica nem o absolutismo conceitual. Uma pesquisa transdisciplinar é transdisciplinar, posto que aceita a presença do “eu” em todas as ações e entende que os “demônio” também são divinos. Uma pesquisa transdisciplinar se diz assim no momento em que a interação ocorre entre aquilo que não interagiria em pesquisas disciplinares.

A epistemologia da pesquisa transdisciplinar caracteriza-se pelo fato de que o método utilizado na coleta de dados não está baseado em princípios puramente positivistas e pós-positivistas. A epistemologia da pesquisa transdisciplinar segue princípios importantes para a realização do método e o método não é um discurso pautado em regras prescritivas, mas em estratégias, percursos, trajetões, caminhos. O método na pesquisa transdisciplinar não é um programa planejado, mas estratégias de

atuação que buscam encontrar propostas de solução para problemáticas complexas. Dessa forma, quando pensei em propor para os sujeitos pesquisados um problema de natureza complexa, sabia que a solução desse problema também teria de passar pela epistemologia transdisciplinar.

Em seu livro *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana* (2003), Morin, Ciurana e Motta entendem que a epistemologia transdisciplinar, assim como o método transdisciplinar de fazer pesquisa devem estar amparados nos seguintes princípios:

1. Princípio sistêmico ou organizacional: permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa;
2. Princípio hologramático: cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado;
3. Princípio da retroatividade: não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage informacionalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema;
4. Princípio da recursividade: é um princípio que vai além da pura retroatividade. Um processo recursivo é aquele cujos produtos são necessários para a própria produção do processo.
5. Princípio de autonomia/dependência: este princípio introduz a idéia de processo auto-eco-organizacional. Para manter sua autonomia, qualquer organização necessita da abertura do ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma.
6. Princípio dialógico: num mesmo espaço mental, este princípio ajuda a pensar lógicas que se complementam e se excluem. O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado.
7. Princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento: é preciso devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego.

Os princípios que norteiam o método do pensamento complexo são os princípios que norteiam a epistemologia dessa natureza de pensamento. A pesquisa transdisciplinar passa por esses princípios. Eu só me dei conta de que “o sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade por meio dos princípios já mencionados” quando estava no processo no qual me envolvi. E quem me levou a esse processo foi Rebeca, a personagem central do conto *Tchau*. Foi quando tentei compreender a dor de uma criança indefesa à procura de soluções que não lhe pareciam tangíveis. Tentei resolver para Rebeca aquela situação, foi então que entendi o que estava se passando comigo. O texto literário estava sendo para mim um *andaime*, ou seja, um elevador me ajudando a subir até que eu ficasse em pé sozinho e caminhasse com as minhas próprias pernas.

Muitas dúvidas e incertezas passaram pelo meu caminho no processo de construção do *corpus* que investiguei. Uma das principais seria como analisar os dados que coletei? Como formalizar o que encontrei nas aulas transdisciplinares? Como explicar para o meu leitor que defendo a tese de que o pensamento da modernidade entrou em crise e de que a transdisciplinaridade é uma alternativa para a compreensão e a realização do novo modelo de pensamento que se configura nos dias atuais. As dúvidas e as incertezas não foram retiradas de todo. No entanto, tentei ao longo deste trabalho responder as perguntas que me fiz ao longo dos estudos. Para analisar os dados que coletei utilizo a teoria da transdisciplinaridade e a teoria da interdisciplinaridade. Para discutir a crise do pensamento moderno, utilizo aportes teóricos advindos da filosofia do pensamento, da sociologia e da antropologia do imaginário. Para explicar que a transdisciplinaridade é uma alternativa para o ensino diante da situação que se apresenta, utilizo teorias sobre o currículo escolar, sobre a mediação do professor e para tentar formalizar o que defendi, utilizo teorias sobre leitura literária e sobre literatura, teorias sobre o papel da literatura na escola. As teorias que escolhi são utilizadas de conformidade com as necessidades dos tópicos. São diversas e não-contraditórias. Na verdade, de alguma maneira, todas pensam a mesma coisa sobre o que defendo neste trabalho.

4.1.3 – A escola onde a pesquisa foi realizada

A escola onde realizei a pesquisa de campo chama-se Escola Municipal Monteiro Lobato. Fica localizada na Rua 28, S/N, Cohab, Cabo de Santo Agostinho, estado de Pernambuco. Como epígrafe do projeto político pedagógico da Monteiro Lobato, lemos *Uma equipe é mais que um grupo de pessoas. É a soma de muitas energias. Mais que divisão de tarefas, é a união em torno de um objetivo. A parceria cria a confiança. A habilidade cria o respeito o sincronismo de todos, produz resultados notáveis.* O autor do texto é desconhecido. E eu não sei se a epígrafe reflete a realidade do que vi.

A Escola Municipal Monteiro Lobato foi fundada em 1980. Dispõe de 10 salas de aula, 05 salas ambiente, sendo: 01 sala para a Direção, 01 secretaria, 01 cantina, 01 sala para professores e 01 sala para vídeo. Infelizmente, não há biblioteca. Na Escola, o acervo é guardado dentro de um armário de aço, localizado na sala dos professores. A ausência da biblioteca é algo que não agrada os atores escolares, todavia, mesmo depois de quase seis anos de solicitação à Secretaria Executiva de Educação, não se conseguiu a biblioteca. Na Monteiro Lobato, o quadro de gestores, docentes e funcionários é o seguinte:

Equipe Técnica

Função	Quantidade	Necessidade
Dirigente Escolar	01	
Vice-Dirigente Escolar	01	
Secretária	01	
Supervisora Pedagógica	01	01
Total	04	01

Corpo Docente

Modalidade de Ensino	Quantidade	Necessidade
Educação Infantil	02	
Edu. Jovens e Adultos	06	
Ensino Fundamental	15	
Total	23	

Pessoal Administrativo

Função	Quantidade	Necessidade
Aux. Administrativo	05	
Coordenador	03	
Aux. De Sev. Gerais	01	05
Merendeira	02	01
Vigilante	02	02
Total	13	08

No ano de 2006, a Escola Monteiro Lobato atendia 1.112 alunos, distribuídos em 3 turnos:

- I Turno: das 7h às 11h
- II Turno: das 13h30min às 17h30h (5º ano) e 17h50min (6º ao 9º ano)
- III Turno: das 18h40min às 22h

Educação Infantil

Turno	Turma	No de Alunos	%
I	Edu. Infantl I	29	
II	Edu. Infantil II	29	
Total		58	5

Educação de Jovens e Adultos

Turno	No	Turma	No de Alunos	%
III	02	Alfabetização	48	
III	02	Intensivo I	62	
III	01	Intensivo II	62	
Total			172	16

Ensino Fundamental

Turno	Turma	No de Alunos
I	2º ano A e B	70
I	3º ano A e B	94
I	4º ano A, B e C	95
I	5º ano A	36
II	5º ano B e C	60
		355
II	6º ano A e B	93
III	6º ano C e D	76
II	7º ano C e D	90
III	7º ano C	59
II	8º ano A e B	77
III	8º ano C	44
II	9º ano A	49
III	9º ano B	39
		527
		882

A Escola Municipal Monteiro Lobato afirma, em seu PPP, ter como missão garantir o acesso e a permanência do aluno, contribuindo para a formação de cidadão críticos e conscientes, capazes de agir na transformação da sociedade. Afirma que a sua organização curricular é realizada a partir do conceito de tema gerador desenvolvido por Freire e Gadoti (1998) e diz que os seus professores são continuamente capacitados. A Escola afirma dispor para os alunos de uma série de recursos para o trabalho pedagógico: vídeo, TV, antena parabólica, aparelho de som, retroprojetor, mapas, jogos, acervo de literatura infanto-juvenil, dicionário de língua portuguesa, dicionário de língua inglesa e dicionário de língua espanhola.

No PPP da Monteiro Lobato, lê-se: *O espaço onde se desenvolve o processo de ensino aprendizagem requer, sobretudo, ser dinâmico e diversificado. O mundo é uma roda viva, onde tudo muda a todo instante. A escola, um desses espaços nos mundo, precisa acompanhar o ritmo desta evolução e, propiciar ao educando, possibilidades de crescimento nas dimensões: científica, artística e política, objetivando erradicar a distorção idade-série e evasão, melhorar o aproveitamento escolar, contribuindo para ampliação do conhecimento e sua visão de mundo.* Não sei se foi exatamente isto que encontrei na Escola Monteiro Lobato, todavia as razões que me fizeram escolher a escola para a realização do meu experimento passaram um pouco pelo que se diz no texto.

Na verdade, a Escola Municipal Monteiro Lobato é uma escola de boas intenções, mas de muitos limites. Os limites, ao meu ver, não são oriundos dos gestores, dos docentes, dos discentes, mas do sistema perverso que impede a escola de materializar seus desejos mais simples e mais complexos. Passei cerca de 5 (cinco) meses dentro da Escola e outros tantos meses fazendo sondagem para saber se seria ela a Escola necessária para a realização do meu experimento. Conheci vários docentes, as gestoras e infelizmente presenciei enchentes que impediam a Monteiro Lobato de abrir seus portões para que os seus 1112 alunos pudessem vir a ser atendidos.

Lamento profundamente que a Escola Municipal Monteiro Lobato não possua uma biblioteca ou um espaço específico destinado à leitura. Não sei se Monteiro Lobato, aquele que inventou Emília, uma dos livreiros mais importantes do Brasil, gostaria de que seu nome fosse dado a um escola sem biblioteca, sem espaço físico destinado à leitura. No entanto, essa preocupação é minha, talvez dos meus colegas trabalhadores e

estudantes da Monteiro Lobato. Não creio ser de tantas outras pessoas, mais precisamente dos administradores dos bens público-culturais do município do Cabo de Santo Agostinho.

4.2 - O início das aulas transdisciplinares

4.2.1 – A escolha do gênero literário: explicações complementares

No capítulo 3 desta tese afirmo que a literatura é transdisciplinar. Isto por si só justificaria a minha opção pelo gênero quando da realização do meu experimento. No entanto, também afirmo ao longo desta tese que a literatura é um objeto transdisciplinar, porém não é único objeto transdisciplinar existente na escola: há outros. Na verdade, acredito que existam inúmeros objetos transdisciplinares na escola e que várias outras linguagens presentes na escola podem ser elos entre os níveis de Realidade, portanto assumam a condição do termo T ou o termo Terceiro Incluído.

No entanto, opto pela literatura, posto que entendo este gênero textual possui especificidades que além de conferir-lhe à condição de elo entre os níveis de Realidade, também o conformam como sendo plausível para o que pretendi demonstrar ao longo deste estudo, ou seja, é possível materializar a teoria da transdisciplinaridade e sua relação com a educação escolar, mais precisamente com o ensino.

Como já afirmei no capítulo 3, reitero que o texto literário é dotado de um alto grau de complexidade e que sua natureza estética lhe confere uma espécie de estrutura dialógica da ordem do multirreferencial e do multidimensional. Ou seja, o texto literário possui a condição necessária para propor diálogos entre as disciplinas curriculares de modo que tais diálogos ocorram sob a ótica do que é complexo, do que é polifônico, do que é através, entre e além da disciplinaridade. Isto quer dizer que, por meio da leitura do literário, a inter-relação entre as disciplinas não ocorre de modo hierarquizado, mas cíclico. Morin (2002) acredita que o texto literário possui uma natureza transtética e isto lhe permite ligar saberes de modo bio-psico-social-espiritual.

Yunes (2005) assinala que o literário, desde todo o sempre, é uma teia (uma rede) e que os fios constituintes desta teia são diversos e amplos, plurais e ambivalentes, cíclicos e aderentes. Isto quer dizer que o texto literário permite e promove conexões entre as dimensões aparentemente excludentes e contraditórias dos níveis de Realidade, entre as dimensões aludidas por Morin (2003) como sendo da ordem do biológico, do psíquico, do social e do espiritual e tanto da produção, da comunicação quanto da recepção. Em outras palavras, o gênero literário, em função do seu alto grau de complexidade, não fragmenta os saberes que lhe são constituintes, em diversas partes, mas apresenta-os, como se fosse a vida real, conectados por eixos comuns a todos e de modo cíclico.

A condição transdisciplinar do literário tem relação com o fato do gênero em questão, como sentencia Barthes (1997), ser, ao mesmo tempo, espaço e tempo da realidade e espaço e tempo da ruptura com a realidade. A condição transdisciplinar do literário tem a ver com o fato do literário ser subversivo a qualquer natureza de realidade estática, posto que a transdisciplinaridade necessita ser movimento incessante e *ad infinitum*. Ou seja, o texto literário é adequado para um trabalho de mediação pedagógica transdisciplinar, visto que esta natureza de texto é um campo de interações constantes entre a realidade instituída e a realidade que se institui no contexto social e histórico dos que lhes produzem e recebem.

Acredito que o texto literário possui uma cronotopia que lhe faculta tanto ser um tecido textual com sintaxe própria quanto um tecido textual que necessita de outros tecidos textuais para poder se manter. Em outras palavras, quero dizer que o texto literário é um texto interdependente e que, embora rico e por isso mesmo rico, não mantém sua riqueza sozinho. Ele necessita tanto da intervenção do leitor quanto de todo o universo social e histórico que circunda o leitor real. Através do conto *Tchau* (2003) e dos demais textos literários os quais utilizei durante os encontros temáticos, pude trazer para o núcleo das discussões vários gêneros textuais e, ao mesmo tempo, não perder de vista que o gênero literário era o eixo-conector dialógico entre todos os gêneros presentes.

Em seu livro *Estética da Criação Verbal* (2003), Bakhtin assinala que o gênero literário possui uma constituição que lhe é muito particular, pois neste tipo de texto, a

linguagem é produzida de forma figurada e o sentido propriamente dito só se constrói com a interação texto e leitor. Isto é, o texto literário depende do leitor real para poder ser atualizado em suas instâncias de produção de sentido. Nesse sentido, o texto literário é muito próprio para um processo de ensino transdisciplinar, visto que a transdisciplinaridade necessita que o sujeito real participe ativamente das interações com a diversidade de saberes que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

Quando realizei as aulas transdisciplinares através do *Tchau* (2004), percebi que, no momento em que os sujeitos da pesquisa liam a história de Rebeca, eles se sentiam como que motivados para perguntar tanto sobre o que ficava na própria sintaxe textual como sobre o que ficava inter-relacionado com a sintaxe. O episódio a seguir ilustrar o que quero dizer sobre o que se imagina no momento em que se ler o texto de literatura.

- (01) Carlos – Professor, a Rebeca e o Donatelo dormem no mesmo quarto?
- (02) PP – Acho que não. Na verdade, não sei. No texto, a gente não encontrou essa informação.
- (03) Carlos – Se eles dormirem no mesmo quarto, é bom, porque eles podem ficar juntos de noite.
- (04) PP – Como assim, Carlos?
- (05) Carlos – Eu tenho medo de ficar só quando é de noite. Na minha casa, dormem todos no mesmo quarto. Eu não tenho medo, por isso.
- (06) PP – Vamos ver se a gente encontra algo no texto que ajude a gente a solucionar a dúvida de Carlos?
- (07) Débora – Professor, Carlos fica vendo *coisa* da cabeça dele. Eu acho que Carlos é doido.
- (08) Carlos – Doida é você.
- (09) PP – Vamos voltar para o texto, Carlos e Débora?

(Diálogo entre mim e Carlos, outubro de 2005)

O leitor real, Carlos, questiona a sintaxe do texto de Lygia Bojunga e no momento em que ele faz tal questionamento, começa a perguntar sobre informações que não estão no texto, mas que foram suscitadas pela leitura do texto. O que acontece é um processo incentivo à imaginação que a linguagem encenada propõe ao leitor com vistas à formação de um sujeito imaginativo. Carlos é convidado pelo texto bojunguiano e, ao mesmo tempo, Carlos convida a mim e aos seus colegas, para um nível de conhecimento que foi forjado no processo de leitura do literário. Este nível de conhecimento chamei no capítulo 3 de *zona de não resistência*, local onde os contrários não se excluem, mas dialogam entre si.

Sob uma ótica de ensino transdisciplinar, como tentei apresentar no capítulo 2, o conceito de conhecimento com o qual se lida numa aula transdisciplinar não deve estar atrelado unicamente ao viés da dimensão cognitiva, mas deve considerar também outras

dimensões do saber e isto o texto literário faz muito bem, posto que, retomando Barthes (1997), a literatura é uma conexão consistente de saberes. Yunes (2005) acredita que o texto literário traz, em sua tessitura, porque é tecido a partir do *complexus*, as interações entre o físico, o biológico, o filosófico, o profético, o mitológico, o lendário, o religioso, o transcendental. Através da leitura do texto literária, explica Morin (2002), é possível se viver a vida sem, contudo, correr riscos reais.

Amarilha (2006) diz que o exercício da leitura literária pode amadurecer o sujeito da recepção tanto no nível da cognição quanto no nível da emoção sem, contudo que isto esteja subdividido em partes opostas e excludentes, ou em pares opositivas e contraditórias. Ou seja, por meio da leitura do texto literário, o leitor, no plano da ficção, experimenta a criação de uma realidade que, não sendo a realidade tangível, permite-lhe viver as dimensões que envolvem o processo de aprendizagem humana das mais variadas formas. Como propõe Eco, o leitor, por meio do literário, entrar no universo ficcional e neste universo, vivencia experiências que o fazem amadurecer para as realidades tangíveis.

Não bastasse o que acabei de dizer sobre o gênero literário, acredito também que sua condição transdisciplinar e sua viabilidade pedagógica para uma proposta de ensino como esta que apresento, tem relação (in) direta com o fato do gênero literário ser de natureza interativa. Iser (1999) acredita que a leitura do texto literário, aqui reitero o que disse no capítulo 3 sobre a condição indissociável leitor/texto, promove e possibilita a interação entre os dois pólos da comunicação leitora: o texto e o leitor e que este processo de interação se dá guiado pelas instâncias internas do texto, mas não se fixam tão-somente nelas, uma vez que necessitam daquilo que se encontra na consciência do leitor real, com vistas a ganhar força e relevância.

Outro aspecto que julgo relevante destacar sobre a opção pelo gênero literário na proposição que apresento tem a ver com os achados de minha pesquisa de mestrado (FERREIRA, 1999), onde analisei a importância da leitura literária, mais precisamente a importância da literatura de Lygia Bojunga, para a construção de conceitos científicos (VITGOTSKI, 1996). Naquela pesquisa, investiguei como a construção dos conceitos na mente infantil, se, de algum modo inter-relacionadas com a leitura literária, consolida-se de maneira plural e possibilitadora e promotora de interações entre as diversas dimensões

do saber humano. Yunes (2005) afirma que a poeticidade do texto literário é fecunda em transformar saber em saberes e em fazer dos saberes uma impressionante viagem do conhecimento. Acho que dito isto, justifico de modo mais preciso a minha escolha

4.2.2 – Os encontros temáticos e sua relevância para as relações intersubjetivas

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1998), Freire tece críticas ao modelo de educação escolar onde o aluno é considerado como um depositário. Neste depositário, são colocados todos os conteúdos os quais formarão o sujeito inteligente e capaz de solucionar os problemas que a vida lhe apresenta. No entanto, hoje mais do que ontem, sabe-se que o aluno não é um sujeito passivo ou uma folha de papel em branco pronta para ser preenchida sem qualquer experiência prévia, sem qualquer conhecimento anterior ao processo de educação escolar, muito menos um depositário, onde os conteúdos cognoscentes são devidamente colocados. O sujeito da aprendizagem possui uma história que lhe dá características pessoais muito significativas e essas experiências pessoais são resultados do diálogo que mantém consigo mesmo e com o outro (VIGOTSKI, 1999).

De acordo com Fontana (2000), Vigotski e Bakhtin disseram que a atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva, visto que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Baquero (2003) afirma que Vigotski defendeu a tese de que as funções psíquicas superiores têm uma origem histórica e social e que essas funções psíquicas superiores só se apresentam na mente humana a partir de um processo social historicamente construído. A formação das funções psíquicas superiores advém da interação social. A interação social ocorre mediada através da linguagem, mais precisamente da palavra. Na palavra, lembra Bakhtin, a sociedade é sintetizada ao tempo que é também veiculada.

A intersubjetividade, explica Costa (1998), é um processo de relação entre os sujeitos sociais. Não há, como sabemos, a subjetividade neutra. Todo sujeito é sujeito histórico e social. Sua cultura lhe conforma e também lhe define e também é conformada e definida pelo sujeito da linguagem. O que implica dizer que toda subjetividade

particular é formada pela subjetividade alheia, pela subjetividade do outro. No momento em que circulam palavras entre as pessoas, também, no seio das palavras, circulam idéias e ideários. É na palavra que reside o que o outro pensa e é no pensamento do outro que a subjetividade do eu vai se formando. Desse modo, no momento em que vivenciamos os encontros temáticos, pudemos perceber os conceitos que circulavam no grupo e de como esses conceitos eram partilhados.

O primeiro tema dos encontros temáticos foi *família* e o texto literário que foi lido inicialmente no encontro foi *Profundamente*, de Manuel Bandeira. O texto de Bandeira trata sobre uma reflexão em torno das pessoas que lhe foram importantes na vida, em torno de como o tempo promove mudanças na vida das pessoas, da morte na família, da lembrança e da saudade que fica a partir do momento em que nos separamos dos que amamos. O texto de Bandeira foi lido e logo em seguida os sujeitos pesquisados receberam um texto com a proposição do encontro.

No texto, eles liam as perguntas:

Como é sua família no dia-a-dia? Há problemas? Quais? Como você reage aos problemas existentes? Como é seu pai, sua mãe, seus irmãos? Você gosta de todos eles? Eles gostam de você? E iam respondendo de forma espontânea:

(*). Adriana – Normal. Pai, mãe, minha avó e meus irmãos. Na minha casa, tem muito problema. Meu pai não gosta que minha mãe trabalhe e ele bebe e briga com a gente. Mas ele é um bom pai. Eu fico na minha. Tem dia que choro. Lavo os pratos e cuido dos meus irmãos. Minha mãe é uma pessoa maravilhosa. É a melhor pessoa. Eu acho que meus irmãos gostam de mim. E eu gosto muito de minha irmã mais velha. Ela trabalha na loja do namorado dela. (1º Encontro Temático)

As respostas que Adriana foi dando para as perguntas que foram feitas revelavam uma dimensão subjetiva que comumente não faz parte das aulas tradicionais. Isto porque, como analisa Libâneo (2005), as aulas tradicionais privilegiam a dimensão cognitiva e preterem outras dimensões do sujeito humano.

De modo geral, como lembra Fazenda (2005), as aulas em que o privilégio recai sobre a dimensão cognitiva, a subjetividade do sujeito da aprendizagem é quase totalmente ignorada pela escola. Gardner (1999) assinala que a subjetividade é muito importante para a aprendizagem, visto que as experiências pessoais de cada indivíduo

necessitam ser consideradas no processo de produção do conhecimento ou mesmo no processo de permuta de saberes.

(*) Felipe – Minha mãe já morreu. Eu moro com a minha tia. O meu pai foi embora para o Rio de Janeiro. Eu nunca fui lá. Tenho dois irmãos que moram com o meu avô. Lá na minha casa, o marido da minha tia, meu tio, ficou sem trabalho. Foi quando começou a ter briga. Meu tio gosta de ficar ouvindo o jogo de futebol e minha tia costura roupa para as pessoas que pagam. Eu gosto dos meus irmãos, mas não tenho contato com eles. Eu achei que o poema falou da morte. (1º Encontro Temático)

Felipe além de relatar a sua vida pessoal e dizer o que acontece na sua casa, tentou falar sobre a temática do poema. Nessa ocasião, aproveitei o ensejo para tentar fazer uma co-relação entre o texto literário e a vida real dos sujeitos leitores.

(01) PP – Vocês acham que o texto literário que li no início do nosso encontro fala sobre morte, como Felipe disse?

(02) SP – Sim.

Natália – Fala sobre a separação.

(03) PP – Como assim, Natália?

(04) Natália – Uns estão dormindo e outros estão acordados.

(1º Encontro Temático)

Natália havia percebido que o texto literário falava sobre o tema separação e Felipe havia percebido que o texto literário falava sobre o tema morte. Como o tema central do encontro era *família*, decidi conversar sobre as famílias que por razões diversas, se separam. À medida que discutíamos os assuntos, os alunos iam expondo os seus pensamentos sobre o que se tinham lido no poema de Manuel Bandeira.

(01) Simone – Acho que o poema falou sobre um homem que ficou triste quando acordou e não viu ninguém por perto. Quando meu pai morreu, eu senti como se não tivesse ninguém por perto.

(02) PP – Seu pai morreu quando?

Simone – Mês passado. Ele ficou doente por causa da tinta. Ele pegou doença no trabalho.

(03) Carmem – O pai dela era bem forte, Professor. Ai foi ficando magro. A gente mora perto. E eu fiquei com ela quando o pai dela morreu.

(04) PP – Sinto muito, Simone.

(1º Encontro Temático)

O tema do texto literário tinha relação com a temática do encontro. E como era previsto, os sujeitos pesquisados foram falando sobre as suas vidas pessoais e eu fui percebendo como a vida privada de cada sujeito daquele tinha relação com a vida coletiva. Costa (1998) comenta que a subjetividade é formada pela interação com o outro.

O outro é muito importante na formação do modo de pensar e agir do sujeito. Nesse sentido, o que os aprendizes diziam em seus depoimentos eram conceitos arraigados em seus grupos sociais, históricos, políticos e sobremaneira lingüísticos. A palavra dos sujeitos estava habitada, como propõe Bakhtin, pelas ideologias de sua gente, de seu povo. Nesse sentido, no momento em que expunham as suas opiniões, estavam expondo a opinião de seu tempo e de seu espaço acerca das relações familiares.

(*) Camila – Eu gosto mais da minha mãe que do meu pai. O meu pai é brabo demais. Qualquer coisa, quer dar na gente. Tem dia que fico rezando pra ele ir logo dormir. Fico com medo dele. Não gosto. (1º Encontro Temático)

Augras (1993) assinala que a inter-relação ocorrida no momento do depoimento entre os interlocutores é um instante de troca significativa para que ambos possam pensar e refletir sobre o que o outro pensa em relação ao tema que lhes é comum. No caso do primeiro encontro temático, pude perceber que os sujeitos pesquisados estavam dispostos a darem depoimentos de suas vidas e esses depoimentos eram necessários para a natureza de pesquisa que se configurava a partir daqueles momentos. Outra coisa que pude perceber foi a pluralidade do texto literário. Houve ocasião em que o poema de Manuel Bandeira suscitou discussões das mais diversas e que traziam à tona os conhecimentos prévios que os sujeitos pesquisados possuíam sobre temas ligados ao sentimento de vida e morte que se inaugura com a tensão da perda.

(01) Carlos – A morte é tão difícil. Eu tenho medo de morrer.

(02) PP – Alguém, além de Carlos, tem medo da morte?

(03) SP – Sim.

(04) PP – Quem gostaria de estudar sobre a morte?

(05) SP – Ninguém.

(1º Encontro Temático)

O tema morte foi derivativo do poema de Bandeira e o tema morte possibilitou que discutíssemos em conjunto o número assustador de pessoas mortas no Cabo de Santo Agostinho. Os aprendizes lembraram que no município, o número de assassinatos é crescente e que muitos adolescentes têm morrido em função do envolvimento com o narcotráfico. O texto literário e o debate proposto estavam conduzindo a discussão para um campo de interação entre disciplinas diversas. No mesmo momento em que

discutíamos o tema separação familiar motivada pela morte e questionávamos o que a morte significava para aquelas crianças, discutíamos também a problemática da violência no Cabo de Santo Agostinho e como essa violência é demonstrada em termos de números a partir de dados estatísticos. O que nos levou a problematizar em um só tempo questões que envolviam não somente temas espirituais (a morte, a vida, a sobrevivência espiritual), temas antropológicos e sociais (a família, a separação, a perda), temas geográficos (o Cabo de Santo Agostinho é um município violento), temas ligados a índices estatísticos (o número de mortos no Cabo de Santo Agostinho).

Os temas estavam sendo discutidos em um nível de Realidade onde as informações específicas de cada área nos ajudariam a avançar na compreensão do poema de Manuel Bandeira, como também nos ajudariam a prosseguir com as discussões de forma mais profunda. No entanto, os sujeitos pesquisados demonstravam sérios problemas em relação a conhecimentos prévios que lhes pudessem auxiliar na ampliação do processo de discussão. Por exemplo, no momento em que foi preciso utilizar as quatro operações básicas da matemática com vistas a promover o cálculo que nos diria o índice de mortos no Cabo de Santo Agostinho, os sujeitos pesquisados tiveram dificuldade em operar com a soma, a subtração, a divisão e a multiplicação. Da mesma forma, não souberam analisar a geografia física dos bairros do município e também não souberam explicar por que o Cabo de Santo Agostinho é um município de predominância negra.

(01) Sérgio – Professor, a gente não sabe por que o Cabo de Santo Agostinho tem mais negros do que brancos. O senhor, pode explicar?

(02) PP – Claro. A gente pode conversar com a professora de História da escola de vocês e pedir para que ela explique pra gente. Mas antes mesmo de conversar com a professora da História. Eu queria que vocês perguntassem às pessoas da casa de vocês a razão. É possível?

(03) PS – É.

(1º Encontro Temático)

Pedi para que os sujeitos pesquisados fossem buscar informações sobre a história da população do Cabo de Santo Agostinho com os seus familiares, porque queria que eles entendessem que existem conhecimentos que nem estão nos livros e nem estão na escola, porém estão dentro de nossas casas, nos saberes incorporantes. Durante os encontros temáticos, pude perceber que em cada momento de dúvida e de incerteza dos sujeitos pesquisados, eles demonstravam ter uma baixa auto-estima. Em função disso,

demonstravam ter internalizados conceitos pouco proveitosos sobre os seus futuros. Foi comum que eu ouvisse dos sujeitos pesquisados falas que estivessem repletas de auto-preconceito, de auto-desvalorização, de baixa auto-estima. Os sujeitos pesquisados não acreditavam em si mesmos e por essa razão na entrevista individual quando questionados sobre a se a escola lhes ensinava bem, cerca de 100% disseram: A escola ensina bem. A gente é que não aprende, porque não consegue.

(*) Débora – Essa escola ensina muito bem, mas eu quem sou meio fraca. Aprender mesmo, aprendeu meu primo, Octávio. Ele foi estudar em São Paulo. É medico. Minha mãe diz que eu tenho fraqueza na cabeça desde pequena. Ligo não.

Nos encontros temáticos, quando os sujeitos pesquisados se deram conta de que não estavam conseguindo avançar na discussão, porque lhes faltavam informações, como estavam envolvidos com as discussões, pediram-me sugestões de como poderiam aprender o que não tinham aprendido até agora.

(*) Cinthya – É difícil entender o que o texto fala. Eu acho que é porque a gente não leu mais coisas sobre esse tema. A gente não tem mais informação. (1º Encontro Temático)

\ Delors (2003) assinala que o século XXI é um século onde a escola deve ensinar o aluno a aprender a aprender. O que os sujeitos pesquisados estavam me pedindo era para eu lhes ensinasse a aprender aquilo que lhes faltava. Libâneo (2005) e Santo (2004) assinalam que quando o sujeito se dá conta de que necessita aprender a aprender é porque seus esquemas mentais estão sendo alterados para uma conscientização do que se pretende fazer com o conhecimento. O problema que havia sido suscitado no primeiro encontro temático não somente me dava panos para as mangas, como me ajudava a consolidar aquilo que a proposição da tese indicava: a leitura literária pode possibilitar e promover a interação entre os saberes.

Não foi minha intenção nos encontros temáticos, explorar o texto literário com vistas ao ensino transdisciplinar. No entanto, pelo que se anunciava no primeiro encontro temático, a minha proposição estava correta: a leitura literária poderia suscitar discussões e essas discussões, se bem conduzidas, teriam de ser dirigidas por meio de um processo dialógico entre as disciplinas necessárias. Os encontros temáticos prosseguiram durante todo o mês de agosto e foram muito importantes para eu pudesse ir conhecendo os sujeitos pesquisados em suas mais diversas dimensões. Se a transdisciplinaridade

entendia que o sujeito humano era complexo por natureza e por isso não deveria ser entendido como um sujeito binário, porém ternário, os encontros temáticos me mostravam que o conhecimento que eu poderia promover durante as aulas transdisciplinares com o conto *Tchau*, só seriam satisfatórias, caso fossem levados em conta os tópicos que surgiram durante as discussões nos encontros temáticos.

Desde o início dos encontros temáticos, foi minha intenção inter-relacionar as discussões reais oriundas no processo de debate entre mim e os sujeitos da pesquisa com a vida ficcional do conto *Tchau*. Quando os sujeitos pesquisados responderam as questões sobre o tema *família*; no meu planejamento, eu havia tentado fazer uma ponte com a problemática de Rebeca ao tempo que eu também queria fazer uma ponte com o currículo escolar da Escola Monteiro Lobato. Os sujeitos da pesquisa demonstraram que os conhecimentos prévios sobre assuntos ligados às disciplinas de História, Geografia, Matemática, Ciências, Português e Artes não eram bons. Ou seja, eles não possuíam conceitos científicos (VIGOTSKI, 2003) devidamente formados. E este problema, como previa Smith (2001), interferia na compreensão que os aprendizes da pesquisa possuíam sobre os temas propostos.

Os demais encontros temáticos continuaram apontando que os sujeitos não tinham uma boa formação conceitual acerca dos conteúdos que seriam fundamentais para o processo de formação conceitual em suas mentes. Vigotski (2003) assinala que a formação das funções psíquicas superiores ocorre através da mediação e que a mediação é um processo feito tanto pela palavra como pela palavra usada pelo outro. No caso dos encontros temáticos, percebi que a palavra usada nos grupos subjetivos dos sujeitos pesquisados, como também usada na sala de aula na Monteiro Lobato, não era uma palavra que estivesse imbuída da função de promover a compreensão e a interpretação, através da formação de sujeitos investigativos e conscientes do seu processo de aprendizagem. As palavras estavam tomadas pela idéia reducionista de que meninos de escola pública não aprendem coisas complexas.

(*) Professora da turma – Hugo, você vai ver: a gente diz, mas eles não aprendem. Mas é assim mesmo. Menino de escola pública não aprende do mesmo jeito que menino de escola particular. Parece que o de escola pública tem deficiência. (Conversa informal entre mim e a Professora da Turma, agosto de 2005)

No entanto, a minha pesquisa foi na contramão desse ideário. Ou seja, meninos, de escola pública ou privada, aprendem desde que tenha oportunidade para isto. O episódio que segue ilustra o que ora afirmo.

(01) Camila – Professor, ontem, lá na minha rua, a minha vizinha disse que eu era inteligente. Ela é professora do Polivalente. Me perguntou se eu conhecia uma poesia. Eu disse que conhecia. E peguei a do poeta Manuel Bandeira. Ela ficou de olho arregalado. Disse que eu era inteligente.

(02) PP – E você acha o que do que ela disse?

(03) Camila – Eu acho que aprendi a poesia naquele dia. Fiquei com ela na minha cabeça. De vez em quando, ficava lembrando sobre a discussão da morte. Acho que aprendi que a morte é diferente para cada pessoa. Foi isso que eu disse a minha vizinha. Ela ficou toda impressionada.

(04) PP – Por que você não escreve no seu diário o que você aprende todo dia? Você vai ver que ao final de um dia, a gente aprende muita coisa. Ou não aprende muita coisa.

(05) Camila – Professor, eu ganhei um diário do namorado da minha irmã. Mas fica guardado. Vou aceitar essa idéia que o senhor tá me dando.

(06) PP – Vá escrevendo. Depois, você me conta. (3º Encontro Temático)

4.3 – As aulas transdisciplinares e o conto *Tchau* de Lygia Bojunga

4.3.1 – A meditação como recurso pedagógico

No ocidente, a meditação é compreendida pela grande maioria das pessoas como sendo uma atividade cujo objetivo é auxiliar na redução do estresse e também como forma de minimizar os problemas psicológicos das pessoas. A meditação é uma técnica milenar que tem origem na cultura oriental e tenciona fazer com que seu praticante aprenda um pouco mais sobre si mesmo e sobre o outro. Buda, em sua doutrina, explica que o ser humano necessita aprender a meditar a fim de que sua espiritualidade se eleve e com a espiritualidade elevada, o ser humano consiga alcançar o controle do desejo. Nise da Silveira, em seu livro *Jung: vida e obra* (2003), assinala que o psicanalista costumava praticar a técnica da meditação, com vistas ao aprimoramento intelectual e espiritual. É sabido que Jung acreditava na relevância do espírito para o crescimento do intelecto.

Nisargadatta Maharaj, um mestre indiano, explica-nos com simplicidade no seu livro *I am That...* (2001), que objetivo maior da meditação é fazer com que o homem se torne consciente de suas necessidades reais e reflita sobre o que lhe fará uma pessoa

melhor. Para tanto, comenta Maharaj, é necessário saber utilizar a mente, visto que a mente é o grande controlador dos nossos pensamentos e dos nossos sentimentos. A mente é, na compreensão do mestre indiano, um grande computador, porém um computador que tem sensações. Silveira (2003) acredita que a meditação é uma técnica que possibilita ao seu usuário o auto-conhecimento como forma de transformação.

Jung entendia que o tempo da meditação era o tempo sincrônico onde o material psíquico não pertencia ao plano do consciente. O sujeito sincrônico é diferente do sujeito racional, posto que este elabora seu conhecimento a partir das experiências visíveis e aquele também considera o que não é visível. A meditação trabalha com o que não se encontra materializado no consciente, o que vem em forma de simbólica, o que surge por meio dos desvios e do não perceptível pela lógica cartesiana. Através da meditação, o sujeito sincrônico de Jung pode começar um exercício que o psiquiatra chamou de individuação. Ou seja, a capacidade de tomar consciência daquilo que lhe é inconsciente. Bachelard (1996) afirma que a poesia do homem é oriunda de um tempo não linear, onde a brecha da imprevisibilidade traz à tona materiais psicológicos pouco conhecidos pela episteme racional.

Nesse sentido, no instante em que busquei propor a atividade de meditação para os sujeitos da pesquisa, quis promover um trabalho que lhes fizesse repensar a auto-estima ao tempo que lhes fizesse melhorar a capacidade de concentração. Jean-Pierre Gaté (2001) assinala que não há possibilidade de leitura sem que as diversas funções psíquicas superiores estejam em processo e uma dessas funções é a capacidade de concentração e a capacidade de atenção. Em função de uma série de razões físicas e psíquicas, os sujeitos da pesquisa não tinham facilidade para a concentração e não tinham de mesma forma, facilidade para a atenção necessária ao ato de ler. Iser (1999) comenta que a relação entre leitor e texto, é uma relação de acordo, de adesão, de contrato. Ou seja, se os sujeitos da pesquisa não quisessem assumir a condição de leitor de texto ficcional, a minha proposição não poderia ser testada. No entanto, para que eles quisessem assumir a condição de leitores de ficção, precisavam saber entrar no reino imprevisível da literatura.

Pires (1999) assinala que a concentração não é uma atividade que exija densidade e apreensão, muito pelo contrário, a concentração exige a reflexão leve e a ausência de

materiais psíquicos oriundos puramente do ego. A concentração permite ao sujeito a possibilidade de utilizar melhor as suas funções psíquicas superiores e possibilita ao sujeito transitar por entre os níveis de Realidade de forma mais ampla. Em palavras pedagógicas, Zabala (2002) explica que a concentração é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Em seu livro sobre pesquisas complexas, Asmmann (2004) também explica que a concentração advém da possibilidade que o sujeito possui de gostar do que faz e de fazer o que gosta de forma consciente. Furlanetto (2005) evidencia que a meditação sempre foi utilizada na China como forma de melhorar a capacidade cognitiva dos sujeitos no que diz respeito à concentração e à atenção.

Jung (2003) acreditava que a aprendizagem se daria sempre quando o sujeito consciente de seu inconsciente pudesse perceber que os vazios deixados pela consciência deveriam ser repensados no processo da aprendizagem (FREIRE, 1998). Friaça (2005) entende que no momento em que a aprendizagem significativa se elabora, o sujeito entende que há uma alteração no seu modo de ver o mundo e no modo como sua relação com o mundo se dá. A aprendizagem é um instante em que os saberes existentes abrem espaço para a entrada de outros saberes. Não se aprende na desordem explica Freinet (1998). A desordem não é o caos, mas a ausência de sronicidade, explica Furlanetto (2005). Nesse sentido, a aprendizagem é constituída na ordem, todavia não significa dizer que a ordem seja uma série de regras redutoras e pouco flexíveis.

A técnica de meditação como recurso pedagógico parte do pressuposto e do princípio que a aprendizagem em sala de aula, não deverá ocorrer se não houver condições necessárias para a produção do conhecimento; parte também do pressuposto e do princípio que a situação cognitiva do aprendente tem relação direta com a sua situação afetiva e entende que tanto a situação cognitiva quanto a situação afetiva estão relacionadas com a interação entre sujeito da aprendizagem e mundo que o rodeia e por ele também é rodeado. Nesse sentido, a meditação na sala de aula assume a condição de instrumento pedagógico e como tal passa a ser escolarizada. A meditação escolarizada ou aquela que funciona como recurso pedagógico difere um pouco da meditação realizada em ambientes terapêuticos.

Nos ambientes terapêuticos, geralmente as orientações que são dadas às pessoas que querem meditar são as seguintes (CBT, 2000, p. 16):

- Escolha um lugar sereno onde você possa sentar-se de maneira confortável e com a coluna ereta. Pode ser numa cadeira ou no chão com as pernas cruzadas. Sentar-se sobre uma pequena almofada ajuda a manter as costas eretas. Use roupas confortáveis;
- Acenda um incenso ou coloque uma música bem suave objetivando ajudar a criar um clima de tranquilidade no início. Depois de algum tempo, pode ser que você prefira dispensá-los;
- Evite meditar quando estiver com sono ou muito cansado, pois você poderá se sentir frustrado por não conseguir se concentrar e desanimará de sua prática diária. Escolha um horário que lhe permita a vivência;
- Comece com dez minutos diários. Coloque um relógio para despertar após esse tempo, assim sua mente não poderá sabotá-lo fazendo-o acreditar que já se passaram muito mais que dez minutos.
- Não se mova durante esse tempo. O corpo é como um pote e a mente é a água dentro dele. Mover o recipiente faz com que a água também se mova e, lembre-se, do que você quer é que sua mente permaneça quieta e imóvel;
- A atenção deve estar voltada para o objeto da meditação (a respiração, um símbolo, etc.) Sem que isso necessite de grandes esforços. Caso você disperse, reconduza sua atenção suavemente ao objeto escolhido;
- Qualquer coisa que aconteça estará bem. Se houver um monte de pensamentos desfilando pela sua cabeça, se você tiver vontade de chorar ou de rir, se você achar que nunca vai conseguir se concentrar, tudo bem, apenas continue sentado e, sempre que possível, volte a sua atenção para o objeto sobre o qual está meditando.

No ambiente escolar, nem tudo que é previsto nas orientações acima é possível de ser realizado, visto que a escolarização de uma técnica dessa natureza implica que tal técnica assuma as características da escola onde será implantada. No tópico 4.1.3, apresento a situação física da Escola Municipal Monteiro Lobato e pelo que os quadros estatísticos demonstram a quantidade de alunos para uma turma é de 40. O que me parece um número comum a muitas instituições de ensino. Contudo, os 40 alunos da Escola Municipal Monteiro Lobato necessitam estudar numa sala de 18 m², com temperatura ambiente alta e mobiliada de forma precária.

Na sala de aula, não há espaço físico que permita melhor disposição dos alunos em suas carteiras o que os obriga a cumprir um modelo de organização das carteiras que oscila ou uma carteira atrás da outra ou dois semicírculos. Nesse sentido, o espaço onde os sujeitos pesquisados realizaram as atividades de meditação não era o mais propício, todavia, era o que se apresentava como realidade. No que diz respeito à vestimenta confortável, também não foi possível solicitar aos sujeitos da pesquisa que usassem

roupas específicas para a atividade corporal. Eles de modo geral vestiram a camisa da farda da escola, feita de uma malha elástica bastante quente, calça jeans das mais diversas. Também não foi viável a utilização do incenso. Nos encontros temáticos, vi que a diversidade religiosa da sala era subdividida em três grandes crenças: Protestantismo (60%), Catolicismo (30%) e Espiritismo (20%), o que não me permitia o uso de incenso, tendo em vista as relações que tal amuleto possui com crenças esotéricas.

As demais orientações dadas pelo CBT foram seguidas por mim. A meditação ocorria sempre no início das aulas e tinha duração de dez minutos. Os alunos ouviam música instrumental e eu tentava conduzir a minha fala para que as palavras pronunciadas fossem sendo elementos que me auxiliassem a ajudar na concentração/atenção dos alunos durante o processo de leitura e releitura dos diversos textos que circularam em sala de aula. Dessa maneira, a meditação como recurso pedagógico foi sendo utilizada por mim que sempre solicitava dos aprendizes que ele tentassem se concentrar. Orientei, baseado nas técnicas de meditação que aprendi com o *Pilates* e também com a ajuda da Dra. Graça Novaes, especialista em atividades corpóreas, a meditação, pedindo aos sujeitos da pesquisa que fizessem exercícios de respiração e que tentassem construir imagens em suas mentes.

Os exercícios de respiração, segundo a Dra. Graça Novaes, devem ser realizados de forma cuidadosa, com vistas ao processo de consciência do ato. Pedia para que os sujeitos da pesquisa observassem a respiração e sentissem o ar entrando e saindo pelas suas narinas. Que eles percebessem o ar percorrendo todo o corpo. Reparassem nos movimentos da barriga, do peito, vissem se havia movimentos ou sensações na pelve, na cabeça, nas pernas e etc. Ao mesmo tempo, solicitava que eles ouvissem a música instrumental e procurassem viver aquele instante de maneira única, tentando aquietar o corpo, acalmar os desejos e resolver os medos que a vida lhes impunha. Dra. Graça Novaes afirma que a meditação, como recurso terapêutico, tem sido bastante utilizada em tratamentos de doenças como depressão e síndrome do pânico. No meu caso, bastava que ajudasse aqueles meninos e aquelas meninas a desejar um silêncio em seu mundo subjetivo.

- (01) Andreza – Professor, depois que a gente começou a fazer meditação, eu fico mais quieta, não fico?
- (02) PP – Acho que sim. Nos encontros temáticos, eu sempre achei você muito inquieta. Agora, você parece mais concentrada. O que você acha?
- (03) Andreza – Eu gosto da música e quando fecho os olhos penso em coisas boas. Tento esquecer os problemas da vida.
- (04) PP – Você tem se concentrado mais?
- (05) Andreza – Eu tou conseguindo fazer os deveres da escola no momento certo. Antes, ficava vendo a novela e depois, perto de ir dormir, abria o caderno. Sentia muita preguiça.
- (06) PP – Mas agora, tá melhor. Sinto menos preguiça.
- (Conversa mantida entre mim e Andreza durante intervalos de aula, novembro de 2005)

Durante os momentos de meditação, pude perceber que os sujeitos da pesquisa conseguiam acompanhar as orientações dadas cada vez com mais harmonia. No primeiro dia de meditação, poucos, sequer, conseguiam fechar os olhos e muitos ficavam rindo diante da proposta. A meditação trazia para o ambiente de sala de aula uma atmosfera de quietude necessária ao barulho que logo em seguida a leitura provocaria. No entanto, concordo plenamente com Freinet (1998), o barulho não pode ser a desordem, a bagunça, a desorganização. Em seu texto Paisagem Sonora (2006), Amarilha comenta a importância da harmonia do som para o processo de aprendizagem e para a formação do leitor. De certa forma, quando usei a meditação na sala de aula, tentei silenciar um pouco o barulho desordenado do grupo, posto que eu compreendia que as atividades de leitura necessitariam de envolvimento por parte dos aprendizes.

4.3.2 – A organização arquitetônica da sala de aula

Em 1991, participei de um congresso internacional sobre aprendizagem na cidade de Porto Alegre. Na época, o Estado do Rio Grande do Sul estava promovendo uma grande discussão em torno do tema aprendizagem significativa e construtivismo *pós-piagetiano*: um novo paradigma sobre aprendizagem. Já naquele encontro, em sua palestra de abertura, através de um recurso tecnológico bastante avançado, a videoconferência, Edgar Morin dizia que a Terra era planeta em estado de choque e que as certezas construídas pelos homens ao longo de suas histórias estavam em crise epistemológica e metodológica, o que desaguardaria em tudo, inclusive na arquitetura das cidades humanas.

Em seu livro *A cidade e o arquiteto* (1991), Leonardo Azevedo explica que a visão do arquiteto, assim como a visão de qualquer ser humano, alcança aquilo que lhe é possível. Ou seja, o arquiteto pode ver o que lhe parece tangível e ignorar o que não lhe parece importante. O arquiteto Raul Macadar entende que o que não se mostra nos concretos de um prédio deve ser considerado pelo olhar atento do arquiteto que se envolva com projetos arquitetônicos os quais tentem melhorar a qualidade de vida das pessoas nas cidades. A idéia preconizada pela arquitetura reducionista de Miles van der Rohe de que o “menos é mais” não se aplica a um mundo onde o princípio holográfico e o princípio da recursividade põem em xeque o que é “mais” e o que é “menos” e onde começa a parte e onde termina o todo e vice-versa. Uma cidade com propostas complexas deve ser construída pensando que a parte e o todo estão em constante interação e que a parte contém o todo e o todo é mais que a soma das partes.

A arquitetura do segundo quartel do século XX refutou a idéia difundida no início do século XX de que a vida independente e individualizada deveria ser o grande mote dos desenhos e projetos para os prédios privados e coletivos. A concepção de um homem binário, racionalista, individualista e capaz de vencer todos os obstáculos da sua vida sozinho foi questionada pelas idéias que pregavam que o homem era um sujeito ternário, complexo e coletivo ao tempo que individualista. A mudança de concepção sobre o conceito de homem afetou a forma com a arquitetura começou a conceber prédios para esses dados homens. Nesse sentido, Flávio Kiefer assinalou que:

Fruto de uma ideologia há pouco dominante, muitas de nossas escolas ainda têm sido construídas dentro da máxima preconizada pelo arquiteto Mies van der Rohe de que o ‘menos é mais’. Assim, os espaços têm sido uniformizados, multifuncionalizados, despersonalizados e extremamente dependentes da construção. Ora, esta concepção estética é originária de um período, a primeira metade do século, em que a busca do homem total, unitário e igual era a idéia predominante. A grande mudança que vai ocorrer a partir dos anos sessenta, como, por exemplo, a recuperação de valores históricos que foram jogados no lixo quando da inauguração do ‘novo homem’ ou a busca de liberdade e respeito das minorias, vai introduzir a necessidade de uma revisão completa nestes postulados, até então eternos e imutáveis. Para um homem complexo e contraditório, uma arquitetura complexa e contraditória, berrou o americano Robert Venturi no final dos anos sessenta. (KIEFER, 1999, p. 209/210)

Comentei no item 4.1.3, a estrutura física da Escola Municipal Monteiro Lobato. Salas apertadas e lotadas de alunos. Salas quentes e mal mobiliadas. Uma escola sem

biblioteca e sem espaço específico destinado à leitura. Durante o meu experimento, infelizmente, não consegui vivenciar uma escola acordada com a proposta de Kiefer. Na verdade, a arquitetura da Escola Municipal Monteiro Lobato não foi pensada a partir da ótica do pensamento complexo, mas a partir de uma ótica de um pensamento redutor: onde mais deve ser sempre menos, onde não importa o espaço físico para o desenvolvimento da aprendizagem, onde 40 alunos são dispostos um atrás do outro e vivenciam todas as discussões possíveis dentro da sala de aula.

As fotos anexadas a este estudo mostram como a estrutura física na Escola Municipal Monteiro Lobato não auxilia trabalhos que estejam ancorados numa proposta pedagógica que tenha como linha de abordagem central a inter e a transdisciplinaridade. O que significa dizer que, como explica Pineau (2004), a proposta transdisciplinar para o ensino não é viável, mas não se fará de forma simples nas escolas, onde a estrutura arquitetônica da escola não propicie a construção de um sujeito que envolvido com o conhecimento em um dado nível de Realidade, lance-se numa aventura intersubjetiva à procura de perguntas para as suas respostas. O espaço físico da Monteiro Lobato não me ajudou. Tive de organizar a sala de uma mesma forma em todas as aulas, visto que não havia como mudar a disposição das carteiras, tive de ficar, em muitas ocasiões, na posição de palestrante, posto que o espaço físico não permitia a interação entre grupos.

Não foi possível subdividir a sala em grupos. Quando eu quis fazer uma atividade coletiva, não pude realizar de modo simples e objetivo. As carteiras eram pesadas e seu estado de conservação apontava o quanto a mobília era antiga ao tempo que apontava o quanto os próprios atores escolares não cuidavam daquilo que era seu. Para que meu experimento não ficasse prejudicado, procurei alternativas didático-metodológicas que pudessem se adequar àquela situação. A Escola Municipal Monteiro Lobato atende a uma demanda de alunos além do que poderia: a quantidade não considera a qualidade do ensino. Os alunos estão na sala de aula, mas a sala de aula, em função de leis físicas, recusa a presença dos alunos.

(01) Gabriel – Professor, num tem lugar pra mim (sic) sentar.

(02) PP – Vamos procurar uma carteira na escola.

(03) Gabriel – Essa escola é um *saco*!

(04) PP – Calma.

(Diálogo entre mim e Gabriel, outubro de 2005)

A escola é um “saco”. Mas ainda assim não aceita Gabriel. Faltam bancas escolares, falta um trabalho de escoamento das águas da chuva, falta um lugar arejado para se descansar depois da aula, falta um lugar para a leitura, falta tanta coisa na Monteiro Lobato. Durante o meu experimento, fiquei impossibilitado de ministrar aula, porque a escola havia sido invadida pelas águas da chuva e quando isto acontece, as aulas são suspensas, os alunos ficam em casa e a escola fecha.

(*) Pedro – Professor, uma vez eu fiquei doente com essa lama daqui da escola. Desde que eu comecei a estudar aqui que é assim.

(Depoimento de Pedro sobre a situação da Escola Monteiro Lobato, outubro de 2005)

A situação infra-estrutural da Escola Monteiro Lobato é só um exemplo. Na verdade, o problema da arquitetura escolar é comum no Brasil. As escolas públicas de modo geral não atendem a uma proposta de ensino ancorada numa linha de raciocínio em que a arquitetura seja pensada de maneira menos simplista.

No estado do Ceará, existe uma escola privada, fundada há vinte cinco anos, chamada Escola Vila. Fui conhecê-la e vi que arquitetura da escola era opositiva à arquitetura da Escola Municipal Monteiro Lobato. Não quero fazer comparações pejorativas, mas o exemplo é importante para o que ora argumento. Na Escola Vila, fundada em 1980, de caráter privado e cuja proposta pedagógica é toda amparada no pensamento da complexidade e nas abordagens de atuação metodológica transdisciplinar, o prédio estava disposto de outra maneira e esta outra maneira não tinha a ver com a maneira como estava o prédio da Monteiro Lobato.

Em todo caso, mesmo diante de uma escola cujo projeto arquitetônico atrapalha a elaboração e a execução de uma proposta de ensino transdisciplinar, não me intimidei e tentei, de maneira possível, fazer daquela sala de aula quente e apertada, daquele espaço físico contraproducente, daquele espaço físico repleto de sujeira provocada pelos próprios atores escolares, um *locus* tomado pelo espírito da instauração do novo. A Escola Vila é uma escola que atende a filhos de profissionais que estão classificados entre classe média média, classe média alta e ricos, não deveria ser o meu parâmetro.

Na Escola Municipal Monteiro Lobato, a demanda atendida é outra. Os alunos são pobres. Seus pais são pobres. Talvez isto “explique” por que há tanto tempo, Gabriel verifica a sua escola alagada com a água do esgoto que não tem para onde escorrer.

4.3.3 – A leitura do conto *Tchau* e o processo de identificação com a personagem Rebeca

A proposta de ensino transdisciplinar a partir da leitura literária que organizei não começou a ocorrer no momento em que os sujeitos da pesquisa leram o conto *Tchau*. Antes, desde as entrevistas, passando pelos encontros temáticos, a proposta transdisciplinar de ensino já estava em vigor. Numa visão transdisciplinar, a aprendizagem ocorre em todos os instantes. No entanto, o que eu queria investigar de maneira mais diretiva era como a leitura literária poderia propor a interação dos conteúdos disciplinares que compunham o 5º ano do ensino fundamental. Dessa maneira, em parceria com a professora da turma e seguindo as orientações do currículo oficial, inicialmente selecionei e identifiquei quais eram os conteúdos necessários para a formação dos alunos na terceira e na quarta unidade e organizei o quadro que foi descrito no tópico 4.1.1.

A primeira aula transdisciplinar teve por objetivo geral apresentar o conto *Tchau* para os aprendizes e tentar promover o processo de identificação entre os leitores empíricos e as personagens do conto. O texto de Lygia Bojunga conta a história de uma garota chamada Rebeca que atravessa um momento delicado de sua vida: a separação dos pais. A mãe de Rebeca está apaixonada por outro homem, Nikus, e decide ir embora de casa para viver com ele, porém não pode levar Rebeca e Donatelo, o irmão de Rebeca. O pai de Rebeca não admite o fato de ser trocado por outro homem e torna a separação uma situação ainda mais tumultuada para todos. Rebeca tenta de todas as formas impedir que a sua Mãe deixe a casa, mas suas tentativas não logram êxito.

Para apresentar o texto de Lygia Bojunga aos alunos, utilizei a experiência de leitura por andaime, proposta por Graves e Graves (1995) e respaldei as minhas ações didáticas nas teorias inter e transdisciplinares.

A experiência de leitura por andaime proposta por Graves e Graves (1995) entende que uma aula de leitura deverá ser subdividida em duas etapas: 1) etapa do planejamento e b) etapa da implementação. A etapa de planejamento considera os sujeitos que farão parte do processo, o material que será analisado, as possíveis dificuldades e os possíveis obstáculos os quais se darão durante a leitura, as estratégias metodológicas. A etapa implementação ocorrerá em três momentos: 1) pré-leitura; 2) leitura e 3) pós-leitura.

Na pré-leitura, o leitor real é convidado a prever o que se dará no texto, a criar hipóteses sobre a história que será lida, o professor atua na condição de andaime e auxilia o aprendiz a prever a partir de dados, de pistas que o material escrito trará. Na leitura, os aprendizes lerão o texto em questão e verificarão se as suas previsões foram ou não foram acertadas. É um momento muito importante para o processo da identificação, visto que é neste instante em que o leitor real começa a viver a dimensão afetiva da leitura. Na pós-leitura, os aprendizes são conduzidos a um processo de discussão que se configurará na ampliação dos conhecimentos prévios, na correção dos processos projetivos, na verificação da leitura propriamente dita.

Nesse sentido, visando ao início da leitura do conto *Tchau*, vivenciei a pré-leitura com os sujeitos da pesquisa da seguinte maneira. No centro da sala de aula, coloquei um baú e dentro do baú vários objetos que tinham relação com a temática central da história e comecei a incentivar as previsões dos aprendizes.

(01) PP – O que vocês acham que tem dentro da caixa?

(02) SP – Um livro.

(03) PP – Por que vocês acham que tem um livro?

(?)

(04) PP – Por quê?

(05) Cinthya – Porque vamos ter uma aula de leitura.

(06) PP – Será que é um livro mesmo?

(07) Cláudio – Acho que é o conto *Tchau*.

(08) PP – Será?

(1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

O objetivo da atividade era gerar curiosidade nos alunos. Eu havia começado a aguçar a curiosidade dos aprendizes antes mesmo de iniciar o processo da pré-leitura. Ainda nos encontros temáticos, eu já havia dito aos aprendizes que nós iríamos ler uma

história chamada *Tchau* e que essa história havia sido escrita por uma escritora gaúcha cujo nome era Lygia Bojunga. Acho que foi por isso que Cláudio (06) logo de primeira mão acerta que o que está dentro da caixa é o livro *Tchau*. No entanto isto não impediu que eu devesse dar continuidade ao processo de aguçá-la a curiosidade. Nesse sentido, no lugar de dizer “Você acertou, Cláudio”, eu disse “Será?”.

(09) Simone – Professor, assim, a gente morre de curiosidade.
(1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

A curiosidade, como explica Assmann (2004), é um tipo de sentimento que deve ser alimentado no sujeito humano e deve ser trabalhado de forma que o sujeito curioso sinta prazer tanto em sentir a curiosidade (querer saber o novo) quanto em fazer uso da curiosidade para aprender mais. A curiosidade poderá conduzir o sujeito à procura de respostas para a sua pergunta e tem uma relação direta com a capacidade de investigar, de buscar o novo. Assmann entende que a curiosidade tem importância fundamental no desenvolvimento da criatividade humana, isto porque o conceito de curiosidade se aproxima do conceito de neofilia, ou seja, amor ao conhecimento novo.

No interior do cérebro há uma espécie de luta constante entre o medo do novo (neofobia) e o gosto ou amor pelo novo (neofilia). Os sinais neofóbicos de alerta previnem o animal contra perigos, enquanto os impulsos neofílicos o previnem contra todo tipo de deficiência que provêm da acomodação (ASSMANN, 2004, p. 28)

Os sujeitos da pesquisa deveriam ser conduzidos à neofilia, ou seja, amar o que é novo e o novo estava dentro da caixa. O que estava dentro da caixa era exatamente o conto *Tchau* como previu Cláudio (06).

(06) Cláudio – Acertei, acertei, acertei!!! Professor, e o que vem na história?
(07) PP – Vamos ver. Agora, vamos ver..
(1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Na tentativa de exercitar a capacidade de querer buscar o novo, procurei conduzir a pré-leitura sempre na perspectiva sugerida por Assmann. Ou seja, os alunos precisam

ser estimulados à neofilia do conhecimento. Isto porque, a neofilia ajuda no desenvolvimento da aprendizagem criativa e aprendizagem criativa tem relação direta com a compreensão de ensino pregada pela teoria da transdisciplinaridade aplicada à educação. Em seus estudos sobre o cérebro, o Grupo 21 chegou à conclusão de que a neofilia é um tipo de sentimento que deve ser constantemente incentivado pela escola. No entanto, para que a curiosidade seja motivada pela escola, é preciso que o conceito de aprendizagem desta instituição não esteja restrito às regras do discurso cartesiano.

No processo de incentivo à neofilia, à curiosidade, o mediador não pode prescindir da competência de conduzir o processo, permitindo que todos participem. Smith (2001) acredita que no momento em que o leitor está vivendo as previsões, está processando informações contidas em sua memória e está começando um processo de eliminar possibilidades improváveis sobre a leitura. Quando os sujeitos pesquisados estão tentando acertar o que tem dentro da caixa, não estão no campo abstrato das adivinhações esotéricas, mas no campo das operações lógicas da cognição. É o caso, por exemplo de Carlos, ele não foi adivinhar, mas tentar acertar o que lhe era provável. Sendo assim, acordado com Smith (2001) até chegar ao momento da pré-leitura, ofereci aos sujeitos pesquisados pistas que lhes dariam sustentação as suas possíveis hipóteses.

(09) Nelson – Professor, acho que é um quadro que tem dentro da caixa.

(10) PP – Por que um quadro?

(11) Nelson – Porque o senhor disse que gosta de quadros.

(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

A previsão de Nelson, aparentemente descontextualizada, não o é. Em um encontro temático onde discutimos sobre amizade, levei para os sujeitos pesquisados, um livro de Lygia Bojunga intitulado *Meu Amigo Pintor* (1999). Naquela ocasião, também levei para os sujeitos pesquisados, algumas reproduções de pinturas impressionistas e confessei-lhes que amava pintura. Agora, quase dois meses depois, uma informação que aparentemente não teve importância para ninguém, motivou Nelson a prever que dentro da caixa tinha um quadro. A hipótese de Nelson é pertinente e viável e tem a ver com o que ocorreu com Carlos (06) no caso do título do livro *Tchau*.

(12) Nelson – Acho que um quadro que o senhor mostrou pra gente. Um quadro que o senhor disse que foi pintado há muito tempo. O quadro de um pintor que não é daqui do Brasil. É ou não é? (1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005).

No processo de pré-leitura, o mediador deve aproveitar as falas dos aprendizes e tentar direcioná-las para o que ele almeja. No meu caso, almejava que os meninos quisessem ler o texto *Tchau*. Coisa que não era muito difícil, posto que eles passaram todo o tempo até então à espera dessa leitura. O momento de pré-leitura deve ser promotor de dúvidas e de incertezas, visto que neste momento, o leitor real se prepara para entrar no jogo do faz-de-conta quando a leitura assim o convida. O jogo do faz-de-conta é um jogo onde a imaginação deve ser acionada o tempo todo. Assmman (2004) afirma que o desenvolvimento da aprendizagem criativa está diretamente relacionado ao jogo do faz-de-conta.

No momento da pré-leitura, as previsões são acionadas. Conforme Smith (2002), o ser humano é um sujeito que faz previsões o tempo todo e essa característica humana ocorre de forma natural, muitas vezes, quase imperceptível. A previsão é a base da leitura fluente. O leitor prever para não confundir, para saber separar, para escolher o que é mais provável, para eliminar hipóteses não verificáveis. Quanto mais curioso sobre o assunto que irá tratar, quanto mais adesão ao jogo do faz-de-conta, mais hipóteses, o leitor real irá sugerir e mais hipóteses improváveis serão eliminadas.

Smith (2001, p. 78), define a previsão como sendo

a eliminação antecipada de alternativas improváveis [...] não é uma adivinhação irresponsável, nem uma questão de procurar uma chance tentando os resultados mais prováveis [...] prevemos desconsiderando alternativas improváveis.

Smith comenta que começamos a leitura de um livro com previsões globais sobre o seu conteúdo. As informações prévias que temos sobre o livro são fundamentais para o processo de previsão o qual damos início. As previsões globais podem falhar – descubra-se que o livro ou outro objeto não é exatamente o que pensávamos. Para Smith, a previsão é o núcleo da leitura. Assmman (2004) compreende que o sujeito incentivado tende a ser mais atento ao que se passa ao seu redor e ao que se passa no interior das ocorrências. O papel do professor/mediador, no que diz respeito a previsões, não é trazer respostas prontas, mas desafiar o aprendiz para o mistério do conhecimento.

(13) PP – Vamos fechar os olhos e eu vou abrir a caixa. Quando vocês abrirem os olhos, então saberão ou não o que tem dentro da caixa (1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005).

Apaguei as luzes. Coloquei uma música para tornar o clima uma espécie de suspense. Pedi para que os aprendizes contassem comigo de 1 até 10, abri a caixa e de dentro da caixa, retirei 29 envelopes tamanho officio. No mesmo instante, percebi que o grau de curiosidade aumentou ao tempo em que se tornou uma espécie inquietação para todos.

(14) Gregório – O que é isso? (1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Dentro dos envelopes, estava o conto *Tchau*. Pedi para que cada um pegasse um envelope e retirasse de dentro o texto que seria lido. Mas antes da leitura do texto, faríamos previsões sobre o que se passa na história.

(15) Gregório – A gente pode abrir?

(16) PP – Ainda não.

(1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Esperei mais alguns minutos e pedi para que abrissem o envelope. O instante em que os envelopes foram abertos e eles retiraram o texto de dentro, foi inusitado. A sua maneira, cada leitor real foi se apropriado do artefato que estava a sua frente e cada uma de seu modo, foi tateando o objeto físico numa tentativa impressionante de querer saber o que estava por vir.

(17) PP – O que vocês acham que essa história conta?

(18) Nelma – Eu acho que fala de uma pessoa que foi embora.

(19) Carlos – Eu também.

(20) Simone – Eu acho que fala de uma pessoa que ficou sozinha no quarto dela.

(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Os aprendizes responderam a questão do momento de pré-leitura a partir do título do conto.

(21) PP – Vocês acham que *Tchau* é a mesma coisa de *Adeus*?

(22) Simone – Adeus, a pessoa não volta. *Tchau*, a gente diz assim para ir ali.

(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

A previsão de Simone era muito pertinente. A palavra *tchau* significa que num processo de interlocução, o tempo de distanciamento entre o locutor e o interlocutor poderá ser breve. Já a palavra *adeus* pode significar que os interlocutores ficarão distantes por muito tempo. A pergunta que eu fiz foi direcionada para tentar perceber se os aprendizes conseguiriam entender a metáfora do título, considerando que para os meus objetivos, era muito importante que os sujeitos pesquisados entendessem as diferenças conceituais e práticas de uma despedida como a que se deu na história de Rebeca.

(23) PP – Vamos à leitura. Eu farei a leitura em voz alta e vocês me acompanharão em silêncio. Pode ser?

(24) SP – Pode.

(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

A minha alternativa metodológica de leitura estava ancorada nos estudos de Ferreiro (1995), Colomer (2003), Orlandi (1986) e Soares (1985, 2002) que afirmam ser relevante para o leitor em formação a atividade de leitura em voz alta. A leitura do professor, considerando a habilidade no campo sintagmático e paradigmático do ato de ler, ajudará o aprendiz a interagir com o que talvez lhe pareça de difícil leitura. Utilizei técnicas de leitura em voz alta as quais auxiliaram na identificação das vozes das personagens. Ou seja, para cada personagem da história, usei um timbre e um tom de voz diferenciado.

Fui lendo o conto *Tchau* de maneira às vezes lenta (quando precisa trazer o leitor para a lentidão da narrativa), às vezes, rápida (quando precisava trazer o leitor para a rapidez da narrativa), às vezes, rápida e lenta ao mesmo tempo, quando o leitor era convidado a viver os dramas mais intensos da vida de Rebeca. Calvino (2001) assinala que o texto literário possui características muito peculiares e que essas características, leveza e rapidez são duas delas, são percebidas pelo leitor no momento da interação com o texto.

No processo de leitura do conto *Tchau*, fui trazendo, porque era minha intenção, à tona, as emoções de Rebeca. Jouvét (2002) afirma que a leitura pode ser compreendida

como um processo em que cinco dimensões se entrecruzam: 1) neurofisiológica; 2) cognitiva; 3) afetiva; 4) argumentativa e 5) simbólica. Segundo Jouvét, a dimensão afetiva da leitura é a muito importante para a leitura de ficção.

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre a afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. (JOUVET, 2002, p. 19)

Jouvét (2002) entende que é em função de as personagens de ficção despertarem nos leitores reais, admiração, piedade, riso ou simpatia que os leitores reais passam a sentir interesse por elas. Os problemas vividos por Rebeca na história foram enfatizados em minha leitura em voz alta. Os aprendizes ficaram atentos ao texto e estiveram ligados aos problemas da personagem central da história. Durante a leitura do conto *Tchau*, pude perceber que os efeitos do processo de meditação já se sentiam. Com o texto em mão, mesmo os aprendizes com dificuldade de alfabetização acompanhavam atentos o que se passava na vida de Rebeca.

Em seu livro *Lector in Fabula* (2004), Eco sugere a existência de um leitor modelo. Ou uma espécie de leitor que se quer alcançar. Não sei se essa categoria de leitor existe no plano empírico, no entanto, quando li em voz alta o conto *Tchau*, o leitor real que eu queria era aquele que se identificasse com a problemática vivenciada por Rebeca. Jouvét (2002) entende que mais do que uma dimensão particular da leitura, o engajamento afetivo é um componente fundamental na leitura de modo geral. A identificação com as personagens do texto poderá ocorrer com o leitor real no instante em que há uma inter-relação entre o que se narra e aquilo que é vivenciado na realidade pelo leitor.

Em texto que fala sobre a questão, Amarilha (2003) acredita que o processo de identificação entre leitor real e personagem de ficção tem a ver com a capacidade que a literatura possui de enredar o real com o ficcional de modo que um interpenetre o outro. Held (1980) assinala que o leitor real é conduzido pela ficção, através das sensações emotivas, para um processo de identificação com as personagens e através das personagens, alcançam, em muitas ocasiões, como propõe Bettelheim (1996), um

amadurecimento no campo das emoções. A identificação entre leitor real e personagem de ficção é compreendida por Iser (1999) como sendo resultado da capacidade comunicativa da obra que age sobre o leitor, alterando seu modo de ver o mundo, ao tempo que permite ao leitor, também alterá-la.

O sentido da obra como propõe Jauss (2002) é oriundo do encontro das duas categorias de horizonte, o literário – interno e coordenado pela obra e o expectativa – referente ao universo do leitor. A união desses dois horizontes denota o sentido da obra que pode ser manifestada no leitor das mais diversas formas, incluindo a forma de identificação com as personagens. O texto de Lygia Bojunga propõe ao leitor real uma experiência difícil de ser vivida: a saída de uma mulher de casa porque apaixonada por um homem, deixa marido e filhos e tenta viver a sua paixão. O leitor real e seu horizonte de expectativa quanto ao que o horizonte literário propõe identifica-se com o drama vivenciado pelas personagens, posto que de alguma maneira também são seus dramas.

Depois da leitura do conto *Tchau*, procedi ao instante da pós-leitura. Na pós-leitura, Graves e Graves (1995) sugerem que o leitor verifique se suas hipóteses foram confirmadas e tente entender o que aconteceu na história. Smith (2002) defende que a compreensão do texto se dê ao longo do processo e na experiência de andaime, a pós-leitura é momento para que o professor proceda à ajuda da compreensão. Nesse sentido, dei início a uma discussão com os aprendizes que deveria conduzi-los a uma reflexão sobre a situação de Rebeca e de sua família. As falas abaixo retratam o que digo.

(01) PP – Quem quer comentar a história?

(??)

(02) PP – Vocês entenderam?

(03) PS – Sim.

(04) Carlos – É a história de uma menina que não quer deixar a mãe ir embora.

(05) Kátia – É que a mãe dela se apaixonou por um gringo.

(06) Cláudio – O pai dela ficou sofrendo.

(07) PP – O que vocês acham da atitude da mãe de Rebeca?

(08) Simone – É uma mulher ruim. Foi embora com macho e deixou os filhos.

(09) PP – Rebeca sofreu?

(10) Débora – Claro.

(11) Carlos – Ela sofreu e o irmão dela também sofreu muito.

(12) PP – Por que você acha, Carlos, que o irmão sofreu muito?

(13) Carlos – Porque ele ficou só com o pai que só sabia trabalhar.

(14) PP – E Rebeca, por que sofreu?

(15) Simone – Ela não queria que a mãe dela fosse embora. A mãe dela não presta. Lá na minha rua, sabe professor, tem uma mulher que fez a mesma coisa da mãe dessa menina. Fiquei com uma pena da menina.

- (16) PP – Alguém mais, além de Simone, sentiu pena de Rebeca?
(17) SP – Sim.
(1ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Os sujeitos pesquisados estavam envolvidos com os problemas de Rebeca. A fala de Simone (15) demonstra o que digo. Acreditavam que Rebeca havia sofrido muito com a separação dos pais e entendiam que a atitude da mãe de Rebeca não havia sido justa com Rebeca e com Donatelo. Embora Donatelo seja uma personagem coadjuvante e que não tenha tido falas na narrativa, Carlos se comove com a solidão da personagem. Uma das qualidades estéticas da narrativa de Lygia Bojunga é a capacidade de deixar espaços vazios para que os leitores projetem as suas impressões sobre a obra. Lygia não dá falas a Donatelo, mas, através da situação que cria, põe Donatelo numa condição de criança indefesa e ingênua que dorme enquanto a mãe vai embora. Essa condição gerada pela escritura provoca um efeito específico no imaginário do leitor real: refletimos sobre as falas de Carlos.

O processo de identificação com a personagem Rebeca estava instaurado. Os leitores estavam comovidos com o sofrimento da menina. A interação leitor-texto sobre a qual trata Iser (1999) havia começado. Os problemas de Rebeca e família agora também eram problemas dos aprendizes da Escola Municipal Monteiro Lobato. As falas abaixo atestam o que afirmo e ratificam a argumentação de Jouvett (2002) sobre a dimensão afetiva da leitura e de sua importância para a leitura como um todo.

- (19) Simone – Mas ela pensava que a mãe voltaria, por isso ela disse tchau.
(20) PP – Você acha que ela pensava ou você acha que ela queria?
(21) Simone – Sei lá. Acho que os dois.
(22) Celso – Ele queria que a mãe ficasse, professor.
(23) PP – Mas para onde a mãe estava indo?
(??)
(24) PP – Pensaram que a mãe estivesse indo para algum lugar?
(25) Carlos – Acho que para a casa de Nikus.
(26) Será?
(27) Ítalo – Ele não mora fora?
(28) PP – Explique a pergunta, Ítalo.
(29) Ítalo – Acho que ele mora fora do Brasil
(30) Simone – Danou-se, então a mãe de Rebeca vai para fora do Brasil.
(31) Nelson – Eita! Agora, Rebeca perdeu a mãe de vez.
(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Os leitores reais de *Tchau* estavam dentro do bosque da ficção (ECO, 1999) e vivenciavam o instante em que o leitor preenche os espaços vazios que o texto lhe

oferece. Neste instante, as projeções subjetivas são lançadas no texto ficcional e são aceitas ou corrigidas pela estrutura interna da obra. Esse ir e vir ao mundo da ficção, permite ao leitor real uma experiência que é ímpar: a experiência de perceber as emoções que vão sendo construídas pelo processo de concretização da leitura. Não existe, como eu já disse acima, literatura sem leitor. O texto de ficção, segundo Jouvét (2002), necessita da presença do leitor e o leitor se alimenta das possibilidades que o texto, o horizonte literário, faculte-lhe.

(32) Carlos – Sinto vontade de ajudar Rebeca, mas não sei como.

(33) PP – Eu acho que posso sugerir. Querem ouvir?

(34) SP – Sim.

(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

A fala de Carlos era o que faltava para que eu sugerisse ao grupo a vivência de um projeto didático cujo objetivo maior seria auxiliar Rebeca a resolver as suas problemáticas.

(35) Qual seria na opinião de vocês, o maior problema de Rebeca?

(??)

(36) Nelson – Ela quer a mãe de volta.

(37) PP – Trazer a mãe de volta, seria o maior problema de Rebeca? O que vocês acham?

(38) Nelson – É, professor. Acho que é.

(39) Natália – Também acho.

(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

De modo geral, os aprendizes entenderam que o grande problema de Rebeca, seria trazer a sua mãe de volta para casa. No entanto, todos também entendiam que a tarefa era muito difícil de ser realizada.

(40) SP – Professor, a mãe foi embora porque quis. Rebeca vai fazer ela volta como?

(41) PP – É verdade. Para Rebeca sozinha conseguir trazer a mãe de volta será muito difícil. A não ser que...

(42) Carlos – A não ser que o pai dela ajude.

(43) Paulo – Ele tá com raiva dela. Acho que ele não vai ajudar.

(44) Vanda – Mas ele gostava dela. Quem sabe?

(45) Simone – E se a gente ajudasse?

(46) SP – O que?

(47) Simone – Se a gente ajudasse Rebeca?

(2ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Quando o leitor é fisgado pelo texto e dentro do texto, ele começa a acreditar no que lá existe, o leitor vai tentando encontrar modos de leitura. Simone (47) propôs, de conta própria, para o grupo de colegas, aquilo que eu proporia logo em seguida. Simone queria ajudar Rebeca a resolver o problema que a personagem possuía. As personagens, como sabemos, são seres imaginários que jamais atingirão a concretude do real, visto que a literatura não é o real e nem seu simulacro. No entanto, quando um leitor real se dá conta de que poderia, caso desejasse, auxiliar a uma figura de papel, digamos assim, então a fusão entre o real e o ficcional se concretiza de modo impressionante e isto se reflete da forma de compreensão do leitor real.

(48) PP – Acho que Simone tem razão.

(49) Débora – Mas é só uma história.

(50) Simone – Mas a gente pode acreditar.

(Diálogo entre mim Débora e Simone no intervalado entre a 2ª e a 3ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

De posse da frase de Simone “Mas a gente pode acreditar.” Propus ao grupo que resolvêssemos o problema de Rebeca. Considerando que a minha intenção desde sempre foi fazê-los desejar ajudarem Rebeca e sua família, apresentei para ele o seguinte problema:

(51) PP - Vocês querem ajudar Rebeca. Mas de que forma a gente começa?

(52) Carlos – A gente tem de saber para onde foi a mãe de Rebeca.

(53) PP – Acho que o Carlos tem razão. Acho que a gente deve pensar para onde a mãe de Rebeca foi. O que vocês acham?

(??)

(54) Natália – Ela foi para casa de Nikus.

(55) Selma – Também acho, professor.

(56) PP – Será?

(57) SP – Sim. Ela deve ter ido para casa de Nikus.

(58) PP – Mas onde o Nikus mora?

(59) Simone – Deve morar no país dele.

(60) PP – Também acho. Mas onde fica o país dele?

(??)

(61) PP – Vocês sabem onde fica o país de Kikus?

(??)

(3ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Os aprendizes ficaram em silêncio diante da minha pergunta, porque não sabiam onde fica o país de Nikus. Rangel (2005) afirma que os conhecimentos prévios dos leitores devem ser acionados pelo próprio processo de leitura. Isto porque, o exercício da

leitura, como explica Smith (2001), ocorre a partir de um processo de interação entre os conhecimentos prévios, as experiências intersubjetivas dos leitores, e aquilo que lhes é apresentado no texto. Gaté (2001), assim como Smith, também entende que no momento do encontro com o texto, o leitor real necessita buscar em sua memória a longo prazo, informações que lhe ajudem na continuação das necessárias previsões. No entanto, os sujeitos da pesquisa, como não possuíam informações disciplinares sobre conhecimentos geográficos, não poderiam ir avante no jogo proposto.

Nicolescu (1999) deixa claro que a transdisciplinaridade só ocorrerá em parceria com a disciplinaridade e que a disciplinaridade, embora limitada no seu campo de ação, não se opõem à inter e a transdisciplinaridade. No instante em que os sujeitos escolares estão sendo conduzidos para a reflexão crítica sobre os acontecimentos ficcionais, a leitura da literatura está possibilitando a promoção de uma discussão sobre conhecimentos que necessariamente serão essenciais para a concretização da obra. Contudo, os sujeitos escolares só poderão avançar no processo de interação com o texto, na medida em que eles conseguirem atender às orientações internas da obra. Se a obra para a sua concretização, exige que o leitor conheça informações específicas, o leitor necessitará conhecer. É a regra do jogo. Jouvét (2002) alerta que sem seguir os passos da obra, o leitor não consegue prosseguir com a leitura. Da mesma forma, Iser (1999) também explica que o leitor não pode dialogar com os vazios e as negações do texto, caso ele não saiba como jogar o jogo da trama. Barthes (1997) também adverte quanto à necessidade do leitor real de durante a viagem que faz na leitura consiga encontrar vivências outras.

O problema dos sujeitos da pesquisa não era um problema de ordem genética, mas cultural. Eles não conheciam a geografia física do mundo e por isso tinham dificuldade de localizar o local onde Nikus nasceu e provavelmente o local para onde a Mãe de Rebeca talvez houvesse ido. O que importa notar com vistas ao que argumento até então, é que o gênero literário exige que o leitor se movimente, do contrário, ele sozinho não se basta. Comentei no tópico 3.2.2 que a parceria entre texto literário e leitor é essencial para a interação leitora. O que significa dizer que os espaços vazios deixados pela obra da Lygia necessitam ser preenchidos pelos leitores, porém os leitores só se sentem atraídos pelos espaços vazios se conseguirem avançar nas previsões.

Diante do problema que surgiu na sala de aula e visando ao processo de construção de um novo saber mediado pela leitura literária e pela mediação pedagógica, refleti com os sujeitos pesquisados sobre o que estava acontecendo em relação ao desconhecimento de onde ficava o país de Nikus. No meu entender, se os estudantes soubessem informações sobre a Grécia, ainda que breves, a interação com o texto *Tchau* seria ampliada e o nível de discussão também seria mais consistente. Nesse sentido, propus que fossemos ler o Mapa *Mundi*.

(01) Miguel – O que é isso, professor?

(02) PP – Vamos ver o que é isso, Miguel.

(3ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Os aprendizes não sabiam onde ficava a Grécia e não sabiam que a Grécia era um país e não sabiam também que os gregos foram muito importantes para as culturas de todo o mundo e também me disseram não saber que havia um mapa na escola que falava sobre todos os lugares do mundo.

(01) Miguel – Nem sabia que tinha mapa na escola. (3ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005, horário do intervalo)

Os aprendizes não conheciam o *Mapa Mundi*, visto o *Mapa Mundi*, embora existisse no acervo da escola, nunca havia sido apresentado a eles. Quando de sua entrevista, a professora da turma me disse:

(*) Eu não ensino para eles muita coisa, porque eles não aprendem. Eu só ensino aquilo que é importante para eles: Português e Matemática. Comigo, eles fazem bastante conta e escrevem bastante texto. Eu escrevo no quadro e eles escrevem no caderno. As outras disciplinas, não ensino não. Eles precisam aprender o que é básico. Os outros conteúdos, eles aprendem depois. Vou até ser sincera: eu mesma nem gosto de História, Geografia. Ciências? Nem pensar. Só estudei porque a Faculdade queria. Mas eles sabem bem Português e Matemática. (Entrevista, setembro de 2005)

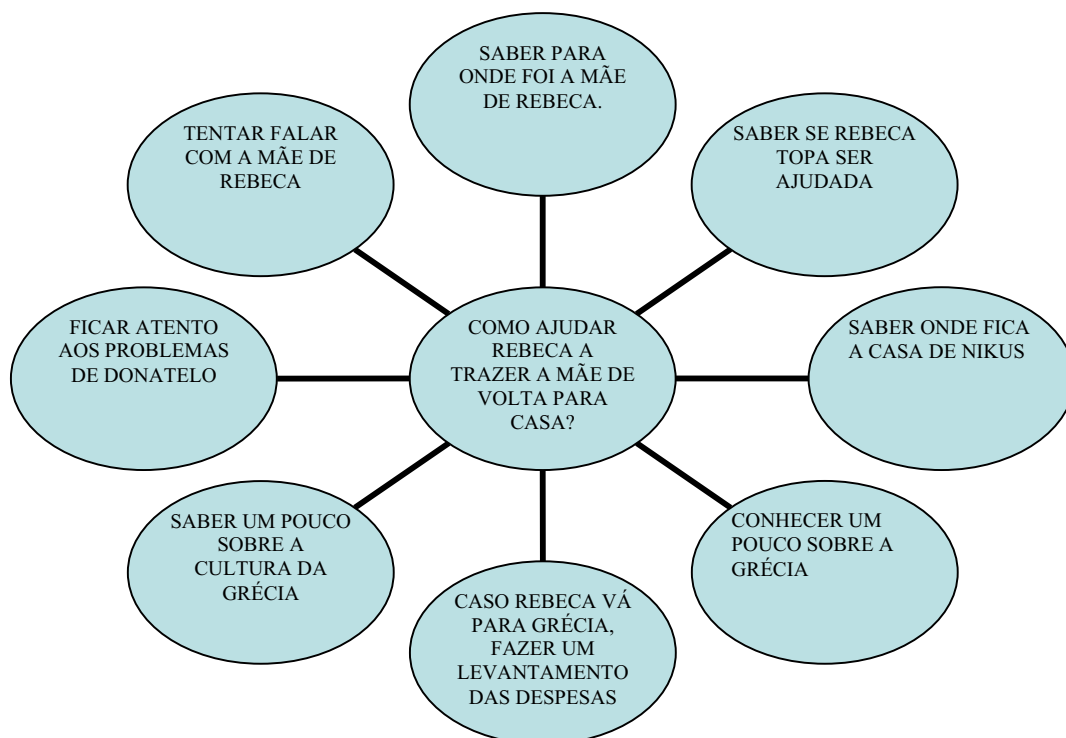
O depoimento da professora da turma explica as razões pelas quais os sujeitos pesquisados não sabiam o que era um *Mapa Mundi* e onde ficava a casa de Nikus. A necessidade de ajudar Rebeca a resolver o seu problema, havia exigido por parte dos

leitores conhecimentos prévios que não estavam sendo trabalhados com eles em sala de aula. Os saberes que eles tinham sobre a situação geográfica do mundo não lhes facultavam, avançar na leitura do texto e como eles não avançavam na leitura, o risco de não sentir prazer era muito grande.

Nesse sentido, com vistas a fazê-los refletir como poderiam identificar o local onde Nikus morava, propus que fizéssemos uma pesquisa sobre a Grécia e de posse dessas informações, tentássemos saber como faríamos para ajudar Rebeca a chegar naquele lugar. Imbuídos de um desejo impressionante, os aprendizes aceitaram a realização da pesquisa e começaram a perceber o mundo que se abria para eles naqueles instantes em que começavam a construir conhecimentos novos.

Dessa forma, a primeira aula transdisciplinar havia começado com um problema que só seria resolvido, caso os sujeitos da pesquisa conseguissem informações sobre a Grécia, visto que, ao que tudo indicava, Rebeca, a mais nova amiga da Turma, necessitava dessas informações para conseguir trazer a sua Mãe de volta para casa.

O diagrama a seguir apresenta algumas preocupações que foram sendo apresentadas pela grupo ao longo das discussões suscitadas pela leitura literária.



O problema de Rebeca havia suscitado uma série de questionamentos por parte dos aprendizes. Esses questionamentos remetiam o processo de reflexão para a busca de caminhos os quais deveriam ser percorridos pelos leitores reais, com vistas à solução do problema. Durand (1997) assinala o trajeto antropológico do ser humano é um percurso que exigirá do sujeito atitudes que o façam percorrer todo o trajeto munido de ações inteligentes e sensíveis. O que se evidenciou para mim, depois do início das discussões, foi a incapacidade que o currículo disciplinar, baseada numa lógica reducionista, possui para desenvolver com estudantes competências e habilidades que lhes conduzam à solução de problemas complexos.

As questões que foram levantadas durante o processo de pós-leitura com os sujeitos da pesquisa estavam nitidamente relacionadas a conhecidos curriculares ou, como quer Santomé (1998), a conteúdos culturais que necessitavam ser incluídos na discussão, mas que num currículo organizado de forma fragmentada, ficam excluídos. Em outras palavras, os aprendizes necessitavam estudar tópicos que lhes dariam condições de melhor caminhar por entre as estradas do trajeto antropológico sobre o qual fala Durand. Além das questões pragmáticas que se apresentavam de forma mais explícita no horizonte literário da obra, outras questões foram levantadas pelo leitor e seu horizonte de expectativas.



As perguntas acima não estão relacionadas diretamente a nenhuma disciplina do currículo escolar. No entanto, emergiram na discussão proposta durante a pós-leitura do conto *Tchau*. O texto literário, conforme explica Iser (1999) é constituído de vazios que devem ser preenchidos pelas projeções dos leitores reais que são revisadas pela negação do texto com vistas ao processo coerente da interpretação textual. No caso que vivenciamos, os leitores reais, em função da leitura literária, se viram diante de um problema que lhes exigia reflexões das mais diversas e das mais plurais. Nesse sentido, os espaços vazios deixados pelo texto auxiliaram para que o leitor real, não tendo respostas prontas, antecipasse, inferisse, deduzisse questões relevantes para as suas análises.

A leitura do conto *Tchau* havia também trazido à tona para os leitores reais uma questão que remetia a julgamentos éticos e morais. Por exemplo, se a atitude da Mãe de Rebeca havia sido correta ou incorreta em relação aos conceitos religiosos? Ou se a atitude do pai também havia sido correta em relação à educação dos filhos? As discussões suscitadas pela leitura literária, como já se previa, remeteram o problema de Rebeca para uma esfera do conhecimento que não se restringia ao currículo oficial proposto. No currículo oficial proposto, como bem lembra Pacheco (2006), geralmente o currículo oculto não se mostra e o currículo praticado não se espelha.

O texto literário, como tentei explicar no capítulo 3, é um gênero textual cuja base de composição não é necessariamente a palavra grafada, mas a palavra no seu estado de fulgor ou a palavra no seu estado de pluralidade. Dessa forma, se levado à sala de aula, com vistas a provocar discussões e promover debates, auxiliando no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos leitores reais, o texto literário poderá ser um elo entre os níveis de Realidade disciplinares e os níveis de Realidade inter e transdisciplinares. Jouvét (2002) comenta que o texto literário é um tipo de linguagem que não se reduz ao que está escrito nas linhas sintáticas, posto que exige que o seu sentido seja construído menos pelo que diz e mais pelo que tenciona dizer (BARTHES, 1997). Ou seja, o texto literário não foi feito para dizer tudo. Pelo contrário.

Essa incompletude do texto literário, ao contrário do que se pode pensar, explica Iser (1999), não o diminui ou desprivilegia, mas o torna singular em suas características. Quando os aprendizes, identificados com os problemas de Rebeca, decidem auxiliar a personagem a resolver um problema que não é de fácil solução, eles, não sabem, mas ao mesmo tempo, estarão entrando em uma constituição da linguagem, onde o pragmatismo não é o senhor do controle das ações, visto que no universo ficcional, a imprevisibilidade é uma das marcas mais predominantes nas ocorrências. O texto literário, como sendo uma obra aberta, oferece ao leitor real a possibilidade de ser por ele complementada e transformada, ao passo que, por meio de um processo de interlocução diferenciada, também permite a transformação do sujeito.

Na tentativa de ajudar Rebeca a solucionar um problema, os sujeitos da pesquisa também começam a viver, eles mesmos, uma problemática que lhes atinge diretamente: como se pode ajudar alguém se o ajudante não dispõe das condições necessárias para fazê-lo? Como se pode auxiliar uma pessoa a ir até a Grécia quando não se tem noção de onde é a Grécia? Costa (1998) afirma que o ajudante é sempre uma pessoa disposta a fazer pelo outro algo que o outro ou não consegue fazer por si só ou não consegue sozinho, porém sempre o ajudante se põe no processo de ajuda, de um jeito muito particular, ele aprende a superar a dificuldade que não era dele, mas do outro. No momento em que os leitores reais, identificados com os problemas de Rebeca, decidiram ajudá-la, necessitaram também de ajuda: eles precisavam de informações que não haviam sido lhes dadas.

4.3.4 – O desafio proposto para os aprendizes: a importância da situação-problema para a aprendizagem

Os sujeitos da pesquisa, diante do problema de Rebeca, também estavam diante dos seus problemas. Os problemas de Rebeca eram complexos. Os problemas dos sujeitos da pesquisa também o eram. Pelo que se via, não se poderia ajudar Rebeca a resolver os seus problemas, utilizando conhecimentos puramente cognitivos. Isto porque, havia limites para a cognição e esses limites ficavam explícitos no momento em que os conhecimentos cognitivos não eram suficientes para solucionarem os problemas que se apresentavam. Existiam questões na problemática de Rebeca que não estavam sob o controle das operações puramente cognitivas.

A transdisciplinaridade tentar inter-relacionar dimensões do saber. O saber não é uma casta, isolada da ignorância. Pelo princípio da recursividade, o saber é ignorante tanto quanto a ignorância é sapiente. Os problemas de Rebeca são tão cognitivos quanto afetivos e os problemas dos leitores aprendizes, pelo que fui percebendo ao longo do contato mantido com eles, também o eram. Eles não sabiam onde ficava a Grécia e também vivenciavam problemas pessoais que não eram solucionáveis pela cognição no seu sentido mais restrito. Fazenda (2003) afirma que só uma reflexão sobre as histórias subjetivas dos sujeitos escolares auxilia na compreensão desses sujeitos.

Tentei fazer o que Jouvett (2002) propunha, conseguir “tocar” os sujeitos da pesquisa pela dimensão afetiva da leitura. Preocupados com as desventuras de Rebeca, os leitores reais da Escola Municipal Monteiro Lobato estavam sendo convidados para uma problemática que lhes desafiava nas suas dimensões mais simples e mais complexas. Eu queria que os sujeitos pesquisados fossem postos frente a frente com uma problemática de difícil solução e que lhes exigisse reflexões cognitivas e afetivas que lhes valessem prazer e superação. Dessa forma, embora entenda que o próprio gênero literário já é, por sua natureza, uma situação-problema, optei por trazer para sala de aula uma situação-problema que, não estando escrita e descrita na sintaxe do texto literário, fosse nela, baseada.

De acordo com Xavier Roegiers em seu livro *Aprendizagem Integrada: Situações do Cotidiano Escolar* (2006), a situação-problema é um desafio proposto em sala de aula cujo objetivo central é fazer com que a solução da situação-problema propicie o desenvolvimento de competências e habilidades no aprendiz.

De modo geral, pode-se dizer que uma situação-problema designa um conjunto contextualizado de informações a serem articuladas por uma pessoa ou por um grupo, visando à execução de uma tarefa determinada, cuja resolução não é evidente *a priori* (ROEGIERS, 2006, p. 17).

Segundo Roegiers (2006), as situações-problema são compostas por duas naturezas conceituais: 1) a situação, espécie de contexto em que o sujeito da solução está inserido (Os aprendizes estavam inseridos no processo de leitura do conto Tchou) e 2) o problema, dificuldade materializada entre um desafio e a sua possível solução (Os aprendizes foram estimulados a ajudarem Rebeca).

Dois fatores determinam a situação-problema: de um lado, a situação, cuja parcela restringe-se principalmente a um sujeito e a um contexto; de outro, o problema, definido, em sua essência, através de um obstáculo, de uma tarefa a ser executada, de informações a serem articuladas (ROEGIERS, 2006, p.17).

A situação-problema, ainda segundo Roegiers, é diferente do problema matemático tradicionalmente conhecido. Neste, o desafio proposto não considera a complexidade do sujeito da solução. No entanto, numa situação-problema, o contexto do sujeito que irá solucioná-la é necessariamente considerado. Numa situação-problema, explica Fazenda (2003), a solução poderá ser limitada ou poderá ser ampliada de acordo com o contexto do sujeito da solução. Ou seja, uma situação-problema poderá ser caracterizada pela existência de uma única resposta ou pela existência de várias respostas ou várias possibilidades para se chegar a uma dada resposta.

No caso da situação-problema que apresentei aos sujeitos da pesquisa, não havia de minha parte intenção de possibilitar redução tanto na resposta quanto nas estratégias usadas pelos sujeitos para que se chegasse a uma determinada conclusão. Roegiers (2006)

explica que a situação-problema não é uma proposição necessariamente didático-pedagógica, visto que ela pode ocorrer no cotidiano da vida de forma espontânea. No entanto, em função de sua escolarização, passa a exercer a função didática e tem rebatimento no processo ensino-aprendizagem.

Na sala de aula, a situação-suporte é utilizada pelo mediador com vistas a envolver o aprendiz na complexidade do problema. O aprendiz é posto em situação de reflexão sobre a problemática que lhe é oferecida.

(*) Rebeca, além de todos os problemas, necessita de autorização para viajar. Como conseguirá? Vocês têm alguma idéia? (5ª Aula Transdisciplinar, outubro de 2005).

Para Roegiers (2006), a situação-problema torna-se um instrumento pedagógico no momento em que o mediador da aprendizagem faz uso de um problema comum à vida dos aprendizes e utiliza tal problema como ferramenta de ensino. Foi exatamente o eu fiz. Ou seja, os aprendizes da pesquisa já estavam inquietos com as impossibilidades de Rebeca no que dizia respeito à viagem para a Grécia. No entanto, era uma inquietação que não havia sido usada pelo mediador como forma de direcionar o que se pretendia alcançar com a leitura do conto *Tchau*.

Roegiers (2006) acredita que a situação-problema deixa de ser uma situação do cotidiano e passa a ser uma situação utilizada pelo mediador com vistas ao processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, a situação de natureza não-pedagógica passa a ser uma situação de natureza pedagógica e tem por objetivo central o processo ensino-aprendizagem do aprendiz. Em outras palavras, o texto já havia suscitado o problema, mas o problema não havia ainda sido usado para gerar discussões em sala de aula, portanto ainda não havia sido pedagogicamente manipulado. No momento em que uso, a situação passa a ser uma ferramenta pedagógica.

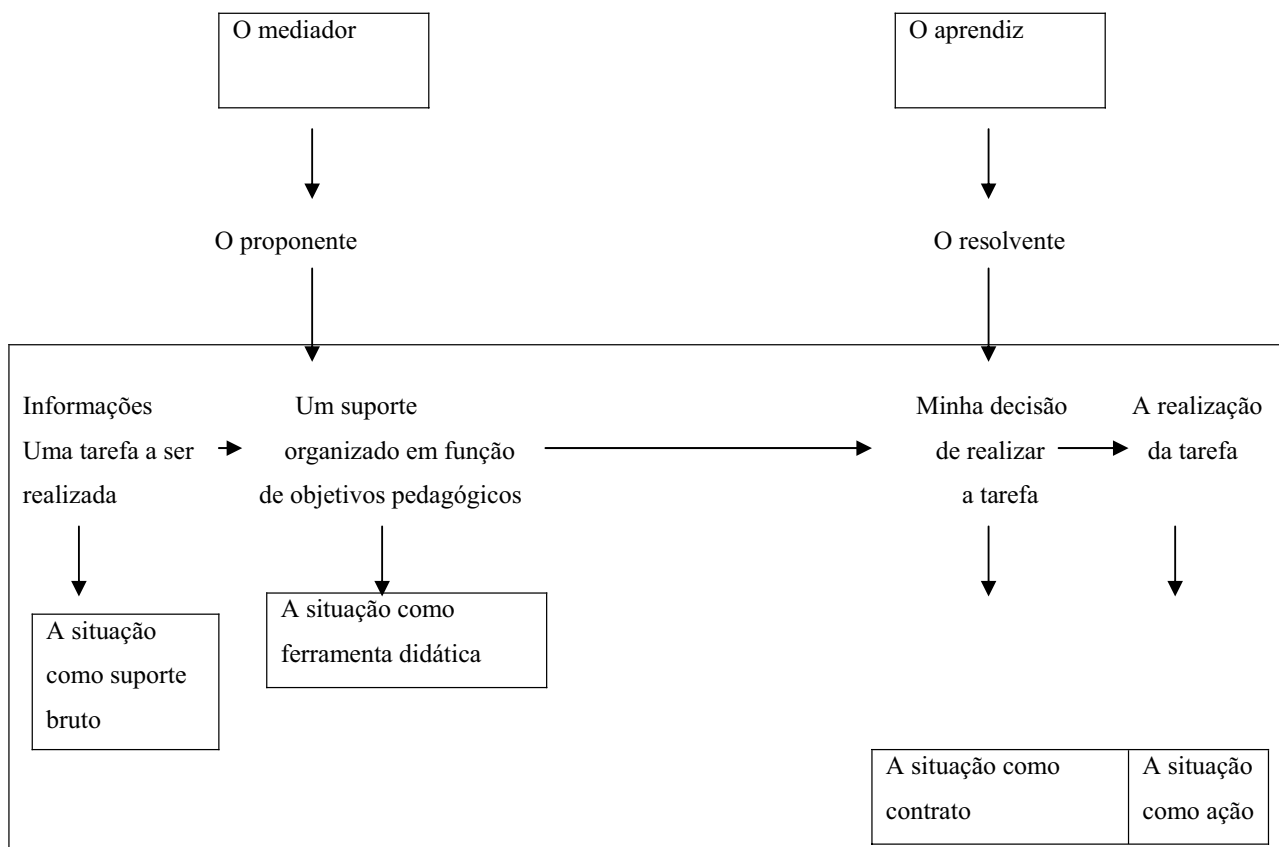
No contexto escolar, uma situação-problema é aquela que apresenta o que Dalongeville e Huber (2001) denominam desestabilização construtiva. Não apenas a desestabilização é construtiva, mas é também, muitas vezes, produzida, na medida em que a situação-problema se instala em uma seqüência planejada de aprendizagem. Haverá, por exemplo, menos dados dependentes do que

em uma situação de vida ou, ainda, dados apresentados ao aluno em uma determinada ordem para respeitar uma certa progressão nas dificuldades a serem superadas (ROEGIERS, 2006, p.25).

Para Hernandez (1998), na noção de situação-problema, há, da parte do professor/mediador, a intenção de fazer algo com a situação e com o problema em relação a uma série de aprendizagens: há uma intenção didática. Em outras palavras, a situação-problema cobre os três pólos do triangulo didático, a saber: suporte – aprendiz e mediador.

De certo modo, a relação *suporte* – aluno passa pelo professor, o qual desempenha o papel de intermediador entre o suporte e o aluno; é ele quem seleciona o suporte, ou o elabora; é quem escolhe o momento e a maneira de apresentá-la ao aluno, em função da seqüência das aprendizagens. Em outras palavras, há um processo de didatização do problema (HERNANDEZ, 2001, p. 127).

A existência de uma situação-problema em sala de aula pode ser apresentada graficamente da seguinte forma:



Quando propus para os sujeitos da pesquisa a situação-problema criada a partir da leitura do texto *Tchau*:

Rebeca viu a sua mãe indo embora. Tentou, de todo jeito (Ver 6ª parte do conto *Tchau*), impedir que a sua mãe fosse embora com o grego. Agora, ela precisa trazer a sua mãe de volta para cumprir a promessa que fez ao pai. Mas a Mãe de Rebeca, ao que tudo indica, foi morar com Nikus. E agora, como resolver essa situação?

Usei a situação como ferramenta didática e propus um acordo com os sujeitos da pesquisa:

- (01) PP – Vocês topam ajudar a garota?
 - (02) SP – Sim. A gente quer.
- (6ª Aula Transdisciplinar, outubro de 2005).

Acordei com os aprendizes que faríamos o que fosse possível para ajudarmos Rebeca a resolver a problemática pela qual a personagem estava passando. Eu sabia que no momento em que outras situações-problema fossem sendo reveladas a partir da situação-problema inicial, necessitaríamos ir além das disciplinas curriculares.

Necessitaríamos, como registra Antonio (2002), irmos aonde o tempo e o espaço do conhecimento não segue uma linha absolutamente cronológica, absolutamente escatológica.

Iríamos para um campo do conhecimento que não se perde por entre as certezas redutoras do positivismo. Através da leitura de *Tchau*, ficaríamos na incerteza que norteia a busca pelo saber. Na verdade, através e em função da leitura do *Tchau*, fomos vivenciando inúmeras situações-problema:

Agora, Rebeca necessita escrever uma carta para a Mãe dela. Ajudaremos Rebeca na escrita da carta. Vamos explicar a Mãe de Rebeca que Donatelo está sentindo a sua falta e que ela precisa voltar.
--

Os sujeitos pesquisados com vistas à realização da carta, necessitavam produzir um gênero textual específico para a realização de tal tarefa, necessitavam inter-relacionar saberes os quais lhes garantiriam a produção coerente e adequada do gênero em tela. Ao mesmo tempo, necessitavam resolver uma outra situação-problema que propus para os aprendizes:

Na carta para a Mãe de Rebeca, vocês devem explicar para ela o que vocês descobriram sobre a Grécia, sobre a cultura Grega e o quanto Rebeca deverá poupar para poder comprar a passagem aérea. Vocês terão de explicar tudo bem explicadinho.
--

Os sujeitos necessitavam escrever uma carta (Português), explicar o que descobriram sobre a Grécia (Geografia e História), cultura grega (Atualidades), despesas de Rebeca com a viagem (Matemática). No entanto, essa interação não se dava de forma fragmentada, mas de maneira inter-relacionada. A produção do texto exigia por parte dos aprendizes que eles fossem capazes de elaborar um texto e na elaboração deste dado texto, eles necessitavam apresentar informações que haviam aprendido durante as discussões em sala de aula. O que se via e li nas produções, não eram exatamente as disciplinas em conjunto, mas uma outra forma de conhecimento produzido: aquilo que fica além. Sommerman (2006) comenta que o que “fica além” é um conhecimento sempre aberto. Na verdade, no momento em que eles redigiam a carta para a Mãe de

Rebeca, eles estavam construindo novos saberes que não pertenciam mais à disciplina *Y* ou *X*, mas a todas numa só cronotopia.

A leitura literária é um processo que não se encerra nas palavras do texto. Através de um fantástico jogo de recursividade e de retroatividade, a leitura literária rompe com a idéia linear de causa e efeito e propõe ao sujeito leitor uma espécie de fusão constante do que é seu e do que é do texto. No jogo literário, não há como entrar e sair da mesma forma, o leitor sempre se altera (FERREIRA, 1999, P. 45).

Roegiers (2006) entende que as situações-problema compreendem um componente cognitivo importante. No entanto, não “deve se reduzir apenas ao componente cognitivo a atividade mobilizada pelo aluno quando da resolução de um problema” (ROEGIERS, 2006, p. 36), mas sobretudo e de forma intensa ao componente metacognitivo, visto que a situação-problema só se resolve de forma clara, se o resolvente estiver em um nível de formação psicológica em que seus esquemas mentais atue com as operações lógicas de forma abstrata. Ou, como sugere Vigotski (1997), que os conceitos estejam em etapa de elaboração tanto generalizante quanto em etapa de abstração.

No processo metacognitivo, lembra Moll (2004), o aprendiz controla e regula sua atividade cognitiva. O controle e a regulação da cognição implica a reflexão psíquica sobre o que faz e sobre como faz, o que se desdobra em aprendizagem significativa (GARDNER, 2005). Roegiers (2006) lembra que o componente afetivo também é fundamental para a resolução da situação-problema. Os sujeitos da pesquisa só se sentiram capazes de ajudarem Rebeca na solução do problema que lhes foi apresentado, porque eles estavam com segurança de que conheciam aquela garota e conheciam também os problemas daquela garota. Ou seja, o conhecimento que foi produzido a partir da redação do gênero carta é uma espécie de conhecimento que não se restringe aos elementos cognitivos apresentados pelas disciplinas, mas a outros elementos de ordem afetiva. A dimensão afetiva na leitura é fundamental para o processo de identificação com as personagens.

(01) Simone – Eu posso ajudar, porque eu sei que ela é do bem.

(02) Camila – Ela é gente boa. A mãe é que sei não...

(03) Carlos – Eu gosto dessa Rebeca, professor. Ela é legal demais!

(7ª Aula Transdisciplinar, outubro de 2005)

As falas dos aprendizes apontam o nível de interação que eles passaram a ter com Rebeca e, ao mesmo tempo, também sinalizam o quanto o processo de identificação (JOUVET, 2002) com a personagem lhes garantiu segurança para assumirem para eles, problema que não lhes pertencia. D'Hainaut (1983) explica que a resolução de uma situação-problema exige por parte do resolvente um alto nível de complexidade. Em sua taxinomia das operações cerebrais, explica que com a situação-problema, no mínimo, aprende-se a: a) produzir uma obra pessoa e b) elaborar um plano de ação.

Estamos, com a situação-problema, nos níveis mais superiores das operações cognitivas, em níveis bem mais elevados do que os da memorização(restituição), da compreensão restrita, da conceitualização e da aplicação pragmática.(D'HAINAUT, 1983, p. 47).

Em seu livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2003) assinala que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas a partir da mediação de signos e que tais funções se desenvolve mediante a inter-relação sujeito → signo → mundo e mundo → signo → sujeito. Vygotsky também comenta que as funções psíquicas superiores se desenvolvem sempre em momento em que o sujeito é desafiado a aprender aquilo que ainda lhe falta no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Roegiers, amparado em Vigotski, acredita que a situação-problema na escola auxilia no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Uma situação-problema pode ocorrer no momento em que o mediador pedagógico propõe ao aprendiz que resolva um dado desafio e para resolver tal desafio o aprendiz necessita utilizar a capacidade de inferir, de deduzir, de induzir, de intuir, de categorizar. O aprendiz faz uso das mais diversas capacidades que lhe são inerentes a fim de que a situação se resolva.

(01) PP – Vamos conversar sobre a situação atual de Rebeca?

(02) SP – Vamos.

(03) PP – O que já sabemos e que podemos usar na ajuda a Rebeca?

(04) Adriana – A gente sabe que a Mãe de Rebeca foi embora com Nikus e que Nikus mora num país chamado Grécia e que neste país, se fala uma língua chamada grego e que lá, há muito tempo, as pessoas falavam com filósofos.

(05) Nelson – A gente também aprendeu que para Rebeca chegar até a Grécia, ela precisa comprar roupas quentes, porque lá o clima é diferente do nosso aqui no Cabo. Lá, o clima é frio e aqui, o clima é quente. Também aprendeu que os filósofos eram homens inteligentes.

(06) PP – No conto *Tchau*, vocês leram essas informações?

(07) Carlos – Não. A gente aprendeu com nos debates sobre a situação de Rebeca.

(08) PP – O que mais a gente sabe que pode ajudar Rebeca?

(09) Débora – Contar.

(10) PP – Explique.

(11) Débora – A gente tem de saber contar o dinheiro para poder ajudar Rebeca a comprar as coisas.

(9ª Aula Transdisciplinar, novembro de 2005).

No momento em que conversava com os sujeitos da pesquisa coisas que eles tinham aprendido, eu estava, conforme Roegiers (2006), utilizando a situação-alvo ou aquela que Maurice Tardif (2000) chama de situação-integração. A situação-alvo geralmente é utilizada para processos de avaliação e de reinvestimento. No momento em que os sujeitos me diziam como estavam as suas significações. Sempre eu solicitava:

(01) – Vamos voltar ao texto de Rebeca? (9ª Aula Transdisciplinar, novembro de 2005).

Na fala de Nelson (05), percebo que a informação sobre o clima na Grécia não foi devidamente esclarecida, posto que a Grécia não é um local frio todas as estações do ano. Nesse sentido, a situação-problema usada para o processo de avaliação e reinvestimento (situação-alvo) foi retomada e enfatizei que Rebeca comprará roupas quentes porque provavelmente no período do ano em que irá viajar, a Grécia deverá estar no inverno. No entanto, há momentos na Grécia, como retorno havia momentos no Cabo de Santo Agostinho (na maior parte do tempo, diga-se de passagem), o clima também é quente. No retorno ao texto, as informações que inicialmente não ficaram claras para os aprendizes, foram retomadas e as discussões prosseguiram com vistas ao que se pretendia.

O retorno ao texto literário é sempre uma leitura nova. Em seu livro *Seis passeios pelo bosque da ficção* (1999), Eco defende a releitura e assinala que a leitura de ontem nunca é igual a leitura de hoje. Juvet (2002) ratifica o que é dito por Eco, posto que acredita na mudança do leitor empírico e na sua capacidade de ir além com mais eficácia a medida que os conhecimentos prévios vão sendo alterados. Smith (2002) também defende que a leitura é processo de amadurecimento do leitor. Ou seja, quanto mais maduro o leitor, mais madura a leitura. O que ocorria era que todas às vezes, em que os

sujeitos da pesquisa voltavam para o texto literário, o seu nível de compreensão se alterava. As metáforas do texto de Lygia Bojunga eram melhor abstraídas pelos leitores reais e isso lhes facultava maior prazer. Barthes (1996) afirmava que o prazer do texto é essencial para o prazer do leitor. Pude perceber isso com a leitora Débora.

- (01) Débora – Professor, o pai de Rebeca nunca olhou ela direito. Ele fez uma coisa errada.
 - (02) PP – Por que?
 - (03) Débora – Ele era pai dela. Tinha de saber que ela parecia com a mãe dela. Ele só pensava me trabalhar e esqueceu a família.
- (11ª Aula Transdisciplinar, dezembro de 2005)

A inferência de Débora mostrava que no momento em que havia a discussão, a compreensão leitora se ampliava e no momento em que a situação leitora se ampliava, era possível inter-relacionar os conteúdos culturais (SANTOMÉ, 1998) das disciplinas curriculares de forma tão complexa que, em determinados momentos, nas aulas transdisciplinares, não falávamos em disciplinas, porém falávamos em conhecer para conseguir compreender melhor a situação de Rebeca e tentar, de forma coerente resolvê-la. Vi que o uso da situação-problema da forma como fiz foi importante para o que eu pretendia. Ou seja, fazer com que os sujeitos pesquisados tivessem interesse na resolução de um desafio que não lhes era senão um desafio do outro e para o outro.

4.3.5 – O texto literário e o diálogo com outros gêneros textuais na produção do conhecimento em sala de aula

O texto literário não é um gênero textual que se baste. Apesar de sua pluralidade em termos semânticos, em sala de aula, caso não seja bem mediado, pode ser simplesmente mais um texto (ou um pretexto) que faz parte do quadro de leitura dos aprendizes. É, ao meu ver, um engano quando se pretende que o texto literário seja uma espécie de gênero textual absoluto. Ele não o é. Nas aulas transdisciplinares, percebi que o conto *Tchau* sozinho não conseguiria promover a produção do conhecimento nos níveis aos quais visei. Isto é, nos níveis de conhecimentos transdisciplinares.

O texto literário é um objeto transdisciplinar à medida que sua situação discursiva lhe coloca na posição de texto aderente, ou seja, texto que adere a outros textos. Em seu

livro *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica* (2003), Brandão assinala que o texto literário, quando bem escolarizado, existe na sala de aula tanto para a leitura dele mesmo quanto para a leitura de outros gêneros. Todorov (1980) explica que o gênero literário é plural porque consegue manter diálogo com aquilo que lhe é semelhante e com aquilo que lhe é diferente. E isto o torna singular, porém não redutor.

Oliveira (2003) afirma que o uso da literatura em sala de aula é necessariamente a utilização de outros gêneros textuais, visto que o texto literário é dialógico e seu dialogismo propõe necessariamente a presença de outros gêneros textuais. Em seu livro *Uma literatura nos trópicos*, Santiago (2000) evidencia que o discurso literário é sempre uma porta aberta para uma variação não mensurável de discursos. Motta-Roth (2006) comenta que o gênero textual literário possui especificidades as quais o tornam uma espécie de base para a existência de muitos outros gêneros textuais.

De acordo com Kleiman (2003), o texto literário é um gênero do discurso demasiadamente interdisciplinar. Marcuschi (2006, p. 24), na tentativa de conceituar o que é gênero textual ou do discurso, diz que “ (...) o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área **interdisciplinar** com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.” A afirmativa de Kleiman e Marcuschi ratificam a sentença de Yunes (2004) sobre a condição transdisciplinar da literatura de ficção, como também ratificam a idéia de Morin (2003) sobre o caráter transdisciplinar da linguagem literária.

Nas aulas transdisciplinares, em função da natureza complexa do texto literário, no momento em que comecei a etapa da pré-leitura, os sujeitos da pesquisa sentiram necessidade de informações que não estavam no texto literário, porém em um outro gênero textual: o Mapa *Mundi*. Cosson (2006) compreende que a literatura em sala de aula é uma ponte entre a informação textual e a informação que já existe na memória do leitor ou a informação que será alcançada dada a necessidade que se forma diante da leitura literária.

A situação-problema abaixo criada a partir do texto *Tchau*:

A Mãe de Rebeca foi embora com Nikus. Nikus é grego. Será que eles foram para a Grécia? Mas onde fica a Grécia?

suscitou nos aprendizes a necessidade de aprender a ler informações que estavam escritas no Mapa *Mundi*. Cosson (2004) explica que a leitura literária é um processo de letramento. Soares (2000) entende que letramento é a capacidade de saber fazer uso social da leitura e da escrita, ou seja, ser capaz de viver inter-relações na sociedade a partir da linguagem. Nesse sentido, quando os sujeitos pesquisados necessitaram compreender as informações do Mapa com vistas à melhor compreensão das necessidades de Rebeca, percebi que, através do texto literário, era possível ir à procura de informações pragmáticas. Ou seja, as informações geográficas não estavam explícitas no conto *Tchau*, porém foi em função da leitura do conto, que os sujeitos da pesquisa necessitaram e (quiseram) ir à procura de maior conhecimento sobre a Grécia e seus costumes.

O leitor de literatura precisa fazer conexões com outros textos literário ou não-literários, verbais ou não verbais e também precisa saber que essa interação entre gêneros do discurso é o que mais dinamiza o processo de leitura (EVAGELISTA, 2005, p. 78).

Os sujeitos envolvidos com a pesquisa necessitavam aprender informações sobre geografia física as quais não estavam na superfície da narrativa bojuiana, todavia, mobilizados pela identificação com a personagem Rebeca, quiseram, através do *Mapa Mundi*, localizar a Grécia e por conseqüência, outras tantas informações que daí advieram. A leitura do *Mapa* exige do leitor competência lingüística e icônica, visto que o *Mapa* lida com signos verbais e não verbais, da mesma forma como lida com símbolos fechados. As informações que os sujeitos da pesquisa foram buscar no *Mapa Mundi* estavam contextualizadas com uma problemática que ao mesmo tempo eram específicas de um outro gênero textual.

O *Mapa Mundi* foi afixado no quadro da sala de aula e os sujeitos, munidos de papel e lápis, foram anotando as informações que conseguiam ler, como também as dúvidas que começavam a surgir no momento em que a leitura do *Mapa* era realizada. As informações mais relevantes para os sujeitos pesquisados versaram sobre a localização geográfica da Grécia, a dimensão territorial do país, a situação demográfica. Em função

de não ser uma prática comum, a leitura do gênero textual mapa, os aprendizes sentiram muitas dificuldades no processo de compreensão. Foi possível perceber o quanto o nível de informações disciplinares sobre geografia física e humana era baixo naqueles meninos.

- (01) Lucas – Professor, isso é um mapa normal?
- (02) PP – Como assim, Lucas?
- (03) Lucas – É que eu só vejo mapa diferente.
- (04) PP – Explique melhor.
- (05) Lucas – Assim, feito esse do caderno.
- (11ª Aula Transdisciplinar, dezembro de 2005).

No caderno de Lucas, material didático doado pela Secretaria de Educação do Município, havia, no quarto de capa, o mapa do Estado de Pernambuco.

- (06) Lucas – Eu conheço esse.
- (07) PP – Mas existem outros. Esse que estamos vendo é um mapa que fala sobre o planeta Terra.
- (08) Lucas – Nunca vi.
- (11ª Aula Transdisciplinar, dezembro de 2005).

A ausência de informações sobre conteúdos culturais ligados aos conhecimentos geográficos deflagrada pelas falas de Lucas ratificam o depoimento dado pela Professora da turma aqui já apresentado. O que também aponta para problemas no campo da mediação pedagógica da Professora da turma.

- (*) Professora da turma – Eu trabalho mais o que é do dia-a-dia. Esses menino (sic) vão querer aprender coisa muito profunda? Acho que eles não conhece (sic) nem o feijão com arroz. (Conversa informal entre mim e a Professora da Turma, abril, 2005).

O problema de Rebeca havia trazido para sala de aula a necessidade da leitura de um outro gênero textual que não o conto puro e simplesmente. Além do *Mapa Mundi*, precisei apresentar para os sujeitos da pesquisa um outro gênero textual, a enciclopédia. Quando as informações que estavam no *Mapa Mundi* foram sendo compreendidas, surgiram imediatamente perguntas do tipo:

- (01) Carlos – E a língua que eles falam lá?
- (02) Nelson – E eles aceitam gente de outro país?
- (03) PP – Vamos pesquisar.
- (04) Nelson – Onde? No Mapa não tem.
- (05) PP – Em outras fontes.

(Diálogo entre os alunos durante o intervalo, novembro de 2005).

No município do Cabo, no distrito de Ponte dos Carvalhos, existe um Centro Cultural chamado *Mestre Dié*. Lá, existe uma enciclopédia *Barsa*. Levei os alunos até o Centro Cultural e fomos ler sobre a cultura grega, sobre a história da Grécia e sobre a língua dos gregos. Fizemos anotações e retornamos para a sala de aula. De posse das informações que tínhamos colhido no *Mapa Mundi* e com as informações que tínhamos colhido na enciclopédia, fomos levados a manter contato com um outro gênero textual, o verbete. Com dicionários, os aprendizes foram buscando significados denotativos para as suas dúvidas sobre palavras que surgiram no estudo que fizemos.

(01) Simone – Será que Rebeca entenderá tudo isso?

(02) PP – O que você acha?

(03) Simone – A gente explicando.

(04) PP – Se a gente montasse um grande painel sobre o que pesquisamos.

(05) Adriana – Vamos.

(Diálogo entre Simone e Adriano fora da sala de aula, novembro de 2005).

Os sujeitos da pesquisa, orientados por mim, foram sistematizando as informações que tinham colhido em painéis feitos com papel ofício e madeira e foram organizando quadros que poderiam ser lidos por Rebeca. Os sujeitos da pesquisa construíram os painéis com as informações que coletaram nos gêneros com os quais dialogaram. Em seguida à pesquisa, retornamos para o conto *Tchau* a fim de que vissemos se Rebeca dava alguma pista de como enviarmos aquelas informações para ela. Como na 6ª parte do conto bojuanguiano, Rebeca escreve um bilhete e deixa um recado para o seu pai, os aprendizes, com a minha anuência, decidiram escrever bilhetes para Rebeca e decidiram criar um endereço fictício para a personagem.

(01) Simone – Onde a gente vê endereço, professor?

(02) PP – A gente pode ver em catálogos telefônico e de endereço.

(03) Camila – A gente pode criar um endereço para Rebeca, professor?

(04) PP – Não vejo nenhum problema.

(Diálogo entre mim, Simone e Camila, pátio da Escola, novembro de 2005).

Considerando que a personagem Rebeca morava no Rio de Janeiro, necessitei trazer para a sala de aula um mapa da cidade do Rio de Janeiro e uma lista telefônica

também da cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa decidiram que Rebeca morava em um bairro chamado Copacabana e que ela morava em um prédio com vários apartamentos. Entendendo que é prática comum das editoras disporem o endereço dos seus autores para que eles mantenham contato com os leitores reais, sugeri aos sujeitos pesquisados que mandassem os bilhetes para o endereço da editora do livro. No caso, Rua Eliseu Visconti, 425 – Santa Teresa – 20251-250 – Rio de Janeiro – RJ. Foram produzidos cerca de 30 bilhetes e todos informavam a Rebeca assuntos sobre o que havíamos pesquisado.

Os bilhetes foram emitidos com o endereço de postagem da Escola Municipal Monteiro Lobato. A emissão foi no mês de setembro. Os aprendizes, no momento em que estavam produzindo os bilhetes, necessitaram estudar o que era o gênero bilhete e em função disso, mantiveram contato com um outro gênero textual. No momento em que estudávamos a composição textual do bilhete, também estudávamos aspectos ortográficos e sintáticos da língua padrão. Para isso, estudamos outro gênero textual, o livro didático. Os sujeitos emitiram os bilhetes e eu percebia que eles sentiam um enorme prazer na atitude que lhes rendia investimento em conhecimento antigo e produção de conhecimento novo.

Os bilhetes produzidos e emitidos pelos aprendizes foram entregues à Secretaria da Escola Municipal Monteiro Lobato para serem postados, todavia, em função de uma série de problemas, entre eles, a água que alaga a Escola, o envelope com os mais de 30 bilhetes, produzidos pelos sujeitos com vistas ao repasse das informações sobre a Grécia para Rebeca, não seguiu para o Rio de Janeiro. A água havia entrado na Secretaria da Escola e deixado problemas com quase todo material de acervo da Secretaria: livros, cadernetas, documentos, envelopes-com-informações-sobre-a-Grécia-para-Rebeca. Os aprendizes, assim como eu, ficaram tristes, mas a proposta estava lançada.

Ainda nesse mesmo processo, tentando explicar para a Mãe de Rebeca, os problemas que a separação havia trazido para Rebeca e Donatelo, os sujeitos da pesquisa mantiveram contato com o gênero textual carta. Da mesma forma que havíamos discutido como era um bilhete, a que se destinava, nível de linguagem e etc., também procedi com o gênero carta. Como sendo um gênero que compunha a narrativa *O bife e a pipoca* também da Lygia Bojunga, mostrei para os sujeitos pesquisados a carta que a personagem

Rodrigo escreve para a personagem Guilherme. Bakhtin (2003) considera que um gênero textual é um fenômeno social, histórico, lingüístico relativamente estável. O que significa dizer que um gênero pode ser hoje o que não será amanhã e que pode ter sido ontem o que não é hoje, todavia, no caso da carta, o modelo que Lygia Bojunga apresenta no seu conto *O bife e a pipoca* era coerente com as interações propostas até então para os aprendizes.

(01) PP – Vou ler com vocês um modelo de carta e depois, vamos tentar produzir a carta que enviaremos para a Mãe de Rebeca. Pode ser?

(02) SP – Pode.

(9ª Aula Transdisciplinar, novembro de 2005).

Nos estudos que estávamos fazendo, sempre dúvidas surgiam e todas muito coerentes. Uma delas foi apresentada por Lucas.

(01) Lucas – Professor, como vamos escrever o nome da Mãe de Rebeca no envelope? Na história, ela não tem nome.

(02) PP – É verdade. Eu tenho uma proposta. Querem ouvir?

(03) SP – Queremos.

(04) PP – Se vocês lembram, eu comentei com vocês que o Pai de Rebeca é um músico. Músico é um artista. Os nomes de Rebeca e de Donatelo são nomes que têm relação com artistas.

(05) Camila – Vai ver no nome da Mãe e do Pai também é de arte.

(06) PP – Estou querendo crer nisso, Camila. Vamos estudar um pouquinho sobre a vida de dois artistas bem famosos e depois, vamos escolher nomes para os Pais de Rebeca que tenham a ver com esses artistas? Eu proponho que estudemos a vida e um pouco da obra de um artista chamado Leonardo da Vinci e um pouco da vida e da obra de um artista chamado Cícero Dias

(11ª Aula Transdisciplinar., novembro de 2005. Diálogo mantido no Centro Cultural Mestre Dié)

Para que os aprendizes estudassem um pouco sobre a vida e a obra dos artistas por mim sugeridos, organizei na Escola Municipal Monteiro Lobato, uma mesa-redonda sobre o tema *A arte e a escola* e convidei dois especialistas da Fundação de Cultura Cidade do Recife para que conversassem com os sujeitos pesquisados sobre o tema e os artistas. Foi a partir desse bate papo com os especialistas, que os aprendizes decidiram que o nome da Mãe de Rebeca seria Monalisa e que o nome do pai de Rebeca seria Leonardo Cícero.

Lucas escreveu a seguinte carta para a Mãe de Rebeca (Ver original em anexo):

Cabo de Santo Agostinho
08 de 12 de 2005

Oí ! Dona Monalisa, tudo bem com a senhora? Sou Lucas, moro no Cabo, na Rua: Sofia Ramos, 20, tenho 13 anos, estudo no Colégio Monteiro Lobato. Faço o 4º ano e quero falar que SOU AMIGO DE REBECA. Quero lhe falar que a senhora volte para casa, porque Rebeca está sofrendo e o seu irmão está sofrendo muito, porque a senhora deixou Leonardo, então quero lhe pedir um favor, que volte para casa. Quero seu endereço, o número da casa, bairro, rua, CEP, telefone, cidade e estado. Quero lhe conhecer melhor, Dona Monalisa. Falo Português.

Lucas

P.S. Fim por fim foi feito por mim.

O texto literário necessitou de diálogo com outros gêneros textuais, com vistas à resolução da problemática de Rebeca. Em função das despesas financeiras que Rebeca deveria ter para chegar até a Grécia, os aprendizes necessitaram fazer uma planilha de custos. Como o gênero textual planilha é muito comum entre os trabalhadores da área financeira, convidei uma instrutor do curso de Técnico de Vendas do Senac Pernambuco para conversar com os sujeitos pesquisados. Eles assistiram a uma pequena palestra sobre planilha de receitas e despesas e necessitaram organizar um quadro mais ou menos assim:

Quadro de Custos da Viagem de Rebeca

Necessidade	Produto	Valor Unitário	Valor Coletivo	Total

Os aprendizes anotavam quais eram as necessidades de Rebeca, qual era o produto necessário, se seria unidade ou se seria coletivo e ao final, quanto Rebeca teria de ter. De posse dessa informação, os aprendizes começavam a tentar organizar algumas ações que gerassem renda (recursos) para Rebeca conseguir o dinheiro necessário para a sua viagem. Foram organizadas e executadas três ações: 1) Livro de doações; 2) Bingo e 3) Festa com venda de ingressos. As ações foram todas simuladas e nesse processo de simulação, os alunos construíram vários quadros de custos e produziram muitos cálculos em seus cadernos para que chegássemos aonde queríamos. No momento em que

estávamos organizando os quadros, necessitamos várias vezes do uso tanto da tabuada matemática, quanto do livro didático de Matemática quanto da ajuda de outros livros de Matemática.

Fui percebendo que o problema suscitado pelo texto literário não se encerrava neste gênero textual e que, ao contrário do que se podia propor, era fundamental no processo de letramento dos alunos em formação leitora. Nesse sentido, de alguma maneira, a experiência que vivi vai de encontro a algumas argumentações desavisadas (PERINI, 2002) as quais acreditam que, em função de sua complexidade, o gênero literário não deve ser usado nas séries iniciais de ensino. No entanto, é exatamente o inverso, a complexidade do gênero literário e o seu grau de transdisciplinaridade são fundamentais para uma proposta de ensino que vise ao letramento de aprendizes em processo de formação leitora (COSSON, 2006).

4.4 – A mediação pedagógica e a aula transdisciplinar

4.4.1 – O mediador leitor e sua importância para a aula transdisciplinar

Amarilha em seu livro *Estão mortas as fadas* (2004) afirma que um professor que não sente prazer na leitura não pode evidenciar prazer para os alunos. Zilberman e Lajolo (1999) analisam que no Brasil, o professor de modo geral, não assume a condição de leitor e isso repercute na sua forma de atuar em sala de aula em todos os sentidos e aspectos. Em seu livro *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento* (2004), Allende e Condemarín afirmam que os professores das séries iniciais nos países da América Latina apresentam fragilidades da formação leitora, o que acarreta problemas na prática pedagógica.

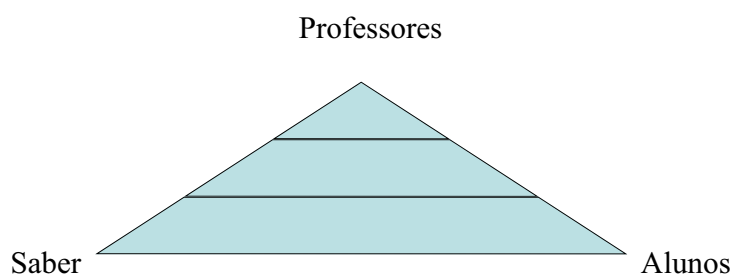
No seu livro *A prática educativa* (1998), Zabala sentencia que a leitura é uma ferramenta de trabalho sem a qual o docente não está tecnicamente preparado para atuar em sala de aula, visto que numa sociedade gráfica e tecnológica como a contemporânea, o domínio da técnica de alfabetização associada ao processo de letramento, é essencial para a mediação pedagógica na construção de sujeitos competentes e habilidosos com a leitura e a escrita. O professor leitor, afirma Allende e Condemarín (2004), é mais bem

preparado para os desafios que o ensino no mundo contemporâneo apresenta. Hargreaves (2004) assinala que ensinar é uma profissão paradoxal e que a leitura é uma das mais importantes ferramentas de trabalho para o professor.

Entre os trabalhos que são, ou aspiram a ser, profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. Dos professores, mais do que qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores também devem mitigar e combater muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres; de alguma forma devem tentar atingir simultaneamente esses objetivos aparentemente contraditórios. Aí reside seu paradoxo profissional. A leitura indiscutivelmente é uma ferramenta essencial para o professor da sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004, p. 25).

A prática educativa é, como afirma Hargreaves, paradoxal. A complexidade do ato de ensinar é entendida por Sacristán (2002) como sendo uma das principais características da essência do educador. Zabala (1998) acredita que a prática do educador não é uma tarefa linear e estática, mas uma ação cíclica e dinâmica. O ato educativo, como bem evidencia Maurice Tardif (2006), deve ser sempre um ato de processos não mensuráveis por hermenêuticas redutoras. A ação de ensinar, sentencia Freire (1998), é uma ação sempre em momento de ir e de vir, portanto não se faz de forma simplista, mas de forma complexa. O ir e vir assinalado por Freire é um ir e vir constante e complexo.

O ensino é complexo, posto que a mediação da aprendizagem é uma atitude que exige do professor, como esclarece Tardif (2006), saberes os quais advenham tanto da sua formação familiar, da sua formação escolar quanto da sua formação de mundo. Sommerman (2005), analisando o triângulo pedagógico de Houssaye, explica que os vértices, professor, saber e aluno, os quais constituem esta figura geométrica, ficam dispostos da seguinte maneira:



Para Nóvoa (1998), se dois desses vértices mantiverem relação um com o outro, teremos, dessa inter-relação, três grandes modelos de ensino:

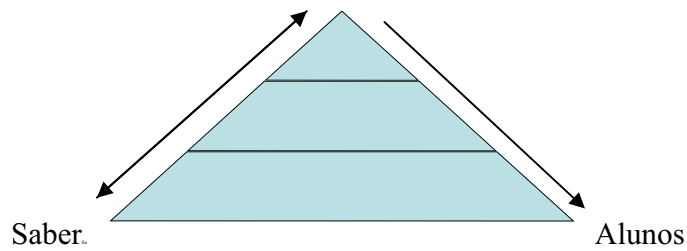
- a) A ênfase é dada na inter-relação Professor \leftrightarrow Saber. O professor é o detentor do saber e parte dele a idéia do ensino. No seu procedimento didático nada é mais relevante que o ensino e as informações as quais deverão ser repassadas para o aluno;
- b) A ênfase é dada na inter-relação Professor \leftrightarrow Saber. O professor e o aluno mantêm relação afetiva acentuada e a dimensão social e histórica do aluno é bastante considerada pelos procedimentos didático-pedagógicos do professor;
- c) A ênfase é dada na inter-relação Aluno \leftrightarrow Saber. O relevante no processo ensino-aprendizagem não é o ensino, mas a maneira como o professor possibilita a auto-aprendizagem do aluno.

Houssaye (*Apud* TARDIF, 2006) entende que o modelo “a”, centrado na relação professor \leftrightarrow saber é um modelo pedagógico que privilegia o ensino; que o modelo “b”, centrado na relação professor \leftrightarrow aluno, é um modelo pedagógico que privilegia a socialização e a formação afetiva do aluno; que o modelo “c”, centrado na relação aluno \leftrightarrow saber, privilegia um modelo pedagógico que se pauta no processo de aprendizagem significativa. Houssaye chama esses três modelos de ensino de processo ensinar (a); processo formar (b) e processo aprender (c).

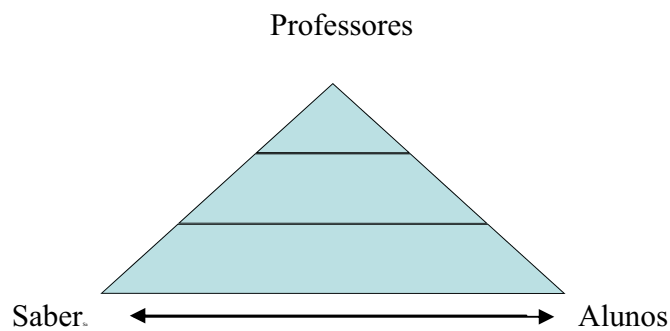
A partir do triângulo pedagógico proposto por Houssaye, segundo Luis Not (1998), pode-se distinguir três métodos de estruturação de ensino e aprendizagem:

- O método de heteroestruturação, na qual ele é estruturado pelo professor:

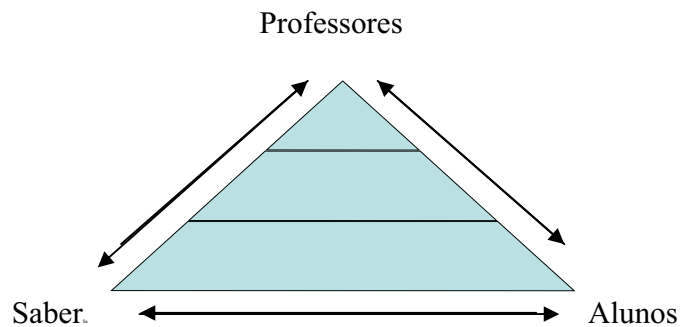
Professores



- O método de auto-estruturação, no qual ele é estruturado prioritariamente pelo aluno:



- O método de interestruturação, no qual ele é estruturado pelo aluno, com mediação do professor:



Nóvoa (2005) acredita que nos dias atuais, os três métodos de ensino analisados por Luís Not, não devem ser vistos de forma isolada. Isto porque, mesmo quando um dos vértices do triângulo não está atuando de modo direto, ainda assim, a sua participação no processo de inter-relação entre os outros vértices é fundamental. Altet (1998) acredita que nos dias atuais, o modelo pedagógico sugerido por Not não atende mais às necessidades da prática educativa, visto que a situacionalidade do processo ensino-aprendizagem é

complexa e o fato de ser complexa implica uma forma de interação entre os pólos do triângulo que vai além do que Not (2000) propõe.

Nas aulas transdisciplinares, percebi que o modelo sugerido por Not não dá conta do que ocorre em sala de aula se analisarmos os diversos componentes presentes na prática educativa. Isto porque, o ensino a partir de uma ótica transdisciplinar, não implica necessariamente nem um vértice heteroestrutural, auto-estrutural ou inter-estrutural, porém, como quer Altet (2002), um processo sistêmico onde todos os vértices estão necessariamente envolvidos. Nicolescu (2003) acredita que o mediador transdisciplinar precisa compreender que a produção do conhecimento se dá tanto no vértice *hetero* quanto no vértice *auto* quanto no vértice *inter*, posto que o processo de interação entre esses dados vértices não é linear, causal, determinista, prescritivo.

De acordo com Santo (2005), um educador transdisciplinar necessita saber inter-relacionar os diversos níveis de Realidade que constituem a vida e seus desdobramentos na sala de aula. Nas aulas que ministrei na Escola Municipal Monteiro Lobato, foi possível observar e constatar que a teoria de Smith (2001) sobre a relevância dos conhecimentos prévios para o processo de mediação pedagógica é coerente, visto que, se o mediador não fizer uso dos conhecimentos que possui com vistas a ser andaime para os aprendizes, certamente enfrentará problemas no campo da produção do conhecimento. Sommerman (2006) acredita que a mediação pedagógica é um processo complexo e que exige do mediador conhecimentos generalistas.

A informação generalista não é a informação superficial. A informação generalista é a informação plural necessária para as conexões entre os campos diversos do conhecimento humano. Assmman (2001) acredita que a inteligência generalista é a inteligência que propõe diálogo entre as disciplinas curriculares. Ou seja, é a inteligência que não fragmenta, porém une. Unir não implica eliminar as especificidades de cada campo do saber, mas conseguir promover a interação entre o que é particularmente de um com aquilo que é particularmente do outro. As particularidades disciplinares na sala de aula, através da inteligência generalista, são elevadas para o nível de Realidade das unificações.

No nível de Realidade das unificações, aquilo que seria especificamente de disciplina como, por exemplo, a História, encontra espaço dialógico nos textos de Português, como

também nos textos de Geografia, como também nas fábulas literárias, como também nas operações da Matemática. O mediador pedagógico deve saber inter-relacionar as informações de maneira que os aprendizes possam, a partir dessas dadas informações, proporem as soluções para o problema que lhes é apresentado. Bernard Rey (2003) acredita que no momento em que o mediador pedagógico está inter-relacionando saberes, está, ao mesmo tempo, permitindo uma nova forma de construir conhecimento.

Nas aulas transdisciplinares, em muitas ocasiões, necessitei utilizar o que Morin (2004) chama de inteligência generalista, visto que a leitura do texto literário assim o exigia. Segundo Sommerman (2005), nas ocasiões em que li os mapas, comentei as ocorrências históricas, discuti assuntos da atualidade, analisei fatos religiosos, utilizei operações matemáticas, fiz uso da inteligência generalista e parti do geral para depois ir para o específico. Ou, como sugere Santomé (1998), parti do global para depois abstrair singularidades. A partir da leitura literária, procurei transformar as informações desconectadas em informações conectadas. Ou seja, procurei entender que as problemáticas de Rebeca e de sua família não estavam restritas a uma só disciplina.

Nesse sentido, a leitura foi um instrumento dos mais valiosos para mim. Não teria sido possível promover as conexões entre as disciplinas curriculares se eu não estivesse munido de informações as quais só me foram possíveis mediante a realização da leitura. Em outras palavras, o mediador transdisciplinar necessita ser um sujeito leitor de textos variados, com vistas à possibilidade de promover as conexões. As conexões as quais me refiro são necessárias para as explicações técnicas que as aulas exigem. Não teria sido possível conduzir as questões propostas pelos alunos sobre a cultura grega se eu não tivesse um pouco de informação sobre a Grécia e suas principais características e não teria sido possível realizar operações matemáticas se eu não tivesse lido sobre o assunto.

Para poder promover a aula transdisciplinar, o mediador pedagógico necessita ser um leitor. Do contrário, a aula transdisciplinar não é passível de ocorrência. Na verdade, o que digo é meio lugar-comum, visto que qualquer mediação pedagógica coerente deve ter por base a leitura de textos literários ou não-literários, todavia, o que estou dizendo é que numa aula transdisciplinar, essa condição é precípua. Nicolescu (2003) acredita que o mediador leitor é um trunfo para o ensino transdisciplinar, posto que o mediador leitor é capaz de pensar de maneira mais ampla. Antonio (2005) explica que a leitura permite um

avanço na sensibilidade do homem e um homem sensível, nesse sentido, consegue ir mais longe do que o previsto.

4.4.2 – O mediador na aula transdisciplinar: além da sala de aula ou uma escola que não ajuda muito

Entendo que toda aula, seja ela qual for, esteja sob a orientação epistemológica e metodológica que estiver, deve ser devidamente planejada e conscientemente realizada pelo professor. Ou seja, para mim, o planejamento é uma atividade fundamental para o ensino em todo e qualquer nível escolar, em toda e qualquer série escolar, e é uma atividade essencial ao trabalho docente. Também entendo que planejar não significa seguir um trilho de linha férrea, mas sugerir uma trilha bem orientada e devidamente refletida para e sobre a aprendizagem e o ensino.

Nesse sentido, quando comecei a ministrar as aulas transdisciplinares, fiz tal ação a partir de um planejamento e a partir de uma hipótese sobre este planejamento: se bem realizado, acredito que funcionará de maneira eficiente e eficaz. Isto é, os aprendizes conseguirão aprender através da leitura literária, os elementos culturais presentes nas diversas disciplinas constituintes do currículo escolar. O que, de forma precisa e objetiva, daria conta do ponto de vista central de minha tese: o texto de literatura, se bem mediado em sala de aula, é uma alternativa de ensino transdisciplinar.

As aulas transdisciplinares da forma como as orientei, exigiram de mim, na condição de mediador, algumas ações que, embora importantes para o professor, em muitas ocasiões, estão além do seu fazer cotidiano. Ou seja, para conseguir realizar as aulas transdisciplinares na Escola Municipal Monteiro Lobato, necessitei atuar dentro e fora da sala de aula, agindo não somente como mediador pedagógico, mas também como organizador de eventos e promotor cultural. O que, de certo modo, deflagra problemas funcionais na prática da Escola Monteiro Lobato e o que, de certa maneira, aponta empecilhos para a realização de aulas transdisciplinares.

Como demonstro ao longo desta tese, as aulas transdisciplinares, através da leitura de literatura, são viáveis e podem garantir ao processo ensino-aprendizagem algo que lhe é essencial nos dias atuais: aprender a lidar com a incerteza e com o erro de modo que tanto

uma quanto o outro estejam atrelados a uma possível produção do conhecimento. Nesse sentido, acredito que este capítulo 4, subdividido em tópicos e sub-tópicos, demonstra como se efetivaram as aulas transdisciplinares e quais suas principais nuances e características. No entanto, a realização das aulas transdisciplinares da forma como realizei, requereu de minha parte, ações bastante específicas e que, sob determinados aspectos, extrapolaram a condição de mediador pedagógico em sala de aula.

Como apresentei no item 4.1.1, através de quadro sinóptico, planejei as aulas transdisciplinares com vistas ao desenvolvimento de um ideário pautado no que a proposição de minha tese pedia, ou seja, através da leitura do conto *Tchau*, ser desenvolvido um trabalho pedagógico, na tentativa de vivenciar/realizar uma prática educativa transdisciplinar. Nesse sentido para que isso ocorresse, necessário se fez que eu, na condição de professor/pesquisador, também atuasse como organizador de eventos e promotor cultural. Atuar como organizador de eventos, ao tempo que requer bastante empreendimento por parte do professor, também demonstra o quanto o professor é pouco apoiado pelas as instâncias com as quais lida na escola. como um todo: gestão, coordenação pedagógica, secretaria, conselho escolar

Afirmo isto, posto que, de todas as atividades que realizei com os meus alunos no período em que estive em sala de aula, não recebi, embora tenha solicitado, apoio por parte da gestão e da coordenação pedagógica da escola na realização das palestras, da mesa-redonda, da aula passeio, na organização da sala, na inter-relação com a família, no apoio psicopedagógico. Na verdade, tanto a gestão quanto a coordenação pedagógica, apesar da aceitação ao trabalho que desenvolvi, não se envolveram muito com o que acontecia na sala de aula e com aquilo que eu pretendia fazer para que as crianças pudessem aprender os elementos culturais do currículo de modo mais prazeroso e de modos mais consistente. Dessa maneira, sempre que necessitei convidar pessoas, conduzir os alunos para fora da escola, fiz “sozinho”.

Em uma ocasião, durante uma conversa informal, a Professora da Turma me disse:

- (01) Professora da Turma – Você faz coisas demais com esses meninos.
- (02) PP – Como assim?
- (03) Professora da Turma – Eles tão mais acostumados com a aula normal mesmo.
- (04) PP – Você acha difícil fazer o que eu estou fazendo?
- (05) Professora da Turma – Mais ou menos.

Na verdade, o que eu estava fazendo era organizando a aula de modo que o processo ensino-aprendizagem fosse, ao meu ver, mais qualificado. Mas eu sabia que para alcançar tal objetivo, teria de me desdobrar em vários, teria de ser mais de um e teria de fazer coisas que talvez não fossem de minha obrigação. Como, por exemplo, servir água para os convidados que vinham ter com as crianças, varrer a sala de aula para que o ambiente estivesse sempre limpo para as crianças, trazer livros de minha biblioteca particular para criar uma ambiência específica no momento das aulas, contatar e pagar transporte para as aulas-passeio.

(01) Professora da Turma – Você tem de gostar muito.

(02) PP – Acho que sim.

(03) Professora da Turma – Mas para fazer uma aula assim, transdisciplinar, tem de fazer o que você faz?

(04) PP – Não. Penso que pode ser feito de outro modo. Só acho que não pode ser feito de qualquer modo. Tento não fazer de qualquer modo. Dá trabalho, mas se eu não fizer, como posso desenvolver o que planejei?

As aulas transdisciplinares que organizei necessitavam de uma mediação que estivesse para além da sala de aula e que recebesse apoio de certas instâncias da escola. No entanto, como o apoio necessário não acontecia, tive de realizar atividades que talvez devessem ter sido feitas por outros atores da escola. O que estou tentando dizer é que num modelo de aula como o que aqui proponho, o mediador necessita ir além da sala de aula e para fazer tal percurso, necessitará da ajuda de um coletivo. O que definitivamente não aconteceu na Monteiro Lobato.

Fazenda (2001) propõe que um trabalho inter e transdisciplinar seja, antes de tudo, uma atividade de grupo, uma atividade que exija a participação do coletivo. No meu caso, como não havia outra alternativa, fiz coisas que não foram fáceis de realizar e que talvez não devessem ser feitas pelo mediador de sala de aula. Como, por exemplo, organizar toda uma estrutura para a vinda de palestrantes para a escola: a) redigir carta-convite; b) enviar carta-convite; c) pagar a emissão; d) varrer a sala de aula; e) conseguir recursos didáticos emprestados em outras escolas; f) pagar transporte para os convidados; g)

acompanhar sozinho os aprendizes durante as palestras, a mesa-redonda; h) agradecer aos palestrantes e redigir, digitar e imprimir o certificado de participação.

Na verdade, ao meu ver, a escola deveria ter um setor que se responsabilizasse pelo que eu tive de me responsabilizar. Um setor que cuidasse das ações que são necessárias a um modelo de aula transdisciplinar, porém que necessariamente não é todo mediador que sozinho consegue fazer. Eu realizei, posto que a minha experiência de docência sempre me remeteu para uma espécie de aula em que fosse além das paredes físicas, mas entendo e reconheço que o meu perfil profissional não é comum numa sala de aula do 5º ano do ensino fundamental uma escola pública brasileira. E isto talvez seja um entrave para que a Professora da Turma consiga conduzir o trabalho que comecei na Monteiro Lobato. No entanto, não desanimo, posto que, durante todo o percurso que fui construindo ao longo das aulas, percebi que, mesmo sem o apoio da gestão e da coordenação pedagógica, pude ajudar na melhoria da qualidade tanto do ensino dos professores quanto da aprendizagem dos alunos.

Duas semanas antes de encerrar o meu experimento, fui convidado pelas professoras do ensino fundamental para relatar para elas o que estava acontecendo na minha sala de aula. O convite veio do próprio grupo de professoras e isto para mim, foi um bom sinal, visto que se elas quiserem individual e coletivamente, realizar aulas transdisciplinares através da leitura de textos literários, elas poderão conseguir. Talvez não façam exatamente como eu fiz, talvez não percorram as mesmas estradas que percorri, mas farão do modo como a caminhada for sendo construída e planejada. O que penso é que o essencial elas me pareceram ter: **vontade de fazer e coragem para errar.**

(01) Professora da Turma – Hugo, eu disse a elas que os meninos melhoraram na leitura e na escrita e disse que elas estão querendo buscar livro na estante da sala dos professores. Elas querem ouvir o que é essa transdisciplinaridade e querem começar a fazer.

(02) PP – Ok! Vou começar perguntando: tão dispostas a irem além da sala de aula? Se sim, tudo bem; se não, a coisa complica mais um pouco.

Como vou mostrar mais na frente, acho que elas decidiram ir além da sala de aula. Ainda que isso não seja o cenário de organização escolar que deve existir no Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, no Brasil, no Mundo como um todo. Penso eu...

4.4.3 – O mediador e seu olhar atento para o que não se vê na superfície: o que se passa no silêncio e nas atitudes

Madalena Freire em 1991, numa palestra em Porto Alegre, narrou a história de uma garotinha chamada Eliane. Eliane, menina pobre de uma favela localizada em Carapicuíba, estado de São Paulo, não freqüentava as aulas regularmente. Eliane não freqüentava as aulas por problemas os quais não estavam explícitos no cotidiano da escola. Os problemas que impediam a presença de Eliana em sala de aula estavam relacionados a sua vida familiar. Eram problemas emocionais que não se materializavam de maneira ostensiva na linguagem verbal, vinham, como propõe a Psicanálise, através de símbolos.

Os símbolos, alerta Gilbert Durand (1997), não são como os signos da linguagem. Os símbolos não possuem identificação imediata com um referente, eles são impossíveis de total significação. Augras (1993) acredita que para se entender um símbolo, é necessário compreendê-lo como um percurso não previsto, um caminho ladeado de imprevistos. O símbolo, lembra Castoriadis (1987), não são nem a pura técnica nem a pura lógica da linguagem. São, de certa forma, expressões vivas da imaginação, do imaginário mais simples e mais radical. Eliane, a garotinha da história narrada por Madalena Freire, demonstrava através do seu olhar, “um olhar opaco e sem vida”, os símbolos observados pelo olhar atento do mediador pedagógico. Madalena Freire contava que Eliane não expressava a alegria de quem queria aprender. Mas fazia isto em silêncio. Petraglia (2002) assinala que é necessário que olhar do professor esteja além do que se apresenta na linguagem verbal, visto que o professor necessita ouvir silêncios.

Madalena Freire, na tentativa de entender Eliane, procurou ouvir silêncios. De acordo com Petraglia (2002), em sala de aula, o silêncio é, muitas vezes, revelador. Em uma das aulas transdisciplinares, necessitei ouvir o silêncio de Rodrigo. Não foi fácil, foi necessário observar o que se passava do outro lado da cognição. No campo abstrato e confuso dos afetos. Onde Rodrigo escondia a sua vontade. No campo abstrato e confuso dos afetos, Rodrigo reinava plenamente. Mas eu não sabia ao certo como era esse reinado. O que quero dizer é que não é simples ouvir silêncios, não é simples perceber as

idiossincrasias de um garoto que teima em não participar da aula e que, mesmo sem participar, desafia, inventa, põe a racionalidade em xeque e propõe desafios.

Conheci Rodrigo na minha 4ª aula transdisciplinar.

- (01) PP – Vamos fazer a meditação?
 - (02) SP – Vamos.
 - (03) PP – Todos fiquem em silêncio e escutem a música.
 - (04) SP – Certo.
 - (05) Débora – Professor, ele num quer não.
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Ele era Rodrigo.

- (01) Rodrigo – Não gosto de fazer isso não.
 - (02) PP – Você é novo aqui? Chegou quando?
 - (03) Rodrigo – Sei não. Não é da sua conta.
 - (??)
 - (04) PP – Você quer participar?
 - (05) Rodrigo – Não.
 - (06) PP – Então, fique em silêncio.
 - (07) Rodrigo – Você não manda em mim. Fico não.
 - (08) SP – Deixa ele, professor. Deixa esse idiota.
 - (09) PP – Calma.
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

A aula começou de um modo diferente. Se antes, todos os sujeitos da pesquisa estavam envolvidos plenamente no processo de meditação. Na quarta aula, isto não se deu assim. A presença de Rodrigo e o seu modo de se comporta começou a incomodar a todos. Inclusive a mim. Tentei disfarçar a inquietação. Mas as falas do menino “Você não manda em mim. Fico não.” Ressoaram em minha mente durante toda a meditação. Eu, que conduzia as técnicas de respiração, não consegui me concentrar. Aquela era uma situação de incômodo. O menino havia me chateado. Em seu livro *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (2001), Arroyo assinala que a docência é desafiadora, naquela tarde me senti desafiado.

- (01) Carlos – Professor, a gente vai começar a leitura?
 - (??)
 - (02) Simone – Professor, a gente vai começar de que momento?
 - (??)
 - (03) SP – Professor!!!!!!
 - (04) PP – Sim.
 - (05) Carlos – Professor, o senhor parece que acordou agora.
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Arroyo (2001) afirma que o docente é um sujeito do sentimento. Afloram em suas ações aquilo que lhe fica na mente. As ações de Rodrigo ficaram na minha mente.

Ninguém da escola havia me avisado, mas Rodrigo era um aluno novato. Havia sido transferido de uma outra escola. No momento em que Rodrigo rompeu a harmonia da situação, fiquei intrigado com aquilo. O mediador tem uma certa rejeição a rupturas. “Ele acalenta a certeza de que nada irá mudar, nada irá alterar.” (PERRENOUD, 2002, p. 37) Mas não é bem assim o universo da sala de aula. Na cronotopia dos bancos escolares, a previsão harmônica não se cumpre quando há no espaço, a presença do bárbaro. Maffesoli (2004) comenta que é necessário se entender a presença do estrangeiro senão para dialogar com ele ao menos para respeitá-lo na sua diferença e identidade.

- (01) PP – Vamos começar da parte em que Rebeca conversa com a mãe dela.
- (02) Carlos – Elas vêm na praia e a mãe conta a Rebeca o que acontece com ela.
- (03) Nelson – Rebeca não entende direito o que acontece com a mãe dela.
- (04) PP – E o que acontece com a mãe de Rebeca?
- (05) Camila – Ela quer se separar do pai de Rebeca e ir embora para longe.
- (06) PP – Para onde?
- (??)
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Os sujeitos da pesquisa ficaram em silêncio. O silêncio era reflexivo. Buscavam no texto aquilo que queriam encontrar no processo de construção do significado. É interessante observar a gênese do sentido. O momento em que o leitor descobre que sua participação na leitura é fundamental. Os sujeitos da pesquisa perceberam que o lugar para onde a Mãe de Rebeca provavelmente iria não estava na superfície do texto, porém nas entrelinhas dos textos, na profundidade do texto.

- (01) Carlos – Ela vai para a Grécia. A gente já viu isso. Na Grécia, ela vai morar em uma casa que tem quatro janelas grandes e duas portas enormes.
- (02) PP – Por quê?
- (03) Carlos – Quando ela quiser levar os filhos para lá, eles podem ver a rua e decidirem se irão brincar ou se irão ficar em casa.
- (04) PP – Você acha que eles decidirão o que?
- (05) Carlos – Ainda não sei.
- (06) PP – Quem acha o que Carlos acha?
- (07) Simone - Eu. Acho bom. Se Rebeca for pra Grécia, ela vai precisar levar roupa de frio. Roupa quente. Lá, é bem frio. Rebeca tem de ser proteger.
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

De uma forma natural, a turma do 5º ano ia participando da releitura e do debate sobre como se dariam as ações de Rebeca. Nesse processo, na condição do que Graves e Graves (2001) chamam experiência por andaime, me coloquei à disposição dos

aprendizes. Como eu disse no item anterior, para poder fazer as conexões, necessitei, por diversas vezes, recorrer aos conhecimentos prévios os quais adquiri através da leitura. Todavia, Rodrigo não participava e sempre que eu tentava envolvê-lo, era recebido por ele com bastante rispidez, às vezes agressividade.

- (01) Rodrigo – Não quero falar nada não.
- (02) PP – Você quer o livro?
- (03) Rodrigo – Quero não. Quero ficar no meu canto.
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

É Gaston Bachelard (1996) quem diz que o homem procura no mundo o seu canto e quando o encontra, sente na alma a paz da poesia. Embora Rodrigo quisesse ficar no canto dele, ao meu ver, não parecia que o canto de Rodrigo fosse um canto de paz. Ele parecia inquieto e agônico. Sem que ele percebesse, ao longo da aula, de vez em quando, observei a sua atitude. De cabeça baixa, como se estivesse dormindo, ele batia a testa contra a prancheta da carteira escolar. Eram batidas leves, mas intensas. De algum modo, parecia querer se marcar. Em algumas ocasiões, observei que Rodrigo estava com a testa machucada.

Às vezes, esses meninos ficam se machucando como se quisessem ferir o corpo. Dia desses, fiquei assustada com o novato, esse Rodrigo, ele mordeu a boca até sangrar. Quando sangrou, me disse “Posso ir lavar a boca?”. Fiquei tão mal Hugo que quase não dormi. Já chamei a mãe dele aqui. Mas tenho até medo. Disse que a mãe dele quando pega ela é pra matar. Esse povo daqui é muito ignorante, Hugo. (Relato da Professora da Turma, quando de minha chegada para 6ª Aula Transdisciplinar)

Arroyo (2001) afirma que o ofício de mestre requer algumas precisões na prática educativa e diz que essas precisões vêm, muitas vezes, por meio da memória. É como se na memória, local das lembranças, os registros lá contidos permitissem melhoria na prática educativa. Smith (2001) explica que a memória a longo prazo é o local do cérebro onde ficam registrados os acontecimentos significativos da existência humana. Na memória a longo prazo, ficam as imagens que foram importantes. Kleiman (2006) assinala que na memória a longo prazo, o processo da leitura se firma, visto que nesta parte da memória humana, os registros se consubstancializam.

Quando Rodrigo começou a ser cada vez mais arisco e cada vez mais agressivo comigo, fui na minha memória a longo prazo e lembrei que há muitas anos, eu havia lido um livro cujo título era *Quando eu voltar a ser criança*, de Janusz Korczak, tradução de Tatiana Belinky e publicado pela Summus Editorial. No livro, Korczak narra a história de um professor que, cansado dos problemas gerados pela sua profissão, recebe a visita de um duende que lhe devolve à condição de criança. Na condição de criança, o professor com consciência de adulto, mergulha no universo sensível da infância e percebe que nem tudo é simples e fácil para os pequenos. Ali, diante de Rodrigo, lembrei que nem tudo é simples e fácil para os pequenos.

(01) PP – Você quer participar da aula, hoje, Rodrigo? Vamos fazer bastante atividades.

(02) Rodrigo – Não. Quero não. Deixa eu quieto.

(4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

A aula transcorria. Os sujeitos da pesquisa estavam participando de um jogo pedagógico. O jogo consistia em perguntas e respostas sobre o solo e o lixo no Cabo de Santo Agostinho. Os sujeitos da pesquisa estavam tentando analisar se o lugar onde Rebeca morava tinha o mesmo tipo de solo que o lugar onde eles moravam e se o tratamento que era dado ao lixo no lugar onde Rebeca morava era o mesmo tratamento que era dado ao lixo no lugar onde eles moravam. Ao mesmo tempo, estavam tentando entender por que o Pai de Rebeca não ia, ele mesmo, atrás da Mãe de Rebeca.

(01) Diego – Quando minha mãe foi embora, meu pai foi atrás dela.

(02) Adriana – O meu tio foi atrás da minha tia.

(03) PP – Será que o Pai de Rebeca quer ir atrás da Mãe de Rebeca?

(04) Simone – Quer não. Homem é orgulhoso.

(05) PP – Como assim?

(06) Simone – Homem gosta que a mulher fique ali, agüentando tudo.

(4ª Aula Transdisciplinar, setembro 2005)

Enquanto discutíamos a situação em questão e começávamos a tentar discutir as questões ligadas ao comportamento dos homens e das mulheres numa relação familiar a fim de iniciarmos uma reflexão sobre como as pessoas, diante de situações complexas, se comportam e agem, fui surpreendido com um grito.

- (01) PP – O que é isso, Rodrigo?
- (02) Camila – Ele bateu a cabeça com força na banca, professor.
- (03) PP – Rodrigo, o que é isso? Você tá bem?
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro 2005)

Rodrigo não estava bem. Parecia sentir prazer em marcar o corpo. Quando fui tentar acudi-lo, na certeza de que seria agredido, fui tomado de um susto. Rodrigo pulou para perto de mim e caiu numa espécie de choro compulsivo. Em função disso, necessitei encerrar a aula e liberar os meninos para o recreio.

- (01) PP – Rodrigo, o que você tem?
- (02) Rodrigo – Medo.
- (03) PP – Medo do quê?
- (4ª Transdisciplinar, setembro de 2005)

O olhar de Rodrigo naquele instante foi outra vez me fazendo ir às lembranças. Era um olhar de socorro. Vieram-me as incertezas e as urgências sobre as quais trata Perrenoud (2002). O que se faz numa situação como aquela? Decidi ficar um tanto em silêncio e procurar acalmar Rodrigo. Ele estava muito assustado. Mas não dizia uma só palavra. Os olhos arregalados e a expressão de medo começaram a me inquietar. Desliguei a câmera e comecei a tentar conversar com Rodrigo. Mas não havia palavra. De repente, Rodrigo saltou para longe de mim e disse:

- (01) Rodrigo - Eles hoje vieram para me buscar.
- (02) PP – Eles quem, Rodrigo?
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Mas o silêncio voltou a fazer parte do diálogo. Fui percebendo que Rodrigo parecia transtornado. O medo estampado em seu rosto também me dava medo. Fui tentando buscar ajuda do pessoal da Escola, mas não havia como sair da sala e deixar Rodrigo sozinho. Então, sem saber o que fazer, na tentativa de ajudá-lo, tentei saber mais sobre o que se passava. Mas Rodrigo não dizia palavra. De repente, a porta da sala abriu e a professora Antônia chegou com a Mãe de Rodrigo.

- (01) Mãe de Rodrigo – Acho que ele ficou doído.
- (02) Professora Antonia – Calma.
- (4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Rodrigo quando viu a mãe ficou ainda mais assustado. Seu olhar expressou ainda mais medo. O medo era a sentença daquela criança. A mãe de Rodrigo, sem se quer falar comigo, agarrou o menino pelo braço e o levou. Pelos corredores da escola, ouvi os berros da mãe com o menino. Ela o acusava de ser sua ruína e agredia Rodrigo com palavras. Nessa tarde, não consegui mais continuar a aula. Sai da Escola Monteiro Lobato sem ter o que dizer para mim e para os que me acompanhavam. Não entendi o que acontecia com Rodrigo. Mas tive a impressão de que ele estava vendo alucinações. As alucinações lhe davam medo. Mas medo mesmo o olho de Rodrigo mostrou quando viu a mãe. Quando eu estava preparando as minhas coisas para sair da sala, Simone me disse:

(01) Simone – A mãe dele parece com a mãe de Rebeca. Quer dizer, é pior.
(4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Klein (1994) afirma que a Mãe pode ser uma figura opressora e do medo. Costa (1998) acredita que a Mãe é figura central na vida do homem. A mãe de Rodrigo parecia ter raiva do filho. Simone, numa relação texto-vida, sentenciou que a mãe de Rodrigo era ainda pior que a mãe de Rebeca. Em função da situação criado no caso Rodrigo, decidi investigar na Escola Monteiro Lobato algo que me ajudasse a compreender os problemas de Rodrigo. Mas na Escola não se sabia muito. Exceto que Rodrigo tomava “remédio controlado”.

(01) PP – Por que ninguém me disse?
(02) Professora da turma – A gente ficou sabendo naquele dia da crise que ele teve.
(03) PP – E como ele está?
(04) Professora da turma – A mãe disse que ele tá bem, mas que não quer mais voltar pra escola.
(05) PP – Mas e a Escola?
(06) Professora da turma – A gente não pode fazer nada.
(4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

“A gente não pode fazer nada.” (06). A frase da professora turma me remeteu a Zabala (2002) quando fala sobre como tratar em sala de aula com os conteúdos procedimentais. Zabala alerta para a fragilidade e para a indiferença da escola em relação as atitudes dos sujeitos escolares e afirma que a postura da escola é equivocada, posto que também é sua função compreender o sujeito em dimensões muitas vezes não autorizada nem pelas ciências e nem pelas religiões. Friaça (2005) afirma que é preciso compreender

o sujeito na sua essência mais profunda, visto que ensinar e aprender é um processo de profundidade impar. Nesse sentido, Rodrigo nunca me falou verbalmente da sua dor, mas a sua dor esteve comigo do início ao fim de meu experimento.

A dor de não saber o que fazer diante da angústia do outro. Zabala (2002) assinala que é complexo entender o que não se mostra explicitamente e Costa (1998) acredita que o que não se mostra na superfície, mostra-se nas profundezas. As profundezas do sujeito humano, lembra Durand (1997), não se mostra como num cálculo matemático ou físico. O que se passa na mente humana quando de sua ruptura com a realidade prevista, comenta Augras (1993), é algo que não se pode de fato mensurar. Nesse sentido, não sei mensurar o que houve com Rodrigo também não sei dizer se Rodrigo em algum momento compreendeu qual o meu papel naquele sala de aula, porém, sinto que no dia em que me disse ter medo, quis que eu o acolhesse e foi o que tentei fazer.

(01) Professora da turma - A mãe daquele menino veio aqui pedir a transferência. Ele não volta mais. Disse que não gostou da escola e disse que vai mudar de Estado.

(02) PP – E Rodrigo?

(03) Professora da turma – Acho que você vai gostar de saber. É que ela disse que Rodrigo escreveu num papel a história de uma menina chamada Rebeca que via monstros e que tinha muito medo de que a mãe voltasse. Ela disse que o psicólogo falou que deve ser alguma coisa que Rodrigo aprendeu em algum lugar e que era um bom começo para a possível recuperação dele.

(4ª Aula Transdisciplinar, setembro de 2005)

Ao que tudo indicava, Rodrigo era esquizofrênico. Não sei afirmar, mas acho que as aventuras de Rebeca também o haviam tocado. Foi o que ficou em seu silêncio e em suas atitudes.

4.4.4 – O mediador e o aprendiz na aula transdisciplinar: dúvidas e incertezas

É difícil encerrar uma aula transdisciplinar, visto que o que é transdisciplinar não se encerra. A transdisciplinaridade, de um modo muito simples, é atemporal. Sua condição de existir é uma condição singular. A sua metafísica pressupõe a existência de uma história sempre adiante, jamais escatológica. Morin (2002) assinala que a escatologia bizantina em nada tem a ver com a compressão mítica da imaginação simbólica e afirma, com a anuência de Gilbert Durand (1997), que a grande luta humana é contra a morte. Nicolescu (1999) acredita que a transdisciplinaridade é uma forma de

compreensão da vida e entende que a vida não é somente o que se entendeu por *vida* a partir das hermenêuticas redutoras da Modernidade, mas todo sistema eco-auto-organizador existente no mundo.

Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade é uma unidade aberta e portanto, não tem término determinado. Ou seja, em hipótese alguma, pretende ser uma hermenêutica determinista. Gaston Pineau em seu livro *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores* (2004) afirma que o tempo e o espaço são a plataforma onde o homem constrói a sua casa ou, como sugere Gaston Bachelard (1996), o seu canto. A cronotopia de uma aula não é de fácil compreensão. O mediador começa a provocar o aprendiz e não sabe, ainda que planejado, o que virá da parceria indissociável que se forma na sala de aula. A aula, como explica Zabala (2002), não é um espaço fabricado e acabado: há fissuras por onde passam as energias contagiantes da dúvida e da incerteza.

Demo (2002) assinala que a incerteza e a dúvida são elementos essenciais numa sala de aula, visto que a vida é repleta de dúvidas e de incertezas. As incertezas e as dúvidas estiveram presentes comigo e com os sujeitos da pesquisa durante todo o processo de conformação das aulas transdisciplinares.

(01) Carlos – Será que a Rebeca vai mesmo encontrar a mãe dela, professor?

(02) PP – Não sei Carlos. Ela vai correr riscos.

(03) Carlos – Mas e se ela ficar sozinha num país como a Grécia?

(04) PP – O que você acha?

(05) Carlos – Sei não. Fico preocupado.

(12ª Aula Transdisciplinar, novembro de 2005)

Morin (2003) acredita que um dos saberes necessários à educação do futuro é saber viver a incerteza, posto que a incerteza abre espaço para certezas provisórias que forjamos ao longo de nossas histórias. A dúvida de Carlos também era minha, simplesmente porque eu também não sabia dizer se a Mãe de Rebeca havia ido mesmo para a Grécia e nem sabia como Rebeca faria caso chegasse à Europa e não encontrasse a sua mãe. “Não se pode prever o que virá, uma vez que o futuro é algo que ainda não se deu nem na linguagem e nem no tempo da linguagem.” (PINEAU, 2004, p. 56). Não se pode prever o futuro, mas, como propõe Smith (2001), é fundamental para a vida o

processo de previsão, posto que vivemos prevendo. Nesse sentido, as dúvidas de Carlos e as minhas dúvidas eram alimentos para a previsão, para o levantamento de hipóteses.

- (01) PP – Rebeca pode crescer na Grécia, caso não encontre a mãe dela.
 - (02) Adriana – Mas fica difícil para uma menina pequena.
 - (03) PP – E se ela fizesse amizade com alguma pessoas.
 - (04) Nelson – É arriscado.
 - (05) Carlos – Só se fosse uma pessoa feito um padre.
 - (06) PP – Como assim?
 - (07) Carlos – Boa.
 - (08) PP – E uma pessoa feito um padre é uma pessoa boa?
 - (09) Adriana – Tem um padre perto da casa da minha tia que é brabo. Gosto dele não.
 - (10) Simone – Li que tem padre que faz mal à criança.
 - (11) PP – Mal como?
- (Diálogos que mantive com os aprendizes durante o encontro informal)

Do problema proposto por Carlos nasceram outras questões que advieram da dúvida e da incerteza de como ficam as coisas depois que a gente encerra a aula. Sacristán (2000) assinala que compreender e transformar o ensino é uma tarefa que não se faz da noite para o dia tampouco se faz de forma determinista: há sempre que se rever o ontem em função do hoje e o hoje em função do amanhã. Não se pode dizer que acabou aquilo que não se acaba. Ou seja, o conhecimento não se encerra. “O grande erro da filosofia de Comte e da Biologia de Spencer foi acreditar que a história havia acabado.” (HOBSBAWN, 2002, p. 37). O conhecimento é uma aventura com início, porém sem fim (SACRISTAN, 2002).

A espécie humana, comenta Gómez (2000, p. 13),

constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie. Paralelamente, e posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação.

A educação pode alterar a trajetória do homem, mas nem a educação nem a trajetória do homem podem ser previamente definidas, posto que são da ordem do imaginário mais radical (CASTORIADIS, 1987). De acordo com Chassot (2004), um dos

maiores problemas das ciências foi admitir para si os determinismos das filosofias ou vice-versa. As dúvidas dos sujeitos da pesquisa não pararam no campo das abstrações interpretativas. Foram para o campo das interações dos saberes disciplinares.

- (01) Camila – Professor, será que o dinheiro dará? Já somei e vi que é pouco.
- (02) PP – Quanto é?
- (03) Camila – Dois mil cento e nove reais.
- (04) PP – De quanto Rebeca necessita?
- (05) Camila – De cinco mil reais e setenta e nove e centavos.
- (06) PP – Vamos ver o que ficou depois da compra das passagens aéreas.
- (11ª Aula Transdisciplinar., novembro de 2005, diálogo no Aeroporto)

Percebi que após as aulas, os sujeitos da pesquisa vinham me perguntar muitas coisas sobre o que estávamos estudando.

- (01) João – Professor, como a gente faz para irrigar o solo?
- (02) Pedro – Professor, o senhor sabe a diferença entre a língua da Grécia e a língua dos Estados Unidos?
- (03) Carlos – Professor, o pai de Rebeca é um viciado em álcool?
- (Questionamento feitos durante a viagem ao *Shopping Center*, novembro de 2005)

As dúvidas eram relacionadas aos diversos temas que haviam sido discutidos durante as aulas. Seguindo as orientações de Zabalza (2004), pedi aos meninos que anotassem em um caderno todas as coisas que lhes chamassem mais atenção durante as aulas. Benigna (2004) assinala que no processo da aula é sempre importante que o aprendiz faça anotações sobre o que lhe ficou naquele instante e que por meio dessas anotações possa montar uma espécie de avaliação própria da sua aprendizagem. Como se estivessem auto-regulando. E foi o que fizemos. Os sujeitos da pesquisa anotavam tudo o que lhes chamava atenção e depois estudavam em casa aquilo que havia sido trabalhado em sala de aula.

O professor disse que a Grécia é longe do Brasil e que Rebeca necessita de ajuda para chegar lá. Eu quero ajudá-la, mas não sei direito como fazer. Acho que se Rebeca quiser, a gente arruma um jeito de ajudar Rebeca (Simone, outubro, 2005).

O Cabo de Santo Agostinho fica no Nordeste do Brasil. O Brasil é um país da América do Sul. O Brasil é um país grande e tem 27 estados contando com Brasília. Rebeca mora no estado do Rio de Janeiro que fica na Região Sudeste e eu moro na região Nordeste. A gente vai escrever uma carta para a mãe de Rebeca e eu quero saber por que Donatelo fica tão triste. (Carlos, novembro, 2005)

Não sei o que ficou na minha memória hoje. Eu achei que a aula foi boa. O professor disse que a gente tava aprendendo coisas. Fiquei sabendo hoje que o Brasil é um país grande e que eu moro numa cidade bonita e com muitas praias. Rebeca também mora numa cidade bonita e com muitas praias (Adriana, setembro, 2005).

No outro dia, eu lia o que haviam anotado, faziam alguns comentários e corrigia a escrita. No momento em que eu corrigia a escrita, eles refaziam o texto e começavam a compreender o que Bernardo (2000) chama de refacção, ou seja, colocar a escrita na forma padrão que lhes garanta o que Soares (2002), apoiada em Bourdieu, chama de inserção social por meio do domínio da linguagem dominante.

O professor corrigiu as palavras do meu texto e me disse que quando a gente escreve de um jeito diferente do dicionário, a gente tem de corrigir para ficar igual ao dicionário, senão a gente tem problema no nosso futuro. Eu tenho gostado da aula de Rebeca. Vou tentar ajudar Rebeca. (Lucas, setembro, 2005)

Benigna (2004) afirma que no momento em que os aprendizes anotam as suas impressões sobre o que aprenderam, vivenciam momentos de livre expressão da aprendizagem através de textos. Freinet (2002) assinala que a livre expressão por meio do texto era muito importante para o processo de aprendizagem, visto que, através da livre expressão, a criança apresentava no texto escrito, aquilo que de fato havia lhe ficado no tempo da aprendizagem. Calkins em seu livro *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito* ((1989) assinala que Freinet tinha toda a razão quando acreditava na relevância da livre expressão para a consolidação da aprendizagem de crianças escolares.

Shores e Grace (2001) afirmam que no momento em que o aprendiz registra aquilo que lhe é significativo, a compreensão é efetivada e a aprendizagem é vivenciada através de operações mentais na ordem da metacognição. O registro na aula, explica Zabalza (2004), é material para ser analisado pelo mediador e posto como referência de aprendizagem. Yus (1998) também ratifica o que Zabalza (2004) comenta e diz que numa aula transdisciplinar, é muito importante que os aprendizes anotem aquilo que lhes é importante durante as aulas e depois conversem com o mediador sobre as suas dúvidas e as suas incertezas acerca do que foi discutido.

Ontem fiquei o tempo todinho pensando como fazer um jeito de conseguir arrumar dinheiro para Rebeca. Se eu fosse bandida, roubaria. Mas não sou. Sou pobre, mas sou temente a Deus. Fiquei pensando que Rebeca pode vender Natura. Minha tia vende. Perguntei a minha tia se ela ganha muito. Minha tia disse que depende das vendas. Acho que se Rebeca vendesse Natura, ela bem que ia conseguir o dinheiro. (Simone, dezembro, 2005)

Considerando a dinâmica das aulas transdisciplinares e apoiado nas orientações de Freinet (1998) acerca das aulas-passeio, organizei uma aula que objetivou levar os sujeitos da pesquisa para o aeroporto e para lojas. No aeroporto, os sujeitos assistiriam a uma palestra sobre a Grécia e sobre o percurso que Rebeca deveria fazer para chegar até lá e nas lojas, os sujeitos teriam de simular compra de roupas para a possível viagem de Rebeca. Yus (1998) assinala que as aulas-passeio são uma técnica importante na Pedagogia Freinet, visto que essa modalidade de aula propõe ao aprendiz a vivência prática de uma experiência da aprendizagem.

- (01) Júnior – Professor, é verdade que Rebeca vai mesmo?
 - (02) PP – Você tem dúvidas?
 - (03) Júnior – Como vai poder viajar com pouco dinheiro?
 - (04) PP – O que você propõe?
 - (05) Júnior – Que ela visite o aeroporto e escute a palestra que a gente ouviu.
 - (06) PP – Por quê?
 - (07) Júnior – Ela vai ficar mais segura.
- (Diálogo entre mim e Júnior depois da 12ª Aula Transdisciplinar, novembro de 2005)

A palestra que os sujeitos da pesquisa ouviram foi realizada numa das salas do aeroporto e foi ministrada por gentis funcionários de uma agência de viagens. Os sujeitos estudaram assuntos importantes, a saber: a) preço de passagem aérea; b) tipos de transporte; c) perfil de quem viaja de avião; d) tipos de avião; e) aspectos importantes da Europa; f) aspectos importantes do Brasil. Depois da palestra, fomos às lojas de um *shopping* e começamos a pesquisa de preço sobre as roupas necessárias para Rebeca viajar. Em sala de aula, eu havia levado para os sujeitos da pesquisa vários textos informativos sobre *montagem de mala para viagens*. Fizemos também contato com uma consultora de moda da Faculdade Senac Pernambuco, Senhora Carmem Marinho, e ouvimos dela, dicas de como se pode economizar numa viagem para Europa e de como se pode economizar evitando gastos absurdos com roupas e acessórios para viagem.

Na loja do *shopping*, os sujeitos da pesquisa tinham um desafio:

Rebeca necessita comprar roupas para o frio e não pode gastar muito. Na verdade, Rebeca só poderá gastar 20% do que conseguiu reunir com roupas e acessórios. Vejam o que ela já tem e deduzam para poder comprar adequadamente.

Baseados em um guarda-roupa que montamos para Rebeca e inventariando o preço das roupas já existentes, os sujeitos da pesquisa tiveram de calcular aquilo que Rebeca já possuía para não ir além do previsto no orçamento. Na verdade, os aprendizes necessitavam utilizar conhecimentos matemáticos ao mesmo tempo em que também necessitavam pensar sobre os temas:

Consumo	Consumismo
---------	------------

Consumo foi entendido como algo necessário. Consumismo como uma atitude exacerbada do consumo. Os aprendizes necessitavam consumir adequadamente e tinham de pensar como organizariam uma lista de roupas já existentes e uma lista de roupas que ainda eram necessárias. Outra situação-problema foi apresentada para os aprendizes:

Rebeca não sabe se terá coragem de deixar o seu pai e o seu irmão e Rebeca também teme que o novo marido de sua Mãe não queira que ela fique na casa deles. Então como Rebeca poderá agir?

No momento em que fazia a lista do que Rebeca já tinha:

Lista Feita por Camila
3 calças jeans
2 sapatos pretos
3 vestidos
4 píranhas para cabelo
1 tênis branco e verde
2 saías

Os sujeitos da pesquisa necessitavam pensar no que havia sido dito sobre “consumo” e “consumismo”; sobre “saúde do pai e do irmão”. Em outras palavras, as temáticas não eram divididas em partes para depois se chegar ao todo. Os princípios do pensamento complexo descritos no item 4.1.2.2 foram vivenciados nos momentos em que montei o planejamento das aulas. Antes de iniciarmos a aula-passeio para o *shopping*, os sujeitos da pesquisa montaram uma lista de compras necessárias para Rebeca:

O que Rebeca necessitará
3 calças es quente
3 blusas de mangas compridas
3 tocas para frio
3 pares de sapato
3 pijamas

Perguntei aos aprendizes por que tinham escolhido o número 3 (três) e eles me disseram que haviam lido em um dos textos sobre moda que eu havia trazido para eles que quando se viaja para se passar um tempo que não se tem certeza da volta, é sempre bom levar três peças iguais. Na verdade quem afirma isso é Dario Brito, jornalista do Jornal do Commercio que escreve sobre moda. De fato, levei para sala de aula um texto de Dario Brito em que o jornalista comentava sobre como se organiza uma mala para viagens.

Hoje, a gente foi até o shopping que só vende roupa. Lá, fizemos de conta que compraríamos roupas para a minha querida Rebeca. Não sei se conseguirei ajudar a minha amiga da história, mas vou tentar. (Simone, dezembro, 2005)

Na palestra, a gente aprendeu que viajar é uma aventura e pena que não é barato. Eu mesmo gosto de viajar pra Triunfo. Lá é frio quase como na Grécia e agora tem um hotel que dava pra Rebeca ficar hospedada. Mas o hotel é caro e meu irmão disse que só fica em hotel caro, pessoas ricas. Um dia quero ser rico. (Nelson, dezembro, 2005)

No momento em que os sujeitos da pesquisa começaram a internalizar (VIGOTSKI, 2003) as idéias de como Rebeca poderia organizar a sua viagem e de como não seria fácil que a personagem realizasse o seu trajeto; já estávamos há meses, reunidos e discutindo sobre a vida e os percalços de Rebeca e família. Do dia em que comecei os primeiros encontros temáticos ao dia em que conversamos sobre o que Rebeca poderia fazer, caso sua Mãe não estivesse na Grécia, percebi que os sujeitos da pesquisa haviam passado por algumas transformações necessárias à aprendizagem.

Asmann (2004) assinala que a aula é um momento de transformação e eu sentia que aqueles meninos estavam mudados.

- (01) Cinthya – Acho que o pai de Rebeca foi muito covarde.
 - (02) PP – Como assim?
 - (03) Cinthya – Assim, professor, ele não ajudou a filha em nada.
 - (04) Camila – Acho que a autora poderia ter feito mais coisas para Donatelo.
 - (05) PP – De que tipo?
 - (06) Camila – Ele poderia em conjunto com Rebeca ter conversado com a mãe.
 - (07) Carlos – Mas ele era pequeno.
 - (08) Camila – Mas meu irmão é pequeno e já sabe fazer cada coisa.
- (Conversa entre mim, Camila e Cynthia durante a reflexão sobre o que aprendemos nas aulas)

Quando fiquei ouvindo os sujeitos da pesquisa, lembre-me de Monteiro Lobato e sua boneca. Emília havia tomado uma pílula e tagarelou para sempre. Barthes (1997) critica o texto tagarela. Isto é, aquele que fala tanto e tanto tempo que não permite ouvir a voz do leitor. *Tchau* não era texto tagarela, mas era texto-pílula-falante, isto é, ajudava o leitor a falar. Nicolescu (1999) diz que o mundo contemporâneo é um mundo repleto de revoluções e que duas grandes revoluções ocorreram no início do século XX: a tecnológica e a quântica. Eu, todavia, diria: que naquela sala de aula também havia ocorrido uma outra revolução importante e necessária: a revolução da aprendizagem.

Não tenho certeza se tudo o que foi dito ficou para os aprendizes. Mas sei que no dia em que nos despedimos, um dos meninos me entregou um bilhete que dizia:

Se o senhor quiser voltar, a gente vai ficar esperando. Mas se o senhor não voltar, a gente pode ir atrás do senhor para lermos outras histórias? De qualquer forma, a gente vai lendo por aqui. Vamos sentir saudades. Tchau.

Seus alunos da Escola Municipal Monteiro Lobato.

Conclusão: Algumas coisas que ficaram

Chego ao final desta tese, consciente de que muito ainda poderá ser dito sobre a inter-relação transdisciplinaridade e ensino de literatura e que o meu trabalho é tão-somente uma *leitura* das muitas que ainda certamente ocorrerão sobre tal temática. As reflexões propostas aqui como sendo conclusivas não se pretendem fechadas, porém pontuações que fiz ao longo da pesquisa bibliográfica e de campo.

Ao meu ver, três achados de pesquisa ficam evidentes nesta tese, a saber: a) transdisciplinaridade não quer ocupar o lugar da disciplinaridade; b) na escola, a literatura é um objeto transdisciplinar, mas não é o único e c) a transdisciplinaridade é uma alternativa viável para o ensino escolar. Reflexões pontuais sobre esses três achados constituem o texto desta conclusão.

Sobre o achado “a transdisciplinaridade não quer ocupar o lugar da disciplinaridade”, concluo que a emergência histórica da transdisciplinaridade é produto do *big bang* disciplinar do século XIX e que não existirá inter e transdisciplinaridade, caso não exista disciplinaridade, concluo também que a disciplinaridade e toda a sua envergadura conceitual, teórica e metodológica são essenciais para a produção do conhecimento inter e transdisciplinar, visto que a transdisciplinaridade necessita da disciplinaridade.

Acredito que seja lógico dizer, se analisarmos a transdisciplinaridade e sua relação com o ensino de modo geral, que uma prática docente transdisciplinar estar embasada numa prática docente disciplinar, visto que a primeira surge em função da segunda. Entendo que, através do experimento que realizei e analisei no capítulo 4 desta tese, este aspecto da relação entre o ensino disciplinar e transdisciplinar ficou bastante evidenciado. Mais adiante procuro aprofundar tal reflexão com alguns exemplos.

A transdisciplinaridade faz bem a disciplinaridade, posto que a amplia em termos epistemológicos e metodológicos. As disciplinas curriculares que se deixam atravessar pelas transdisciplinaridade transformam suas epistemes e alcançam níveis elevados de compreensão sobre seus objetos de estudo. A transdisciplinaridade se propõe como abordagem e como método e das duas maneiras, amplia a capacidade de interação de uma

disciplina com a outra. Se, porventura, a disciplina Biologia for ensinada de forma transdisciplinar, o campo de ação da Biologia se amplia perceptivelmente.

Foi possível chegar a essa conclusão, quando, durante a realização do meu experimento, vi que o estudo que realizamos sobre a geografia da Grécia resultou em discussões que não estavam restritas ao campo epistemológico do que tradicionalmente se ensina como Geografia. Discutimos questões relativas a uma diversidade de assuntos os quais nos remetiam para áreas do saber que talvez não fossem devidamente contempladas numa aula de Geografia tão-somente disciplinar.

Na aula transdisciplinar em que o tema gerador da discussão foi “a viagem de Rebeca para a Grécia”, foi possível perceber que os aprendizes avançaram nos seus conhecimentos disciplinares sobre alguns conteúdos previstos no currículo oficial, como também foi também possível perceber que o avanço não se deu de maneira restrita à Geografia, mas atravessado por uma série de disciplinas: História, Artes, Língua Portuguesa, Educação Ambiental, Ética e etc.

A partir dos estudos que realizei acerca das teorias curriculares, pude concluir que o currículo escolar é uma ocorrência social e histórica e que, portanto, sua emergência está sempre relacionada à visão de mundo instituída pelo homem. Nesse sentido, a sugestão que fiz de um modelo de currículo transdisciplinar foi uma alternativa que se mostrou adequada para a realidade da escola com a qual trabalhei. Através da leitura de literatura em sala de aula, pude permitir e possibilitar aos aprendizes o estudo sistemático de uma série de assuntos que não seriam contemplados numa abordagem disciplinar.

Vi que é possível, a despeito de todos os obstáculos pelos quais passei (e não foram poucos) trabalhar os conteúdos disciplinares de maneira contextualizada. Foi possível, tendo um encontro semanal, propor para os aprendizes a resolução de um problema que os levou à aprendizagem de vários tópicos previstos no currículo oficial e que também não estavam previstos. Posso afirmar, pelo nível dos diálogos que mantive com os aprendizes, que, no mínimo, um modelo de aula como o que propus, melhora a capacidade de argumentação dos interlocutores. Mas entendo que vai mais além.

Quando comecei as aulas transdisciplinares, recebi informações da Professora da Turma de que os aprendizes, de modo geral, não gostavam de ler e não gostavam de escrever. Não foi o que eles me mostraram durante as aulas. Não somente os meninos

leram vários textos verbais, como escreveram vários gêneros textuais. Nos anexos desta tese, encontram-se um modelo de produção textual dos aprendizes que aponta o quanto a Professora da Turma estava enganada em relação à competência de escrita dos seus alunos.

Durante as aulas transdisciplinares, percebi que a ausência de conhecimentos específicos das disciplinas curriculares atrapalha uma prática docente disciplinar. Sem conhecimentos prévios sobre História, Matemática, Línguas, Artes, Geografia, Biologia, Química, Física, Astronomia, Literatura, os aprendizes apresentaram dificuldades para a resolução da situação-problema que lhes foi apresentada. No entanto, também percebi que é possível, através de um ensino transdisciplinar, trabalhar os conteúdos específicos disciplinares sem que tais conhecimentos se dêem tão-somente numa dimensão cognitiva. Uma aluna chamada Débora, por exemplo, iniciou as aulas transdisciplinares totalmente apática ao que estava sendo proposto e, ao longo do experimento, à medida que tinha sua auto-estima melhorada, Débora avançou muito nos estudos relativos à disciplina Matemática.

Cito Débora, mas poderia também citar Saulo, visto que, durante as aulas, quando da sua produção textual inicial, a insegurança era tanta e tamanha que não lhe facultava vontade de redigir. Já no mês de dezembro, quando terminávamos o experimento, foi Saulo que redigiu a lista de afazeres que os aprendizes tinham de realizar para a execução da festa por eles organizada. Percebi que o fato de Saulo ter sido valorizado nas primeiras produções e o fato de poder contar comigo nos momentos de maior insegurança quando do processo do planejamento e da elaboração de suas redações, foi fundamental para a melhora qualitativa dos e nos seus textos verbais.

Outro dado importante que me faz concluir que a transdisciplinaridade reforça a disciplinaridade no que diz respeito à consubstancialização do saber disciplinar e amplia a disciplinaridade no que diz respeito à capacidade semântica desse dado saber. É o fato de que os aprendizes da Monteiro Lobato de modo geral, aprofundaram os conhecimentos disciplinares e passaram a utilizar tais conhecimentos para a resolução de problemas complexos os quais foram surgindo ao longo das aulas transdisciplinares. Em outras palavras, quero dizer que a transdisciplinaridade permite e possibilita que o saber disciplinar atue em outro nível de Realidade onde a disciplina *a* não é opositiva à

disciplina *b*, mas complementar e que a abordagem que a disciplina *a* passa a ter sobre determinado problema se altera.

Ou seja, acredito que só foi possível melhorar a qualidade dos conteúdos disciplinares dos aprendizes, porque a aula transdisciplinar propõe que a aprendizagem não seja compreendida só não dimensão cognitiva, mas que as demais dimensões que constituem o ser humano sejam consideradas. Em outras palavras, quando os aprendizes estavam estudando questões da disciplina de História, estávamos num nível de Realidade em que tais questões não se explicavam meramente por acontecimentos e datas, mas por proposições complexas que envolviam a natureza humana. Foi o que percebi quando estudamos a problemática dos cidadãos do Cabo de Santo Agostinho em relação ao consumo de álcool e ao desemprego. Tal problemática surgiu em sala de aula motivada pela problemática vivida pela personagem “Pai de Rebeca”. No conto, o “Pai de Rebeca”, numa determinada ocasião, fica bêbado. No entanto, analisando as condições sociais e econômicas da personagem “Pai de Rebeca”, os aprendizes compreenderam que o problema do consumo de álcool por ele vivenciado não estava diretamente ligado ao tema “emprego x desemprego”. Mas no caso dos moradores cabenses, ao que tudo indicava, uma coisa tinha a ver com a outra. As discussões sobre essa temática ocorreram durante a aula transdisciplinar em que o foco maior era nos conteúdos curriculares relativos à formação do cidadão do Cabo de Santo Agostinho. Percebi que a disciplina História estava sendo atravessada por outros saberes e que o saber que foi produzido através das discussões não estava restrito aos tópicos disciplinares da área de História. Nesse sentido, a História que estudávamos estava mais ampla e, ao meu ver, mais consistente.

Sobre o achado “Na escola, a literatura é um objeto transdisciplinar, mas não é o único”, posso começar dizendo de forma reiterativa que, sem dúvida (ou com muitas), a literatura é um objeto transdisciplinar. Acredito que as aulas que ministrei para os aprendizes da Escola Municipal Monteiro Lobato não teriam sido como foram; caso, no lugar de utilizar o gênero textual literatura, houvesse utilizado um gênero textual como, por exemplo, uma bula de remédio. Como mostro no capítulo 3 e no capítulo 4 desta tese, a grande vantagem do texto literário ser utilizado nas aulas transdisciplinares é porque o texto literário possui um alto grau de complexidade e em função disso consegue ser elo entre as disciplinas curriculares e elo entre os níveis de Realidade.

Os problemas que o texto de literatura suscitou ao longo das aulas foram tantos e tão ricos em desafios que daria para uma discussão incessante sobre quase tudo que a vida rela propõe. Acredito que durante os capítulos 3 e 4 deixo isso bastante evidente. Durante as aulas transdisciplinares, a problemática da personagem Rebeca fez surgir uma série de outras tantas problemáticas as quais conduzem os aprendizes ao processo de interação disciplinar e, ao mesmo tempo, a uma produção de conhecimento novo que não estava prevista nem na disciplina *b* e nem na disciplina *a*, porém foi construído para além da disciplina. É o caso, por exemplo da aluna Simone. Inicialmente, Simone parecia confundir realidade com ficção, porém, com o passar do tempo, apresenta dados que ampliam tais suposições. A leitura do conto *Tchau* para Simone tinha motivado-a a fazer trabalhos em parceria com a sua mãe. Simone, através de atividades de corte e costura, fez uma blusa para a personagem Rebeca. Ao fazer a blusa, Simone estava trabalhando em conjunto com a mãe. Esse trabalho de Simone em conjunto com mãe era uma produção de conhecimento que não estava prevista em nenhuma disciplina do currículo, mas que foi motivada pela leitura do *Tchau*. Pelos inúmeros diálogos que mantive com Simone, pude perceber que ela não tinha dúvidas sobre o estado ficcional de Rebeca, todavia os problemas de Rebeca de algum modo eram parecidos com os problemas de Simone.

No momento em que trabalhava em conjunto com a mãe para costurar a blusa para Rebeca, Simone produzia um conhecimento para além das disciplinas curriculares. As relações afetivas entre Rebeca-Simone-Mãe de Rebeca-Mãe de Simone certamente eram componentes fundamentais na realização da blusa. O conhecimento que estava sendo produzido por Simone a partir da leitura de *Tchau* tinha a ver com a dimensão afetual do saber. Conseguir trabalhar em conjunto com a mãe dela era um dos grandes desafios para Simone. Na entrevista que me deu no início do experimento, Simone havia me dito que “Não conseguia ficar em casa. Adorava ficar na escola.” A produção da blusa de algum modo mantinha Simone mais em casa e permitia que o diálogo com a família melhorasse. Foi a própria Simone que me disse isso em uma dos nossos diálogos.

Do mesmo jeito, só que em um nível de conhecimento mais elaborado, acredito que Carlos também trouxe uma demonstração da construção de um conhecimento que se produziu para além do disciplinar. Carlos fez uma crítica à escritura de Lygia Bojunga e

percebeu na personagem Donatelo aspectos que eu particularmente não havia visto. Através do contato que Carlos manteve com a leitura de *Tchau*, o aprendiz conseguiu produzir uma espécie de saber que o ajudava nos momentos difíceis de sua realidade. Carlos parecia saber usar a leitura de *Tchau* para conseguir rever o que não lhe agradava na realidade de sua vida. O tipo de conhecimento produzido por Carlos inicialmente pode parecer completamente estranho, visto que não é abordado pelas disciplinas curriculares, todavia aponta para a *zona de não resistência* aludida pela teoria transdisciplinar. Por essas razões e outras tantas, concluo que a literatura é um objeto transdisciplinar de alto grau de complexidade.

No entanto, também entendo que a literatura não é o único objeto transdisciplinar e tampouco é o mais importante. A literatura é transdisciplinar porque assim já é instituída pelo imaginário de quem a constrói. Sua ontologia é transdisciplinar. No capítulo 4, desde os encontros temáticos até as aulas transdisciplinares, o texto literário cumpre o propósito de unir o que está separado. No entanto, entendo que só poderá cumprir esse papel, de unir o que está separado, se for escolarizada de modo adequado. Ou seja, a literatura não pode ser mero recurso de ensino. Ela deve ser escolarizada de maneira que o seu grau de complexidade não se reduza. Se a complexidade do literário for desprezada em privilégio ao recurso informativo, a literatura que estará em sala de aula, não será a literatura com a qual trabalhei no meu experimento. Será um texto de caráter mais denotativo, por isso menos transdisciplinar.

Entendo que só foi possível promover a aula transdisciplinar com o texto literário, porque, mesmo com todas as minhas falhas, respeitei o estatuto transtético do literário e dele, busquei todo o seu grau de complexidade no processo da minha mediação. Acredito que a escolarização adequada do conto *Tchau* pode ser feita sem que necessariamente o mediador tenha os mesmos objetivos que me conduziram durante a realização desta tese, todavia, no meu modo de entender, todas às vezes em que, de modo adequado, estamos utilizando um texto literário na escola, estamos permitindo aos leitores reais a entrada em um nível de Realidade onde os pares antagônicos não se opõem. A leitura da literatura é uma atividade que julgo essencial ao ensino escolar, visto que a leitura de literatura pode melhorar a capacidade imaginativa do leitor, o que propiciará sujeitos mais criativos e, por isso mais críticos.

Percebi ao longo do meu experimento que o texto da Lygia Bojunga foi adequado para a minha proposta. *Tchau* é uma história que põe o leitor real num processo de avaliação constante: *Foi certo o que a mãe de Rebeca fez?* Percebi que desde o início da leitura do *Tchau*, os aprendizes tomaram uma posição ética: *O que a mãe fez é errado. Não se abandona filhos.* Mas ao mesmo tempo, *Tchau* tenta explicar e justificar as razões do abandono realizado pela Mãe de Rebeca. A problemática que eu criei para os aprendizes adveio desse drama já presente na história e que aguçou em mim, outros dramas: *Mas as crianças vão ficar com esse pai que nem os conhece direito?*

O texto literário abre portas para as dimensões mais diversas, para o nível de Realidade mais avançado, para a unidade do conhecimento sempre aberta. No entanto, na escola, assim como na vida de modo geral, há outros objetos transdisciplinares. A transdisciplinaridade está presente em tudo se assim o quisermos. Nesse sentido, concluo que o tempo, o espaço, as salas de aula, os professores, o gestor, a secretária, o vigia, a merendeira, os pais, a SEDUC, os voluntários, todos são sujeitos e objetos que podem ter uma ontologia transdisciplinar. Entendo que a transdisciplinaridade poderá ocorrer na escola de forma mais ampla e mais consistente se todo o grupo se envolver.

Na minha pesquisa, fui muito solitário. Mas não me queixo. A solidão me colocou desafios. Não encontrei uma Escola Municipal Monteiro Lobato perfeita e repleta de vantagens. Encontrei uma escola com dificuldades como tantas outras. As razões que me fizeram escolher a Escola Municipal Monteiro Lobato já foram apresentadas no capítulo 4. Não vou retomá-las. O que entendo agora que redijo essa proposta de conclusão é que, nos dias atuais, no cerne da crise paradigmática pela qual passamos, a instituição escolar precisa rever alguns itens sobre si mesma. E um deles, acho que contemplo aqui: o caso da situação do aprendiz e do mediador. Durante as aulas, várias vezes ouvi os aprendizes me dizendo que as aulas que eu estava ministrando eram boas e que as aulas que eles tinham antes eram chatas e que eles queriam mais aulas do jeito que eu fazia. Entendo que não sou modelo para nada. A problemática que trato não é esta. É outra: o aluno que eu tenho hoje na minha sala de aula é sujeito do seu tempo e do seu espaço, portanto não deve ser encarado como se fosse um outro sujeito, de um outro tempo e de um outro espaço. É necessário que numa prática de ensino transdisciplinar, a escola considere o contexto do sujeito escolar.

Um objeto transdisciplinar tem a ver com um sujeito transdisciplinar e entre um objeto e sujeito transdisciplinar há um nível de percepção transdisciplinar, posto que a transdisciplinaridade não ocorre do mesmo modo e da mesma forma para todos os sujeitos e em toda ou qualquer ocasião. Para Rodrigo, uma dos aprendizes pesquisados, por exemplo, o meu trabalho alcançava um nível de interação. Já para Camila, uma das aprendizes pesquisadas, o meu trabalho alcançava um outro nível. Rodrigo precisava da escola de um jeito diferente de como Camila precisava. No entanto, por razões diversas, a escola, em muitos momentos, tratou Rodrigo e Camila de um mesmo modo, de uma mesma maneira. Neste caso, a escola não contextualizou os sujeitos. Neste caso, a escola não foi transdisciplinar.

Entendo que não é fácil para a escola e entendo que não é fácil nem para a Professora da Turma nem para os outros atores escolares mudar procedimentos disciplinares muito arraigados. No tempo em que fiquei na escola, vi que muita gente tinha uma visão transdisciplinar sobre uma série de assuntos. Por exemplo, a coleta de lixo, a limpeza dos banheiros, o respeito aos diferentes. No entanto, em função de tantos atropelos e de tantas intempéries presentes no cotidiano escolar, terminava que esses olhares transdisciplinares sobre a realidade e o real eram diluídos nos e pelos afazeres do ativismo mecânico. Então a transdisciplinaridade do olhar não vingava e Rodrigo e Camila não eram vistos nas suas subjetividades, mas sob a ótica de uma mesma e única categoria, a de aluno do 5º ano, da turma C, do turno tarde, da Professora tal.

A transdisciplinaridade tem muito a ver com o olhar do sujeito observador. E tem muito a ver com a ontologia do objeto observado. Na verdade, como vimos no capítulo 4, a literatura não é um objeto passivo. Nem permite que o leitor o seja. A literatura quer que o leitor esteja vivo. A própria literatura é fulgor. É vida. A transdisciplinaridade pensa um mundo *in vivo*. Uma sociedade dinâmica. Transformadora. Em movimento. O conhecimento que a escola contemporânea deve produzir precisa ser um conhecimento vivo, posto que o sujeito que habita a escola é um sujeito do momento, do instante-já, do agora, Tentar vê-lo com olhares do passado. Será vê-lo menor do que de fato é.

Sobre o achado, “a transdisciplinaridade é uma abordagem viável para o ensino escolar”, acredito que se a essa altura do campeonato, eu dissesse o inverso, seria um louco no mal sentido. Se fizermos uma leitura da história do pensamento ocidental a

partir da ótica científica, mais precisamente da Física e da Astronomia, poderemos subdividir a história do Ocidente em três grandes paradigmas: a) o pré-moderno; b) o moderno e c) o pós-moderno. Esses três paradigmas conformaram o homem de cada tempo e de cada espaço. O pré-moderno, o moderno e pós-moderno são etapas de uma história que se (des) constrói de modo e forma incessante.

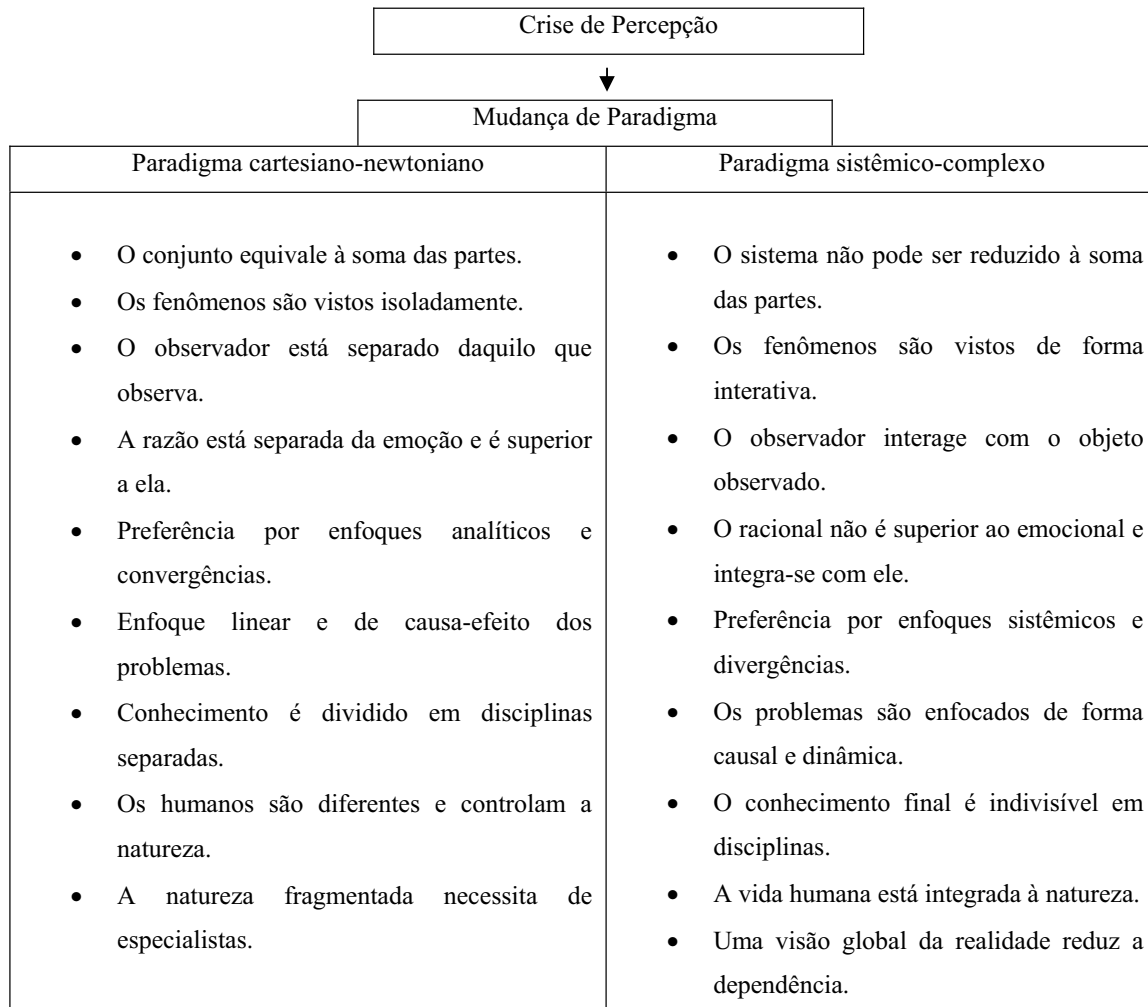
Os paradigmas são a lógica-mestra de um tempo e de um espaço. Em cada paradigma institui e é também instituído pelo sujeito da linguagem. A escola é uma instituição de um dado tempo e segue a linha explicativa de um dado paradigma. Se pré-moderno, uma escola pré-moderna; se moderno, uma escola moderna; se pós-moderno, uma escola pós-moderna. Uma escola para cada tempo e para cada espaço. A escola de hoje não é a de ontem. O paradigma emergente não é o paradigma da modernidade. O ensino de agora precisa compreender que o mundo do século XXI, embora se pareça, não é o mundo do século XIX. O mundo de hoje presencia um avanço tecnológico antes não visto e ao mesmo tempo presencia uma iminência de catástrofe ambiental.

Nesse sentido, hoje, a escola lida com problemas sociais e históricos antes não existentes. Nesse sentido, o modelo de ensino escolar dos dias de hoje não pode desdenhar o que acontece nos dias de hoje. A escola de hoje precisa pensar no que acontece hoje, ainda que, em hipótese alguma, deva esquecer o que ocorreu ontem, posto que a ocorrência de ontem reflete na ocorrência de ontem e vice-versa. A causa reflete no efeito e o efeito também reflete na causa. No capítulo 1, quando apresentei a minha análise sobre o paradigma da modernidade e sobre o paradigma emergente, disse que qualquer compreensão de mundo totalitária e totalizante é perigosa. Nesse sentido, acredito que a minha tese sugere um modelo de ensino, mas não sugere o modelo de ensino.

Para mim, a sugestão de modelo de ensino que apresento é pertinente no momento em que me dou conta de que o mundo atravessa uma crise profunda de conhecimentos, de valores e de atitudes, e de que o mundo atravessa problemas sociais, econômicos, geográficos, étnicos, lingüísticos que não se restringem a um só povo ou a uma só nação. Nos dias de hoje, os problemas de um são os problemas de muito. A sociedade em rede não consegue ser individualizada no que tange a problemas os quais citei. É um período

social e histórico em que muitas certezas construídas como sendo eternas nos séculos passados são refutadas por outras certezas que surgem nos dias de hoje.

Entendo que estamos vivendo numa sociedade em crise. Crise de muitas coisas. Crise de percepção sobre a realidade e sobre o real. Acho que o quadro abaixo que tomei emprestado de Frijot Capra (2003) ilustra o que digo.



É como se olhássemos a vida com esses dois olhares. O paradigma cartesiano-newtoniano compreende a vida de um jeito. O paradigma sistêmico-complexo compreende a vida de outro jeito. Não creio que o segundo elimine o primeiro. Pelo contrário, acho que o faz melhorar. Acho que o amplia. Foi o que aprendi.

O paradigma emergente não se desfaz do paradigma da modernidade, porém o explica através do seu modo de ver a vida. O paradigma que Capra (2003) chamou

sistêmico-complexo é a lógica-mestra da transdisciplinaridade. Acredito que a escola contemporânea deva pensar numa proposta de ensino que possa compreender as características do sujeito escolar contemporâneo.

Nesse sentido, afinal destas reflexões conclusivas, reitero a minha proposição inicial: a leitura literária, se realizada adequadamente em sala de aula, é uma alternativa de ensino transdisciplinar e uma alternativa de ensino transdisciplinar é viável para a escola contemporânea. Ainda que quisesse pensar diferente, os achados desta tese não me deixariam. Eles funcionaram para mim como um motivo para continuar tentando. Para jamais. Em dezembro, por ocasião do encerramento das aulas transdisciplinares, ouvi:

Hugo, eu pensei que não fosse possível, mas depois que vi o que os alunos fizeram, mudei de idéia. Queria saber se você pode falar com a Direção pra eu fazer assim como você fez? Eu fiquei com uma vontade tão grande de botar esses *danados* pra estudar tudo igual você fez. Olha, eu não ia te dizer agora, ia deixar pra depois, quando você voltasse, mas acho melhor dizer agora, vai que a gente num se encontra: *aquele menino Rodrigo, o que você viu tendo uma crise, mandou dizer que quer voltar pra escola e quer ler o livro de Rebeca de novo.* **(Professora da turma, dezembro de 2005)**

Não se traduz com palavras o que eu senti.

Referências

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado Aberto, 2002. 640p.

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8ª edição. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre, ArtMed, 2005. 215p.

ALVAREZ, María Nieves [et al.]. *Valores e temas transversais no currículo*. (Trad. Daisy Vaz de Moraes). Inovação Pedagógica vol. 5. – Porto Alegre: Artmed, 2002. 184 p.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 93p.

_____. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. 150p.

ALLENDE, Isabel. *Meu país inventado*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003. 238p.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp 09-23.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 6ª edição. Campinas: Papyrus, 2001. 128p.

ANTONIO, Severino. *Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. 151p.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3ª edição. (Trad. Vinícius Figueira). Porto Alegre, ArtMed, 2006. 288p.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª edição. (Trad. Roberto Raposo). Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003. 352p.

ARROYO, G. Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 251p.

ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e Prazer de Aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 237p.

AUGRAS, Monique. *O Ser da Compreensão. Fenomenologia da situação de psicodiagnóstico*. 3ª ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

AXILINE, Virgínia. *Dibs em busca de si mesmo*. São Paulo: Summus Editorial, 1990. 230p.

AZEVEDO, Leonardo. *A cidade e o arquiteto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. 187.p.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. (Trad. Antonio de Pádua Danesi). 1ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Trad. Paulo Bezerra). – 4ª edição. Coleção Biblioteca Universal – São Paulo: Martins Fontes, 2003. 478p.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). 2ª reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BARBER, Benjamin. *O império do medo: guerra, terrorismo e democracia*. São Paulo: Editora Record, 2005. 252p.

BARROS, Manoel. *Livro das Ignoranças*. São Paulo: Record, 1996. 89p.

BARTHES, Roland. *Aula*. 7ª edição. (Trad. Leyla Perrone-Moisés). São Paulo: Editora Cultrix, 1997. 89p.

_____. *O prazer do texto*. 4ª edição. (Trad. J. Guinsburg). Coleção Elos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. 86p.

BEARD, Ruth M. *Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. 11ª edição. (Trad. Aydano Arruda). São Paulo: IBRASA, 1999. 249p.

BELL, Daniel. *O fim da ideologia*. Brasília: Editora Universitária, 1980. 334p.

BENEVOLO, Leonardo. *A cidade e o arquiteto: método e história na arquitetura*. 2ª edição. Coleção Debates. Editora Perspectiva, 1991. 144p.

BENIGNA, Maria de Freitas Villas Boas. *Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico*, Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: aventura da modernidade*. (Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti). 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. Belo Horizonte: Formato, 2000. 209p.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003. 130p.

_____. *Paisagem*. 20ª edição. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1999.

BOOTH, W.C et ali. *A arte da pesquisa*. (Trad. Henrique A. Rego Monteiro). São Paulo: Martins Fontes, 2000. 351p.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. Vol. 5. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 269p.

BUSQUETS, Maria Dolors [et al.]. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. 6ª edição. (Trad. Cláudia Schilling). – São Paulo: Ática, 1997. 200p.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. (Trad. Daise Batista). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 375p.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, (2001). 140p.

_____. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. (Trad. Álvatro Lorencini) – São Paulo: editora UNESP, 1999. 704p.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. (Trad. Marcelo Brandão Cipolla) – São Paulo: Cultrix, 2002. 296p.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Coleção Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1 (Trad. Roneide Venâncio Majer). São Paulo: Paz e Terra, 2005. 698p.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto vol. 1*. (Trad. Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura). – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 418p.

_____. *A instituição imaginária da sociedade*. (Trad. Guy Reynald). Coleção Rumos da Cultura Moderna, 52. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 422p.

CHARTIER, Roger. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHASSOT, Attico. *A ciência através dos tempos*. 2ª edição; 16ª impressão. Coleção Polêmica. São Paulo, 2004. 280p.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. – Série Nova Consciência – São Paulo: Peiropolis, 2000. 160p.

COLL, Augustí Nicolau [et al.]. *Educação e transdisciplinaridade, II*. São Paulo: TRIOM, 2002. 216p.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global Editora, 2003. 454p.

COMTE, Auguste. *Discurso preliminar sobre o espírito positivo*. (Trad. Renato Barboza Rodrigues Pereira) Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006. 139p.

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. São Paulo: Editora Graal, 1998. 229p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997. 174p.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. – São Paulo: Atlas, 2002. 195p.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir* – 8ª edição – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. 288p.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Coleção Debates. Editora Perspectiva, 1998.

DOLL jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). 2ª reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 224p.

DRUMMOND, Carlos. *Corpo*. São Paulo: Record, 2002. 168p.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. (Trad. Hélder Godinho). São Paulo: Martins Fontes, 1997. 551p.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004. 219p.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Coleção Literatura Ensino Superior. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 240p.

ELIADE, Micea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. (Trad. Sonia Cristina Tamer). – São Paulo: Martins Fontes, 1991. 178p.

_____. *Mito e realidade*. (Trad. Pola Civelli). Debates – Filosofia. 4ª Edição. – São Paulo: Perspectiva, 1994. 179p.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins [et al.]. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infante-juvenil*. – Coleção Linguagem e Educação – 3ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 272p.

FAZENDA, Ivani. (Org.) *Prática Interdisciplinares na Escola*. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 147p.

_____. *Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria*. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 119p.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*. São Paulo: Editora Paulus, 2003. 84p.

_____. (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. 8ª edição. Coleção Práxis. Campinas: Papirus, 2003. 192p.

FERREIRA, Ascenso. *Catimbó e outros poemas*. Recife: Editora Bagaço, 1999.

FERREIRA, Hugo Monteiro. *A literatura bojuanguiana e a (re) construção do imaginário infantil*. Recife: Editora Construir, 1999. 127p.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 213p.

FICHER, Ernest. *O poder da arte*. São Paulo: Editora do Autor, 1990. 290p.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação Pedagógica na sala de aula*. 3ª edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. 175 p.

FREINET, Célestin. *Ensaio de Psicologia Sensível*. (Trad. Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1998. 370p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18ª edição. Coleção o mundo hoje. São Paulo: Paz e Terra Educação, 1988. 184p.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIAÇA, Antônio et ali. *Educação e Transdisciplinaridade III*. São Paulo: Editora TRIOM, 2005. 535p.

FURLANETTO, Ecleide Curnico. Pesquisa em Educação: Diálogos Transdisciplinares. In FRIAÇA, Antônio et ali. *Educação e Transdisciplinaridade III*. São Paulo: Editora TRIOM, 2005. 535p.

GADAMER, Hans-Georg. *Acerca do Filosófico nas Ciências e do Científico na Filosofia*. IN: *A Razão na Época da Ciência*, Rio de Janeiro:Edições Tempo Brasileiro, 1983, pp. 9-26.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Currículo na contemporaneidade; incertezas e desafios*. (Trad. Silvana Cobucci Leite [et al.]) – São Paulo: Cortez, 2003. 318p.

GARDNER Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. 363p.

_____. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: ArtMed, 1991. 258p.

GASKELL, George e BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 516p.

GATÉ, Jean-Pierre. *Educar para o sentido da escrita*. (Trad. Maria Elena Ortega Ortiz Assumpção). Bauru: EDUSC, 2001. 189p.

GLEISER, Marcelo. *A dança do universo: dos mitos de criação ao big-bang*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 437p.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. São Paulo: Editora Objetiva, 2005.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em Rede: Uma visão Emancipadora*. São Paulo: Editora Cortez, 2004. 302p.

GRAVES, Michel F., GRAVES, Bonnie B. *The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text*. **Reading**. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr. 1995.

GRUPO 21. (Org.) *O homem do futuro: um ser em construção*. São Paulo: USP; TRIOM; Centro de Estudos Marina e Martin Harvey, 2002. 267p.

KIEFER, Flávio. *História da Arquitetura Moderna*. São Paulo: Editora Santy, 1999. 286p.

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Coleção Idéias sobre linguagem. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado Aberto, 2006. 191p.

KLEIN, Melanie. *Narrativa da Análise da Criança*. São Paulo: Editora Imago, 1994. 512p.

KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. (Trad. Yan Michalski). Coleção Novas Buscas da Educação. Vol. 9. São Paulo: Summus Editorial, 1981. 154p.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed, 2004. 240p.

HAUSER, Arnould. *História Social da Arte e da Literatura*. (Trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1032p.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. (Trad. Carlos Rizzi). Coleção Novas Buscas em Educação; Vol. 7. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho* (Trad. Jussara Haubert Rodrigues) Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. (Trad. Marcos Santarrita). – 2ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 598p.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Editora Centauro, 2002. 187p.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção*. (Trad. Ricardo Cruz). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1 (Trad. Johannes Kretschmer). São Paulo: Editora 34, 1996. 191p.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2 (Trad. Johannes Kretschmer). São Paulo: Editora 34, 1999. 198p.

JACOB, François. *O rato, a mosca e o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 160p.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2ª edição, 4ª reimpressão. (Trad. Maria Elisa Cevasco). Editora Ática, 2004. 431p.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 204p.

JAPIASSÚ, Hilton. *A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional*. – São Paulo: Letras e Letras, 1996. 231p.

JAUSS, Robert Hans et ali. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. (Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima). Coleção Literatura e Teoria Literária. São Paulo: Paz e Terra, 1979. 213p.

JAUSS, Robert Hans et ali. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. (Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 201p.

JOUVET, Vicent. *A leitura*. (Trad. Brigitte Hervot). São Paulo: Editora UNESP, 2002. 161p.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

LAUAND, Jean Luiz. *Cultura e Educação na Idade Média* (Org., tradução e estudos introdutórios por Jean Luiz Lauand). São Paulo: Martins Fontes, 2001. 346p.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Coleção Texto e Linguagem. – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2004. 255p.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002. 320 p.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* (Trad. Paulo Neves). São Paulo: Editora 34, 2001. 157p.

LIBANEO, José Carlos e SANTO, Akiko (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Coleção Educação em Debate. Campinas: Alínea Editora, 2005. 239p.

LIMA, Elvira de Souza. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. **São Paulo**: Ed. Sobradinho, 1998. 26p.

_____. *Conhecendo a Criança Pequena*. São Paulo: Ed. Sobradinho, 2001. 36p.

LYOTARD, J-F (1998). *A condição pós-moderna* (R. C. Barbosa, Trad.). Rio de Janeiro: José Olympio. (Original publicado em 1979)

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Coleção Educação Contemporânea. 2ª edição ver. e ampl. – Campinas, SP; Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. 234p.

LLOSA, Mario Vargas. *A linguagem da paixão*. São Paulo: Editora Arx, 2007. 288p.

_____. *O falador*. (Trad. Remy Gorga Filho). São Paulo: Editora Francisco Alves, 1988.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 13ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MAFFESOLI, Michel. *Elogios da razão sensível*. (Trad. Albbert Christophe Migueis Stuckenbruck). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 207 p.

_____. *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*. (Trad. Clóvis Marques). – Rio de Janeiro: Record, 2004. 191p.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: Sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 170p.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 6ª edição. (Trad. Gaetano Lo Mônaco). São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso Literário*. (Trad. Adail Sobral). São Paulo: Contexto, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2ª edição. (Trad. Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 405p.

MATURANA, H. R, VARELA, F.J., *A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana*, São Paulo: Palas Athena, 1984.

MENGA, Lüdke e ANDRÉ, Marli E D A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (Trad. Fani A. Tesseler). 2ª reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 432p.

MORAIS, José. *A arte de ler*. (Trad. Álvaro Lorencini). São Paulo: UNESP, 1996. 327p.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (Trad. Eloá Jacobina). 9ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128p.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. (Trad. Edgar de Assis Carvalho). 3ª edição. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 72p.

_____. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento*. – 3ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 588p.

_____. *Ciência com consciência*. (Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória). Ed revista e modificada pelo autor. – 7ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 350p.

_____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Edgar Morin, Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho – tradução, (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2002. 102p.

_____. *Meus demônios*. (Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles) 3ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 368p.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya) - 9ª edição. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004. 118p.

_____. CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. (Trad. Sandra Trabucco Valenzuela). – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003. 112p.

_____. LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 3ª edição. (Trad. Nurimar Maria Falci). Série Nova Consciência. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000. 263 p.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. (Trad. Lucia Pereira de Souza). São Paulo: TRIOM, 1999. 168p.

_____ e BADESCU, Horia. (Org.) Stéphane Lupasco. *O homem e a obra*. São Paulo: USP; TRIOM; Centro de Estudo Marina e Martin Harvey, 2001. 339p.

NISARGADATTA, Maharaj. *I Am That: Talks with Sri Nisargadatta*. USA:CA, Acorn Press (NC), 2001. 500p.

NOVAES, Carlos Eduardo. *O menino sem imaginação*. São Paulo: Ática, 1998.

OCDE. *Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado*. (Trad. Eliana Rocha) São Paulo: Editora Senac, 2003. 178p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos Praticados entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. 152p.

ORLANDI, Eni Pulcineli. *O que é lingüística*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1986. 70p.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 176p.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. – Coleção Biblioteca Freiriana; v. 9 – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. 359p.

PAIVA, Aparecida [et al.] (Orgs.). *Leitura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Coleção Linguagem e Educação, 8. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. 272p.

PAZ, Octavio. *Signos em Rotação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 7ª edição. Coleção Práxis. Campinas: Editora Papirus, 2003. 120p.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4ª edição. São Paulo: Rocco, 2000.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª edição. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: ArtMed, 2002. 208p.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na Literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. 19ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PETRAGLIA, Isabel. *Um olhar sobre o olhar que olha*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 129p.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica – traduzido da 3ª edição, publicada em 1964). – 3ª edição – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997. 370p.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom Editora, 2004. 201p.

PIRES, Herculano. *Pesquisa sobre o amor*. São Paulo: Paidéia, 1999. 190p.

PLATÃO. *A República*. (Trad. Pedro Cavalcante). São Paulo: Abril Cultural, 2000. 207p.

POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. (Trad. Yvine Maria de Campos Teixeira da Silva). São Paulo: Edições Loyola, 1999. 311p.

POSTIC, Marcel. *Pedagogia do Imaginário*. (Trad. Ana Caland) 3ª ed. Editora Almedina, 1999, 201p.

PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. 4ª . São Paulo: Editora Siciliano, 1995. 407p.

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. (Trad. Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira). *A nova aliança: metamorfose da ciência*. 2ª ed. Lisboa: Gradativa, 1989. 445p.

PROA, Sergio Espinosa. *Em busca da infância do pensamento: idéias na contramão da pedagogia*. Coleção Educação Hoje na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004. 158p.

QUINTANA, Mario. *Caderno H*. Belo Horizonte: Editora Globo, 1996.

RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. (Trad. Lúcia Pereira de Souza). São Paulo: Triom, 2000. 278p.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 176p.

REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. (Trad. Álvaro Manuel Marfan Lewis). Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002. 232p.

ROEGIERS, Xavier. *Aprendizagem integrada: situações do cotidiano escolar*. (Trad. Jeni Wolff). Porto Alegre: Editora ArtMed, 2006. 270p.

RUSSELL, Bertrand. *História do Pensamento Ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Coleção Clássicos de Ouro. (Trad. Laura Alves Aurélio Rebello). Rio de Janeiro: Editora EDIOURO, 2001. 509p.

SPENCER, Herbert. *Do Progresso - Sua Lei e Sua Causa*. (Trad. Eduardo Salgueiro). Editorial Inquérito: Lisboa, 1939.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. *Comprender e transformar o ensino*. (Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa) - 4ª edição – Porto Alegre: Artmed, 2000. 340p.

_____. *Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania*. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: ArtMed, 2002. 269p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 1998. 278p.

SANTO, Akiko. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004. 124 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as ciências*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 92p.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Coleção Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 415p.

SANTOS, Luis Alberto Brandão e OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 101 p.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: uma guia passo a passo para o professor*. (Trad. Ronaldo Cataldo Costa). Porto Alegre: ArtMed, 2001. 160p.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística e transdisciplinaridade*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 216p.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elemento de pedagogia da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 140p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte/Porto Alegre: Autêntica/Artes Médicas, 1999.

SILVEIRA, Nise. *Jung: vida e obra*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 173p.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 423p.

_____. *Leitura Significativa*. Porto Alegre? ArtMed, 2002. 168p.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. A escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins [et al.]. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infanto-juvenil*. – Coleção Linguagem e Educação – 3ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 272p.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194p.

SOLOMON, Robert C.; HIGGINS, Kathleen M. *Paixão pelo saber: uma breve história da filosofia*. (Trad. Maria Luiz X. de A. Borges). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 210p.

SOMMERMAN, Américo, MELLO, Maria F. de, BARROS, Vitória M. *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Editora TRIOM, 2002. 216p.

STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. (Trad. Max Altman). Coleção TRANS. São Paulo: Ed. 34, 2002. 200p.

STONE, L. Joseph e CHURCH, Joseph. *Infância e Adolescência: uma psicologia da pessoa em crescimento*. 3ª edição. Belo Horizonte, Interlivros, 1979. 444p.

TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. São Paulo: Record, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. 325p.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. – Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2002. 165p.

TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura – II: Textos dos formalistas russos apresentados por Tzvetan Todorov*. Coleção Signos, 16. (Trad. Isabel Pascoal). Rio de Janeiro: Edições 70, 1989. 190p.

VALLE, Lilian do. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: D&P Editora, 1997. 200p.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 343p.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: ArtMed, 2003. 311p.

_____. *Pensamento e Linguagem*. (Trad. Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1996. 135p.

WALTY, Ivete Lara Camargos. *O que é ficção*. Coleção Primeiros Passos. Vol. 156. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários: leitura e crítica*. (Trad. Luis Carlos Borges). São Paulo: Martins Fontes, 2003. 431p.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. (Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vaneide Nobre). Coleção Psicologia Psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YUNES, Eliana. (Org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Editora PUC-rio; Edições Loyola, 2002. 178p.

_____ e Oswald, Maria Luiza (Org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 131p.

YUS, Rafael. *Temas Transversais: em Busca de uma Nova Escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 241p.

ZABALA, Antoni (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*. 2ª edição. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: ArtMed, 1999. 194p.

_____. *A prática educativa: como ensinar*. (Trad. Ernani F. da F. Rosa). Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p.

_____. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. 160p.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ZILBERMAN, Regina e CADEMARTORI, Lígia. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

Anexos

Anexo 1

Textos literários

1

O buquê

A campainha tocou. Rebeca correu pra abrir a porta. Até se admirou de ver um buquê tão bonito.

– Mãe! – ela gritou – chegou flor pra você. –
Fechou a porta.

A Mãe veio correndo da cozinha e pegou o buquê. Tinha um envelope preso no papel; a Mãe tirou depressa um cartão lá de dentro; leu. O telefone tocou; a Mãe largou tudo e foi atender.

Rebeca quis ler o cartão. Mas estava escrito em língua estrangeira, era francês? Olhou pra assinatura: Nikos. Lembrou de uma voz estrangeira que andava telefonando, chamando a Mãe. Botou devagarinho o cartão em cima do envelope; foi chegando disfarçado pra perto do telefone, sem tirar o olho da Mãe. Franziu a testa: a Mãe estava parecendo nervosa, encabulada; mas muito mais bonita de repente!

Rebeca foi se esquecendo de prestar atenção na língua estrangeira que a Mãe estava falando pra só ficar assim: olhando: curtindo a Mãe.

A conversa no telefone acabou.

A Mãe voltou logo pra junto das flores.

– Coisa linda esse buquê, não é Rebeca?

– É.

– Com esse calor é melhor botar ele logo dentro d'água. – Foi indo pra cozinha. – Você não quer me ajudar a arrumar o vaso?

Rebeca ficou parada.

A Mãe olhou pra ela; parou também: assim: meio abraçada com o buquê.

E durante um tempo as duas ficaram se olhando.

Rebeca então foi indo distraída pra cozinha.

A Mãe (distraída também) pegou um vaso, encheu de água.

E as duas arrumaram as flores devagar, sem falar nada; sem nem levantar o olho do vaso.

2

Na beira do mar

As duas tinham saído pra fazer compras, a Mãe e a Rebeca. E na volta a Mãe falou:

– Quem sabe a gente vai andando pela praia?

Atravessaram a rua, tiraram o sapato, entraram na areia. E foram andando pela beira do mar.

Rebeca a toda hora olhava pra trás pra ver o caminho que o pé ia marcando na areia.

E a Mãe olhando pro mar e mais nada.

Era de tardinha. Não tinha quase ninguém na praia.

E teve uma hora que a Mãe convidou:

– Vamos descansar um pouco?

Sentaram. Rebeca logo brincou de fazer castelo.

E a Mãe olhando pro mar. Olhando. Até que no fim ela disse:

– Rebeca, eu vou me separar do pai: não tá dando mais pra gente viver junto.

Rebeca largou o castelo; olhou num susto pra Mãe.

– Neste último ano tudo ficou tão ruim entre o pai e eu. Eu sei que ele sempre teve paixão por música, eu já conheci ele assim. Mas desde que o Donatelo nasceu que ele só vive às voltas com aquele violino! é só tocar, estudar, compor, ensaiar; ele me deixou sozinha demais. – Pegou a mão da Rebeca.

Mas a mão da Rebeca escapou.

– Sozinha, como? e eu? e o Donatelo? a gente tá sempre junto, não tá? nós três. E quando o pai não tá com a orquestra, ele também tá sempre em casa. Então? nós quatro. Sozinha por quê?

– É que... eu não sei como é que eu te explico direito, mas... ah, Rebeca, eu ando tão confusa! – Apertou a boca e ficou olhando pro mar.

Rebeca esperando.

Esperando.

De repente a Mãe ficou de joelhos, agarrou as duas mãos da Rebeca e foi despejando a fala:

– Eu me apaixonei por um outro homem, Rebeca. Eu estou sentindo por ele uma coisa que nunca! nunca eu tinha sentido antes. Quando eu conheci o teu pai eu fui gostando cada dia mais um pouco dele, me acostumando, ficando amiga, querendo bem. A gente construiu na calma um amor gostoso e foi feliz uma porção de anos. E mesmo quando eu reclamava que ele gostava mais da música do que de mim, eu era feliz...

– O pai adora você! você não pode...

– ...e mesmo no tempo que o dinheiro era superapertado a gente era feliz...

– Ele gosta de você! ele gosta demais de você.

– ...mas este último ano a gente tá sempre discutindo, a gente briga a toda hora.

– Por quê?

– Não sei; quer dizer, eu sei; eu sei mais ou menos, essas coisas a gente nunca sabe direito, mas eu sei que eu fui me sentindo sozinha... vazia... vazia de amor. Amor assim... de um homem. É claro que isso não tem nada a ver com o amor que eu sinto por você. E pelo Donatelo então nem se fala.

– Não se fala por quê? você gosta mais do Donatelo que de mim?

– Não, não, Rebeca! entende: é porque ele é tão pequeno ainda, e você já está ficando uma mocinha: então é um amor do mesmo tamanho mas um pouco diferente que eu sinto por vocês dois. Mas isso não tem nada a ver com... ah, Rebeca, como é que eu te explico? como é que eu te explico a paixão que eu senti por esse homem desde a primeira vez que a gente se viu.

– Ai! não aperta a minha mão assim.

– Se ele me diz vem te encontrar comigo, mesmo não querendo, eu vou; se ele fala que quer me abraçar, mesmo achando que eu não devo, eu deixo; tudo que eu faço de dia, cuidar de vocês, da casa, de tudo, eu faço feito dormindo: sempre sonhando com ele; e de noite eu fico acordada, só pensando, pensando nele.

– Ai, não...

– Ele diz eu gosto do teu cabelo é solto, eu digo é justo como eu não gosto, e é só ir dizendo isso pr'eu já ir soltando o cabelo; ele diz às 5 horas eu te telefono, eu digo NÃO! eu não atendo, e já bem antes das 5 eu tô junto do telefone esperando; só de chegar perto dele eu fico toda suando, e cada vez que eu fico longe eu só quero é ir pra perto, Rebeca! Rebeca! eu tô sem controle de mim mesma, como é que isso foi me acontecer, Rebeca?! Ele me disse que vai voltar pra terra dele e me levar junto com ele, eu disse logo eu

não vou! sabendo tão bem aqui dentro que não querendo, não podendo, não devendo, é só ele me levar que eu vou. – Botou de palma pra cima as duas mãos da Rebeca e enterrou a cara lá dentro.

Ficaram assim.

– Isso é que é paixão? – Rebeca acabou perguntando.

A Mãe meio que sacudiu o ombro.

Quietas de novo.

– Como é que... como é que ele se chama? esse cara.

– Nikos.

– Que nome esquisito.

– Ele é grego.

– Grego? e você entende o que ele fala?

– A gente conversa em francês.

Rebeca ficou olhando pro castelo desmanchado. Depois de um tempo suspirou:

– E ainda mais essa! com tanto homem no Brasil.

3

No sofá da sala

A Mãe bateu a porta do quarto e correu pra sala.

Já era tarde da noite, mas Rebeca estava acordada. Ouvia a Mãe soluçando. Levantou; olhou pro Donatelo na cama ao lado: dormindo. Correu pra sala. A Mãe estava jogada no sofá.

– Que foi?!

A Mãe tapou o choro com a almofada; o corpo ficou sacudindo.

– Mãe, que foi, que foi!

Estava escuro na sala. Mas o Pai abriu a porta do quarto e veio luz lá de dentro. Rebeca escorregou pro chão e ficou meio escondida atrás do sofá. O Pai chegou perto e falou com

uma voz de raiva, de mágoa, uma voz que a Rebeca nunca tinha ouvido ele falar:

– Você tá chorando por quê? Quem tem que chorar sou eu e não você. Não sou eu que tô abandonando a minha família, é você; não sou eu que tô deixando os meus filhos pra lá: é você!

A Mãe tirou a almofada da cara; a voz saiu metade soluço, metade fala:

– Você não tá querendo entender: eu não tô deixando a Rebeca e o Donatelo: um dia eu volto pra buscar os dois.

– Você vai embora com esse estrangeiro pra viver lá do outro lado do mundo...

– Eu juro que eu volto!

– ...mas o estrangeiro não quer as crianças, só quer *você*.

– Eu sei que eu acabo convencendo ele...

– E se um dia você convence ele, aí você vem buscar a Rebeca e o Donatelo, não é? Lindo!

– O que que eu posso fazer? ele não quer que eu leve as crianças agora.

– ELE NÃO QUER!! Então ele agora *manda* em você. Ele é um deus que desceu do Olimpo pra dizer o que ele quer e o que ele não quer que você faça.

Rebeca franziu a testa, ele é um deus que desceu de onde? E aí o Pai gritou:

– Pois eu também não quero, viu? eu não quero o que você quer. E você vai ter que escolher: ou fica ou leva as crianças com você *agora*.

– Mas eu não...

– Se você não leva elas agora, eu não deixo você levar nunca mais. Abandono do lar, da família, de tudo: a lei vai estar do meu lado. Então você escolhe: ou ele ou as crianças.

O sorvete pingou na calça do Pai.

O Pai ficou olhando triste pro pingo; depois falou:

– Senta. – Mas logo se arrependeu: – Quer dizer, não senta porque isso aqui não é lugar pra criança.

Mas Rebeca já tinha sentado, e o moço do botequim já tinha trazido um outro copo cheio pro Pai beber. O Pai bebeu enquanto Rebeca acabava o sorvete, comia a casquinha, dava uma lambida em cada dedo, enxugava eles na saia e suspirava de pena do sorvete ter acabado. O Pai suspirou também:

– A tua mãe não gosta mais de mim.

Rebeca olhou pra mesa: cheia de copo vazio. Será que era o Pai que tinha bebido aquilo tudo?

– E eu gosto tanto dela! Agora então que ela vai me deixar parece até que eu gosto mais.

Rebeca olhou pro Pai; achou que o olho dele estava parecendo de vidro.

– Duvido que esse gringo goste dela do jeito que eu gosto. Nem metade, aposto. Nem metade da metade da me... – Foi se esquecendo da outra metade; ficou olhando pra Rebeca.

– Que que você tá me olhando assim, pai? parece até que você nunca me viu.

– Como você é parecida com ela! Tudo. A boca, o cabelo, o jeito de olhar. E agora que eu tô percebendo: o teu nariz também é igualzinho ao dela, até um pouco de sarda na ponta ele tem; engraçado, eu ainda não tinha reparado. – Debruçou mais na mesa pra olhar pro nariz da Rebeca, derrubou um copo no caminho; desanimou.

Rebeca debruçou também:

– Eu vou pedir pra mãe não ir. Eu vou pedir tão forte, que ela não vai, você vai ver.

O Pai fechou o olho:

– Eu queria que o tempo já tivesse passado e que eu já tivesse me esquecido dela.

– Eu vou pedir pra ela não ir embora; deixa comigo, pai.

– Eu queria que você e o Donatelo já fossem grandes. O que que eu vou fazer com vocês dois? me diz, me diz! Eu não tenho jeito com criança.

– Eu vou pedir.

– O que que eu faço com vocês dois, Rebeca?

– Deixa comigo, pai, eu te prometo que eu não deixo a mãe dizer tchau pra gente.

– Promete?

– Prometo. E agora pára de beber, tá?

– Tá.

5

A mala

Rebeca fingiu que nem tinha visto a mala da Mãe aberta em cima da cama e já quase pronta pra fechar.

Voltou pro quarto.

Sentou.

Fingiu que estava desenhando um barco.

Fingiu que nem estava escutando a Mãe querendo se despedir do Pai, e o Pai não deixando a Mãe acabar de falar, saindo zangado, batendo com a porta.

Foi riscando no papel com força, o lápis pra cá e pra lá cada vez com mais força, tlá! a ponta quebrou.

Ouviu a Mãe indo na sala; depois no banheiro.

Correu na ponta do pé pra espiar, ah! a mala. Já fechada. No chão. Junto da porta. Pronta pra sair.

Voltou correndo pro quarto; sentou de novo; pegou o lápis, fez ponta depressa, o coração num toque-toque medonho; desatou de novo a riscar.

Parou o lápis; escutou a Mãe discando telefone, chamando um táxi, explicando que era pro aeroporto.

De rabo de olho viu a Mãe entrar no quarto, sentar na cama do Donatelo, ficar olhando ele dormir.

Viu que a Mãe estava de meia, de sapato fechado, de capa de chuva, de bolsa a tiracolo, de cara lavada (de choro?), tão diferente de todo dia.

Viu a Mãe alisando o cabelo do Donatelo; fazendo festa nele de leve; a mão indo e vindo, bem de leve; indo e vindo. Viu tudo de rabo de olho e foi riscando forte, mais forte, mais tlá! a ponta do lápis quebrou outra vez.

A Mãe parou de fazer festa na cabeça do Donatelo e ficou sem se mexer.

Rebeca ficou que nem a Mãe: sem se virar, sem falar, sem perguntar.

O tempo foi passando.

Passando.

Até que de repente a buzina do táxi tocou lá fora e a Mãe levantou num pulo de susto.

Rebeca também. E se virou. Ao mesmo tempo que a Mãe se virava. E as duas se olharam com medo, e a Mãe correu e abraçou Rebeca com força, demorado, bem apertado, ai! Rebeca fechou o olho: que troço danado pra doer aquele abraço.

A Mãe largou a Rebeca, correu pra sala, abriu a porta.

Mas Rebeca já estava atrás dela; e puxou a mala:

– Mãe; não vai! eu já te pedi tanto, que eu não ia pedir mais, mas você tá indo mesmo

e eu tenho que pedir de novo, não vai não vai não vai!!

A Mãe cochichou depressa:

– Por favor, Rebeca, me entende, me perdoa, me entende, eu tenho que ir, é mais forte que tudo. Mas eu já te prometi: eu volto.

– Diz pra ele que não! você não vai.

A Mãe pegou a mala. Rebeca não largou.

A Mãe puxou a mala. Rebeca puxou também.

A Mãe puxou mais forte. Rebeca ficou agarrada na mala.

O táxi buzinou de novo. As duas se olharam. O olho da Mãe pedindo por favor. O olho da Rebeca também: *por favor*.

A Mãe estava de boca apertada; de testa enrugada. E não quis mais olhar pra Rebeca no olho; e puxou a mala com toda a força, querendo arrancar ela da mão da Rebeca.

Mas Rebeca não se soltou da mala e foi sendo arrastada no puxão.

A buzina do táxi de novo, e mais comprido dessa vez.

A Mãe soltou a mala; fechou o olho; apertou a testa com a mão feito coisa que estava sentindo uma tonteira ou uma dor de cabeça muito forte.

Rebeca aproveitou pra se agarrar na mala de um jeito que pra Mãe levantar a mala ia ter que levantar a Rebeca também.

E outra vez a buzina tocou.

A Mãe abriu o olho (parecia que a tonteira tinha passado), disse:

– Tchau. – E saiu correndo.

6

O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro

Querido pai

Não deu para eu cumprir a promessa. A Mãe foi mesmo embora.

Mas a mala dela ficou. E eu acho que assim, sem mala, sem roupa para trocar, sem escova de dente nem nada, não vai dar para a Mãe ficar muito tempo sem voltar. Não sei. Vamos ver.

Eu arrastei a mala e escondi ela debaixo da sua cama, viu?

Um beijo da
Rebeca.



1

Carta de amigo

Oi Guilherme!

Outro dia eu olhei no mapa pra ver onde é que é Pelotas. Tuxa! como a gente ficou longe de repente, hem? eu não tinha nem pensado que Pelotas era tão lá no finzinho do Brasil.

O meu pai diz que carioca morre de frio aí no Sul quando chega o inverno. Então eu pensei que você tem que vir passar as férias de julho no Rio! Aqui em casa, é claro. Primeiro pra não morrer de frio. Segundo, pra gente

ir junto à praia que nem ia antes.
Hoje foi o primeiro dia de aula.
Achei tão esquisito você não
estar lá.

Lembra? a gente se conheceu na
primeira série.

Depois foi junto pra 2ª. E você
falou: será que no ano que vem
a gente vai junto pra 3ª?

E foi. E então combinou que
ia junto pra 4ª.

E foi também.

E aí nem combinou mais nada
porque era claro que a gente
ia junto pra 5ª.

E aí você vai e se muda pro
Rio Grande do Sul.

Ora, francamente.

Só você que foi embora: o
resto da turma é toda a mesma.
Mas entraram duas garotas novas.

Uma é metida a besta, mas em compensação se chama Renata, que eu acho um nome lindo. A outra parece legal, mas não desagrada da Renata.

Assim fica difícil.

Ah! mas tem uma novidade: nossa escola agora dá bolsa de estudo pra aluno pobre. E então tem também um garoto novo: bolsista. Cuiú diz que ele mora na favela; se chama Turbido Carlos, e sentou no mesmo lugar que você sentava. Mas não falou nem olhou pra ninguém.

Quem sabe o emprego do teu pai não dá certo e vocês voltam aqui pro Rio?

Não tô querendo que o teu pai fique sem emprego, não é isso, mas é que eu acho tão chato não ver mais você do meu lado lá na classe. E a escola aí é legal?

Um grande abraço do
Rodrigo

TEXTOS LITERÁRIOS

Profundamente

Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Vozes cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.
No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam errantes
Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?
- Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo
Profundamente.
Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de São João
Porque adormeci.
Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles?
- Estão todos dormindo
Estão todos deitados
Dormindo
Profundamente.

Anexo 1B-B

Casamento

Há mulheres que dizem:

Meu marido, se quiser pescar, pesque,

mas que limpe os peixes.

Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,

ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.

É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,

de vez em quando os cotovelos se esbarram,

ele fala coisas como "este foi difícil"

"prateou no ar dando rabanadas"

e faz o gesto com a mão.

O silêncio de quando nos vimos a primeira vez

atravessa a cozinha como um rio profundo.

Por fim, os peixes na travessa,

vamos dormir.

Coisas prateadas espocam:

somos noivo e noiva.

Soneto de Amigo

Enfim, depois de tanto erro passado
Tantas retaliações, tanto perigo
Eis que ressurgue noutro o velho amigo
Nunca perdido, sempre reencontrado.

É bom sentá-lo novamente ao lado
Com os olhos que contem o olhar antigo
Sempre comigo um pouco atribulado
E como sempre singular comigo.

Um bicho igual à mim, simples e humano
Sabendo se mover e comover
E a disfarçar com meu próprio engano.

O amigo: um ser que a vida não explica
Que só se vai ao ver outro nascer
E o espelho de minha alma multiplica...

De Gramática e de Linguagem

E havia uma gramática que dizia assim:
"Substantivo (concreto) é tudo quanto indica
Pessoa, animal ou cousa: João, sabiá, caneta".
Eu gosto das cousas. As cousas sim !...
As pessoas atrapalham. Estão em toda parte. Multiplicam-se em excesso.

As cousas são quietas. Bastam-se. Não se metem com ninguém.

Uma pedra. Um armário. Um ovo, nem sempre,
Ovo pode estar choco: é inquietante...)

As cousas vivem metidas com as suas cousas.

E não exigem nada.

Apenas que não as tirem do lugar onde estão.

E João pode neste mesmo instante vir bater à nossa porta.

Para quê? Não importa: João vem!

E há de estar triste ou alegre, reticente ou falastrão,

Amigo ou adverso...João só será definitivo

Quando esticar a canela. Morre, João...

Mas o bom mesmo, são os adjetivos,

Os puros adjetivos isentos de qualquer objeto.

Verde. Macio. Áspero. Rente. Escuro. luminoso.

Sonoro. Lento. Eu sonho

Com uma linguagem composta unicamente de adjetivos

Como decerto é a linguagem das plantas e dos animais.

Ainda mais:

Eu sonho com um poema

Cujas palavras sumarentas escorram

Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,

Um poema que te mate de amor

Antes mesmo que tu saibas o misterioso sentido:

Basta provares o seu gosto...

Anexo 2

Roteiro das entrevistas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Pesquisas Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de Entrevista Docente

Nome: _____

Área de formação: _____

Tempo de profissão: _____ N° de escolas em que trabalha: _____

Data de nascimento: ____/____/____

- 01) O que é a escola para você?
- 02) O que é o ensino para você?
- 03) Na sua opinião, o que uma escola deve ensinar para os alunos?
- 04) Você gosta do modo como o currículo da escola está organizado?
- 05) Você organizaria o currículo de outra maneira? Por quê?
- 06) Na sua opinião, qual o papel da leitura literária na escola?
- 07) Você acha que a literatura tem valor na escola?
- 08) Seus alunos lêem literatura?
- 09) Você vê a relação entre literatura e currículo?
- 10) Na sua opinião, por que o currículo está fragmentado?
- 11) Você já ouviu falar em transdisciplinaridade?
- 12) Na sua opinião, o que é leitura?
- 13) Na sua escola, você acha possível que os conteúdos do currículo sejam trabalhados através da leitura literária?
- 14) Quais os livros que você tem lido nesses últimos meses?
- 15) Seus alunos sabem ler? Eles gostam de ler?

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Pesquisas Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de Entrevista Discente

01) Nome:

02) Escola:

03) Série: Turma

04) Sexo:

05) Data de nascimento

06) Situação atual como aluno

- a) nunca repetiu () sim () não
- b) repetiu uma vez () sim () não
- c) repetiu mais de uma vez () sim () não
- d) nunca abandonou os estudos () sim () não
- e) já abandonou os estudos () sim () não

07) A escola tem biblioteca?

() sim () não

08) Você gosta da biblioteca?

() sim () não

09) Você frequenta a biblioteca?

() sim () não

10) Você gosta da escola? Por quê?

() sim () não

11) Você gosta de ler livros?

() sim () não

12) Você gosta de aprender o que a escola ensina?

() sim () não

Anexo 2-C

- 13) Você utiliza o que aprende na escola na sua vida pessoal? Como assim?
- 14) Você acha que o ensino da sua escola é bom? Por quê?
- 15) Se você fosse mudar alguma coisa na sua escola, o que você mudaria?
- 16) Lendo um texto, você consegue aprender assuntos de outras disciplinas? Explique.
- 17) Na escola, você aprende tudo separado: português, história, geografia, ciências, artes, matemática, etc. O que você acha disso?
- 18) Na vida, é assim que você aprende?

Anexo 3

Roteiro norteador do planejamento dos encontros temáticos

Anexo 3-A

ROTEIRO NORTEADOR DO PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS TEMÁTICOS

Mês	Tema	Discussão Proposta	Relação com <i>Tchau</i>
Agosto	Família	<p>Como é sua família no dia-a-dia? Há problemas? Quais? Como você reage aos problemas existentes?</p> <p>Como é seu pai, sua mãe, seus irmãos? Você gosta de todos eles? Eles gostam de você?</p>	<p>Rebeca e sua família vivem um drama familiar.</p> <p>Rebeca e sua relação com a mãe, com o pai e com o irmão.</p>
Agosto	Amizade	<p>Você é amigo dos seus pais ou você é amiga dos seus pais? Os seus pais brincam com você?</p> <p>Você tem muitos amigos? Onde você mora? Na escola? Você é amigo (a) do seu irmão (ou dos seus irmãos)?</p>	<p>Rebeca parece ter uma relação de amizade com a mãe, mas parece não ter muita aproximação com o pai. Donatelo e os pais não parecem ser amigos.</p>
Agosto	Respeito	<p>Você respeita a opinião dos outros? O que é respeito para você? O respeito é a mesma coisa de lealdade?</p> <p>Você sabe o que é infidelidade? Você conhece casos em que as pessoas não são fiéis? Você se sente uma pessoa leal e fiel?</p>	<p>A mãe de Rebeca deixa a casa em função de um novo amor em sua vida. É um caso de deslealdade? A mãe é leal com a família?</p>
Agosto	Escola	<p>Você gosta da escola onde você estuda? Na escola, você aprende o que? Quem ensina na escola? A escola é um lugar bom para fazer o que?</p>	<p>Rebeca escreve um bilhete no final da história. Rebeca sabe ler e escrever. Foi na escola que Rebeca aprendeu a ler e a escrever?</p>
Agosto	Conhecimento	<p>O que você aprende na escola serve para que? Como você usa o que aprende na escola na sua vida? Você tem bons conceitos? Você sabe coisas que não foram ensinadas na escola? O que se aprende na escola que serve para a vida?</p>	<p>A proposição da situação-problema: Rebeca necessita de ajuda. As crianças se desejarem poderão auxiliar Rebeca.</p>

Anexo 3-B

Autor	Título do Texto
Manuel Bandeira	Profundamente
Vinícius de Moraes	Soneto do Amigo
Adélia Prado	Casamento
Mario Quintana	De gramática e de linguagem
Manoel de Barros	Epílogo da Infância

Anexo 3-C

Texto Literário	Disciplinas	Conteúdo Vivenciado
Profundamente	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	Local onde você mora/Linha do Tempo da sua família/Geografia do seu local de nascimento e do local onde você mora. Número de pessoas na sua casa e número de quartos. Operações com cálculo
Soneto de Amigo	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A língua na comunicação com os amigos. As amizades entre bairros, cidades, estados, países e continentes. A história do continente americano Os amigos nas religiões. A amizade entre os grandes artistas da palavra.
Casamento	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A leitura da poesia e o ritmo da literatura. O sotaque das famílias dependendo da região onde as pessoas moram. As famílias do Recife no ano de 1500, 1600, 1700, 1800, 1900 e 2000.
De gramática e de linguagem	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A comunicação verbal e não verbal/ A língua e sua forma de poder/O discurso do prefeito do Cabo/Onde se encontram as igrejas do Cabo?/Censo (estatística) para o número de habitantes da escola a partir da religião. A língua de dois grandes pintores: Pablo Picasso e Paul Cézanne.
Epílogo da Infância	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A leitura de livros para criança na escola. A criança e o trabalho infantil. O número de crianças com menos de 11 anos na Escola Monteiro Lobato. O desenho das crianças e o tipo de desenho de crianças. Os artistas famosos quando criança. Somar, dividir, subtrair e multiplicar. A religião budista e a umbanda: o papel das crianças nesses cultos religiosos.

Anexo 3-D

PLANEJAMENTO TRANSDISCIPLINAR DOS ENCONTROS TEMÁTICOS

Texto Literário	Disciplinas	Conteúdo Vivenciado
Profundamente	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	Local onde você mora/Linha do Tempo da sua família/Geografia do seu local de nascimento e do local onde você mora. Número de pessoas na sua casa e número de quartos. Operações com cálculo
Soneto de Amigo	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A língua na comunicação com os amigos. As amizades entre bairros, cidades, estados, países e continentes. A história do continente americano Os amigos nas religiões. A amizade entre os grandes artistas da palavra.
Casamento	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A leitura da poesia e o ritmo da literatura. O sotaque das famílias dependendo da região onde as pessoas moram. As famílias do Recife no ano de 1500, 1600, 1700, 1800, 1900 e 2000.
De gramática e de linguagem	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A comunicação verbal e não verbal/ A língua e sua forma de poder/O discurso do prefeito do Cabo/Onde se encontram as igrejas do Cabo?/Censo (estatística) para o número de habitantes da escola a partir da religião. A língua de dois grandes pintores: Pablo Picasso e Paul Cézanne.
Epílogo da Infância	Português/Geografia/História/Matemática/Ensino Religioso/Artes	A leitura de livros para criança na escola. A criança e o trabalho infantil. O número de crianças com menos de 11 anos na Escola Monteiro Lobato. O desenho das crianças e o tipo de desenho de crianças. Os artistas famosos quando criança. Somar, dividir, subtrair e multiplicar. A religião budista e a umbanda: o papel das crianças nesses cultos religiosos.

Anexo 3-E

PLANEJAMENTO PREVISTO DAS AULAS TRANSDISCIPLINARES

Mês	Conteúdo	Objetivos e Estratégias	Número de Encontros
Set	O sabor e o saber do texto literário	Leitura por Andaime do Conto <i>Tchau. Pré-leitura, leitura e pós-leitura.</i>	2
Set	Rebeca tem um problema: o que faremos para ajudá-la?	Releitura do texto <i>Tchau</i> . Ativando os conhecimentos prévios sobre leitura e produção de textos. Técnicas para auxiliar na produção de uma carta para a mãe de Rebeca. Leitura do texto <i>O bife e a pipoca</i> de Lygia Bojunga Nunes. Leitura de Mapa <i>Mundi</i> para ajudar Rebeca a se localizar no Brasil e no mundo. Vídeo com depoimentos de crianças que foram abandonadas pelos pais. Como se faz a leitura de um mapa? Quem inventou os mapas? Para que os mapas servem? Rebeca sabe ler mapas? Construção de um mapa da região onde os sujeitos da pesquisa moram.	2
Out	Rebeca necessita viajar para ir à procura de sua mãe.	Assistir ao vídeo de 10 minutos sobre viagens fantásticas. Selecionar figuras nas revistas sobre lugares variados do país. Ler o texto do jornal sobre preço de passagem aérea e calcular qual a agência de viagem é mais barata para Rebeca. Identificar o tipo de transporte mais adequado para Rebeca viajar. Voltar ao <i>Mapa Mundi</i> e comparar o clima do local para onde a mãe de Rebeca talvez tenha ido e o local onde Rebeca reside.	2
Out	Rebeca não tem roupa adequada e Donatelo ficará com quem? Onde o pai de Rebeca trabalha?	Analisar preços de roupas em lojas da cidade do Cabo de Santo Agostinho depois analisar se os preços de lojas no <i>shopping</i> são mais em conta. Montar um pequeno guarda-roupa para Rebeca. Entrevistar Carmem Aguiar, consultora de Moda do Senac-Pernambuco, sobre qual a roupa mais indicada para lugares frios. Ouvir o depoimento do maestro Mário Cândia sobre a profissão de músico. Estudar um pouco a história de dois grandes músicos brasileiros: Heitor Villa-Lobos e Chiquinha Gonzaga. Ouvir músicas atuais e verificar se são iguais. Estudar um pouco sobre a música do país para onde Rebeca vai. Analisar a história dos nomes de Rebeca e Donatelo. Visitar o Senac para saber um pouco sobre a formação do trabalhador.	2

Anexo 3-F

Nov	A mãe de Rebeca foi embora porque estava apaixonada. O pai ficou, mas não suportou a solidão e se embriagou. O que muda na química do nosso corpo quando mudam	Ouvir a palestra sobre as reações do álcool no corpo humano. Estudar o texto do livro didático sobre o perigo do álcool para quem dirige embriagado. Conversar com a Dra. Ângela Carrazonne sobre como a paixão altera o nosso comportamento. Discutir a queda dos prédios na cidade de Olinda e analisar se o engenheiro estava bêbado ou apaixonado. Perguntar a um padre, a um pastor, a um espírita, a um budista, o que eles pensam sobre o álcool e a paixão. Montar um júri simulado para analisar o procedimento da mãe de Rebeca.	2
Dez	Rebeca irá viajar mesmo? E como ficam as aulas? E uma criança viaja sozinha?	Fazer uma aula-passeio para o Aeroporto para saber de um agente de viagem se é possível uma criança viajar sozinha. Verificar se Rebeca saberá ler os mapas que se apresentarão para ele ao longo da viagem. Estudar um pouco sobre a língua da personagem Nikus e verificar quais as diferenças entre a língua de Rebeca e a de Nikus. Fazer uma aula-passeio para a Secretaria de Educação do Município e procurar saber se é possível um aluno deixar as aulas em pleno semestre letivo. Organizar um evento na sala de aula para tentar angariar dinheiro para Rebeca poder comprar as passagens aéreas.	2
Dez	Rebeca conseguiu o que se pretendia?	Avaliar o que aconteceu com Rebeca e apresentar através de seminário o conhecimento que foi produzido ao longo das aulas transdisciplinares.	1

Anexo 4

Transcrições das aulas com o conto *Tchau*

Anexo 4-A

Transcrição da 1ª e da 2ª Aula Transdisciplinar
07/09/05 e 14/09/05

Momento da meditação. Neste momento, só eu falei. Os aprendizes ficaram em silêncio ouvindo a música instrumental.

Fechem os olhos. Escutem a música. Escutem a música. Tentem deixar a mente sem problemas. Escutem a música. Procurem esquecer os problemas que ficam lá fora. A música pode ajudar na concentração. Respirem. Inspirem pelo nariz e expirem pela boca. Façam isso três vezes. Três vezes. Tentem ouvir o som da respiração. Tentem ouvir o som da respiração. Aos poucos abram os olhos e movimentem o corpo.

A leitura do conto *Tchau*

01 PP – O que vocês acham que há dentro da caixa?

(??)

(02) Lucas – Um segredo.

(03) PP – Quem acha que é um segredo? Quem pensa como Lucas?

??

(04) PP – Vamos, gente. O que tem dentro da caixa?

(05) Simone – Parece que é um presente. É um presente, professor?

(06) Carlos – É um jogo?

(07) PP – Vocês gostam da caixa? Você acha a caixa bonita, Nelson?

??

(08) Adriana – Ela é bonita. Parece com a da livraria.

(09) PP – Será que dentro da caixa tem um jogo?, um segredo? O que será que há dentro da caixa?

(10) Camila – Diz logo. Fico com frio na barriga.

(11) Débora – Fica calma, menina. Quer mandar no professor?

(12) PP – O que vocês acham que tem dentro da caixa?

(13) SP – Um livro.

(14) PP – Por que vocês acham que é um livro?

??

(15) PP – Por que?

(16) Cinthya - Porque vamos ter uma aula de leitura.

(17) Carlos – Porque o senhor fala muito em livro.

(18) PP – Será que é um livro mesmo?

(19) Carlos – É. Quer dizer, acho que é.

(20) PP – Quem concorda com Carlos?

(21) Simone – Eu acho que é um livro mesmo.

(22) PP – Será que é um livro mesmo?

Anexo 4-B

- (23) Cláudio – Acho que é o conto *Tchau*.
(24) PP – Será?
(25) Simone – Professor, assim, a gente morre de curiosidade.

- (22) PP – Vamos fechar os olhos, enquanto eu abro a caixa?
(23) Débora – Que coisa chata. Diz logo, professor.
(24) Simone – Chata é você. Diga não, professor.
(25) Nelson – Professor, acho que é um quadro o que tem dentro da caixa.
(26) PP – Por que um quadro?
(27) Nelson – Porque o senhor disse que gosta de quadros.
(28) PP – Gosto muito de quadros.
(29) Nelson – Acho que é um quadro que o senhor mostrou pra gente. Um quadro que o senhor disse que foi pintado há muito tempo. O quadro que não é daqui do Brasil. É ou não é?
(30) PP – Vamos ver. Agora, fechem os olhos. Vamos ver, Nelson. Vamos fechar os olhos e eu vou abrir a caixa. Quando vocês abrirem os olhos, então saberão ou não o que tem dentro da caixa.

Apaguei as luzes. Coloquei uma música para tornar o clima uma espécie de suspense. Pedi para que os aprendizes contassem comigo de 1 até 10, abri a caixa e de dentro da caixa, retirei 29 envelopes tamanho ofício. No mesmo instante, percebi que o grau de curiosidade aumentou ao tempo em que se tornou uma espécie inquietação para todos.

- (31) Gregório - O que é isso?
(32) Gregório – A gente pode abrir?
(33) PP – Ainda não.
??
(34) PP – Podem abrir.
??
(35) Cláudio – Acertei, acertei, acertei!!! Professor, e o que vem na história?
(36) PP – Vamos ver. Agora, vamos ver....
(37) PP – O que vocês acham que essa história conta?
(38) Nelma – Eu acho que fala de uma pessoa que foi embora.
(39) Carlos – Eu também.
(40) Simone – Eu acho que fala de uma pessoa que ficou sozinha no quarto dela.
(41) Andreza – Eu também acho, professor. Ela tá sozinha. Ninguém tá com ela.
(42) PP – E sobre o título do livro? O que vocês acham ? O que vocês pensam?
(43) PP – Vocês acham que *Tchau* é a mesma coisa de *Adeus*?
(44) Simone – Adeus, a pessoa não volta. *Tchau*, a gente diz assim para ir ali.
(45) PP – Vamos à leitura. Eu farei a leitura em voz alta e vocês me acompanharão em silêncio. Pode ser?
(46) SP – Pode.

Anexo 4-C

Fiz a leitura do conto *Tchau* de modo que os aprendizes pudessem compreender a história e tive o interesse de promover o processo de identificação. A leitura do conto foi feita em voz alta e alterei as o ritmo, o timbre, a entonação da voz quando necessário. A leitura do conto *Tchau* demorou cerca de 10 (dez) minutos e os aprendizes acompanharam a leitura em silêncio.

(47) PP – Quem quer comentar a história?

(??)

(48) PP – Vocês entenderam?

(49) PS – Sim.

(50) Carlos – É a história de uma menina que não quer deixar a mãe ir embora.

(51) Kátia – É que a mãe dela se apaixonou por um gringo.

(52) Cláudio – O pai dela ficou sofrendo.

(53) PP – O que vocês acham da atitude da mãe de Rebeca?

(54) Simone – É uma mulher ruim. Foi embora com macho e deixou os filhos.

(55) PP – Rebeca sofreu?

(56) Débora – Claro.

(57) Carlos – Ela sofreu e o irmão dela também sofreu muito.

(58) PP – Por que você acha, Carlos, que o irmão sofreu muito?

(59) Carlos – Porque ele ficou só com o pai que só sabia trabalhar.

(60) PP – E Rebeca, por que sofreu?

(61) Simone – Ela não queria que a mãe dela fosse embora. A mãe dela não presta. Lá na minha rua, sabe professor, tem uma mulher que fez a mesma coisa da mãe dessa menina. Fiquei com uma pena da menina.

(62) PP – Alguém mais, além de Simone, sentiu pena de Rebeca?

(63) SP – Sim.

??

(64) PP – Quem e por quê?

??

(65) Nelson – Ele ficou sozinho. Acho isso chato. Na capa do livro, a mulher tá sozinho. Lembra?

(66) PP – Lembro sim. E você acha que Rebeca ficou triste.

(67) Nelson – Acho que sim.

(68) PP – E você no lugar dela, também ficaria?

(69) Simone – Eu fico triste quando fico só.

(70) PP – E você, Nelson?

??

(71) PP – Hein?

(72) Nelson – Fico mais ou menos.

(73) PP – Será que Rebeca ficou?

(74) SP – Sim.

(75) Carlos – Ela queria que a mãe não fosse embora.

(76) PP – Mas a mãe foi. E aí?

(77) Simone – Mas ela pensava que a mãe voltaria, por isso ela disse tchau.

Anexo 4-D

- (78) PP – Você acha que ela pensava ou você acha que ela queria?
- (79) Simone – Sei lá. Acho que os dois.
- (80) Celso – Ele queria que a mãe ficasse, professor.
- (81) PP – Mas para onde a mãe estava indo?
- (??)
- (82) PP – Pensaram que a mãe estivesse indo para algum lugar?
- (83) Carlos – Acho que para a casa de Nikus.
- (84) Será?
- (85) Ítalo – Ele não mora fora?
- (86) PP – Explique a pergunta, Ítalo.
- (87) Ítalo – Acho que ele mora fora do Brasil
- (88) Simone – Danou-se, então a mãe de Rebeca vai para fora do Brasil.
- (89) Nelson – Eita! Agora, Rebeca perdeu a mãe de vez.
- (90) PP – Mas a gente precisa fazer alguma coisa. Vocês não acham?
- ?/
- (91) SP – A gente pode ajudar Rebeca.
- (92) PP – Mas como? De que maneira?
- (??)
- (93) Carlos – Sinto vontade de ajudar Rebeca, mas não sei como.
- (94) PP – Eu acho que posso sugerir. Querem ouvir?
- (95) SP – Sim.
- (96) Qual seria na opinião de vocês, o maior problema de Rebeca?
- (??)
- (97) Nelson – Ela quer a mãe de volta.
- (98) PP – Trazer a mãe de volta, seria o maior problema de Rebeca? O que vocês acham?
- (99) Nelson – É, professor. Acho que é.
- (100) Natália – Também acho.
- (101) SP – Professor, a mãe foi embora porque quis. Rebeca vai fazer ela volta como?
- (102) PP – É verdade. Para Rebeca sozinha conseguir trazer a mãe de volta será muito difícil. A não ser que...
- (103) Carlos – A não ser que o pai dela ajude.
- (104) Paulo – Ele tá com raiva dela. Acho que ele não vai ajudar.
- (105) Vanda – Mas ele gostava dela. Quem sabe?
- (106) Simone – E se a gente ajudasse?
- (107) SP – O que?
- (108) Simone – Se a gente ajudasse Rebeca?
- (109) PP – Acho que Simone tem razão.
- (110) Débora – Mas é só uma história.
- (111) Simone – Mas a gente pode acreditar.
- (112) PP – É isso, Simone. A gente pode acreditar.
- (113) Qual seria na opinião de vocês, o maior problema de Rebeca?
- (??)
- (114) Nelson – Ela quer a mãe de volta.

Anexo 4-E

- (115) PP – Trazer a mãe de volta, seria o maior problema de Rebeca? O que vocês acham?
- (116) Nelson – É, professor. Acho que é.
- (117) Natália – Também acho.
- (118) SP – Professor, a mãe foi embora porque quis. Rebeca vai fazer ela volta como?
- (119) PP – É verdade. Para Rebeca sozinha conseguir trazer a mãe de volta será muito difícil. A não ser que...
- (120) Carlos – A não ser que o pai dela ajude.
- (121) Paulo – Ele tá com raiva dela. Acho que ele não vai ajudar.
- (122) Vanda – Mas ele gostava dela. Quem sabe?
- (123) Simone – E se a gente ajudasse?
- (124) SP – O que?
- (125) Simone – Se a gente ajudasse Rebeca?

Transcrição da 3ª Aula Transdisciplinar
21/09/05

Momento da meditação. Neste momento, só eu falei. Os aprendizes ficaram em silêncio ouvindo a música instrumental. Nesta aula, fizemos alguns exercícios corporais. Utilizei técnicas orientadas pelo Pilates e pedi para que os aprendizes pensassem na importância deles para o mundo, para o universo, para aquela aula. O objetivo era trabalhar a auto-estima dos aprendizes.

(01) PP – Na aula passada, a gente ficou com o desejo de ajudar Rebeca. Eu pedi para que vocês pensassem em alguma ação que pudéssemos fazer para ajudar a nossa amiga. Vocês pensaram?

??

(02) PP - Vocês querem ajudar Rebeca. Mas de que forma a gente começa?

(03) Carlos – A gente tem de saber para onde foi a mãe de Rebeca.

(04) PP – Acho que o Carlos tem razão. Acho que a gente deve pensar para onde a mãe de Rebeca foi. O que vocês acham?

(??)

(05) Natália – Ela foi para casa de Nikus.

(06) Selma – Também acho, professor.

(07) PP – Será?

(08) SP – Sim. Ela deve ter ido para casa de Nikus.

(09) PP – Mas onde o Nikus mora?

(10) Simone – Deve morar no país dele.

(11) PP – Também acho. Mas onde fica o país dele?

(??)

(12) PP – Vocês sabem onde fica o país de Kikus?

(??)

(13) PP – Vamos ler o conto outra vez? Quem sabe a gente tem uma idéia.

Fizemos a releitura do conto. Dessa vez, os aprendizes participaram da leitura. Fizemos uma roda de leitura. Queríamos que os aprendizes voltassem à história.

(14) PP - Vocês querem ajudar Rebeca. Mas de que forma a gente começa?

(15) Carlos – A gente tem de saber para onde foi a mãe de Rebeca.

(16) PP – Acho que o Carlos tem razão. Acho que a gente deve pensar para onde a mãe de Rebeca foi. O que vocês acham?

(??)

(17) Natália – Ela foi para casa de Nikus.

(18) Selma – Também acho, professor.

(19) PP – Será?

(20) SP – Sim. Ela deve ter ido para casa de Nikus.

(21) PP – Mas onde o Nikus mora?

(22) Simone – Deve morar no país dele.

Anexo 4-G

- (23) PP – Também acho. Mas onde fica o país dele?
(??)
- (24) PP – Vocês sabem onde fica o país de Kikus?
(??)
- (23) Miguel – O país dele deve ser longe.
- (24) PP – Por que você acha isso?
- (25) Miguel – Por que ele fala outra língua.
- (26) PP – Que língua?
(??)
- (27) Cássio – Inglês.
- (28) PP – Inglês? Você acha que ele fala inglês, por quê?
- (29) Cássio – Por que ele é de outro país.
- (30) Débora – E só existe inglês, é meu filho?
??
- (31) PP – Quem aqui sabe alguma palavra em inglês?
??
- (32) Diego – Love.
- (33) PP – E o que significa na nossa língua.
- (34) SP – Amooooooooor.
- (35) PP – Vejo que vocês saber falar inglês. Mas será que a língua que o Nikus fala também é inglês?
- (36) Carlos – É não. Tá aqui no livro. Ele fala francês.
??
- (37) PP – Quem sabe alguma palavra em francês?
??
- (38) PP – Alguém sabe?
??
- (39) PP – Carlos disse que o Nikus fala francês. Alguém discorda?
- (40) SP – Não. Tá na história.
- (41) PP – E que mais tá na história?
- (42) Simone – A mãe de Rebeca também fala essa língua.
- (43) PP – Essa língua que a mãe de Rebeca fala e que Nikus fala é uma língua de outros países. Vocês sabem qual?
??
- (44) PP – Quem arrisca?
??
- (45) PP – Há alguns países onde as pessoas que nascem lá, aprendem logo cedo a língua francesa. O mais importante deles é a França. A França é uma país que fica num continente chamado Europa.
??
- (46) PP – Quem sabe onde fica a Europa?
??
- (47) PP – Será que a mãe de Rebeca foi para Europa? O que vocês acham?
- (48) Simone – Ela foi embora para casa do namorado.

Anexo 4-H

- (49) Thiago – O namorado tem um nome estranho.
- (50) PP – Como assim, Thiago?
- (51) Thiago – Parece um nome de outro lugar.
- (52) PP – Talvez se a gente descobrisse onde é esse lugar, a gente conseguisse saber para aonde foi a mãe de Rebeca. Eu acho que sei uma jeito da gente tentar descobrir.
- (53) Camila – Como, professor.
- (54) PP – A gente pode ver no mapa. Eu trouxe um mapa. Alguém pode me ajudar a colocá-lo na parede?
- (55) SP – Sim.
- (56) Carlos – Professor, como é que a gente vê no mapa?
- (57) PP – Eu vou explicar para vocês como é que a gente lê o mapa. Depois, a gente vai tentar ler o mapa. Pode ser?
- (58) SP – Pode.
- (59) PP – O mapa serve para que a gente aprenda a conhecer lugares. Esse mapa que eu trouxe para a nossa aula, é chamado de *Mapa Mundi*.
- ??
- (60) PP – No *Mapa Mundi*, a gente vê todos os continentes e todos os países do planeta. Na verdade, a gente vê o desenho. O símbolo.
- ??
- (61) Simone – Olha, Professor, aqui tem a França. Será que é lá que a mãe de Rebeca tá?
- (62) PP – É isso que eu quero que vocês descubram. Mas antes, de descobrir se a mãe de Rebeca tá na França. A gente precisa saber se realmente Nikus é de lá. Vamos voltar para o texto?
- (63) Cinthya – Ele é grego. Grego é da Grécia. Na novela, tem Nikus.
- (64) PP – Cinthya, repete o que você disse.
- (65) Cinthya – Na novela da televisão, o nome do homem é Nikus e ele é da Grécia.
- (66) PP – E no texto, diz o que?
- (67) Cinthya – Diz que ele é grego.
- (68) PP – O que vocês acham?
- ??
- (69) Carlos – Ele então voltou pra Grécia com a mãe de Rebeca.
- (70) PP – Eu acho mais provável do que a França. Mas vamos olhar no *Mapa Mundi*, se a França fica perto da Grécia.
- (71) Simone – Rebeca não vai poder ir sozinha para um lugar tão longe. Professor, e aí?
- (72) PP – A gente pode tentar ajudá-la. Tem criança que viaja só.
- (73) Débora – Judiação. Eu que não ia.
- (74) Simone – E se fosse a tua mãe?
- (75) Débora – Aí eu ia.
- (76) PP – Vamos pensar em ajudar a Rebeca. Talvez, Nikus tenha realmente levado a mãe de Rebeca para a Grécia. Vamos olhar no *Mapa Mundi* onde fica a Grécia.
- (77) Camila – Ela foi para esse lugar. Professor, como é lá?
- (78) PP – Camila, a Grécia é um país muito antigo. Foi lá que apareceram os primeiros filósofos ocidentais. A Grécia é um lugar que foi muito importante para os outros países do mundo ocidental.

Anexo 4-I

- (79) Camila – Será que Rebeca consegue chegar lá?
- (80) PP – Eu quero que vocês pensem uma coisa comigo. Se a mãe de Rebeca realmente foi para a Grécia e se a gente tem dúvidas sobre esse lugar, acho que o melhor caminho é a gente escrever uma carta para a mãe de Rebeca, pedindo que ela explique como é a Grécia. Talvez com a carta que a gente enviar, ele se sensibilize e volte para Rebeca. O que vocês acham?
- (81) Débora – Como a gente vai mandar a carta, se a gente não tem o endereço?
- (82) PP – Boa pergunta, Débora. Mas a gente faz a carta e quando a gente souber o endereço certo, a gente manda.
- (83) Débora – Mas quem vai dizer o endereço?
- (84) Carlos – A gente inventa. A gente inventa um endereço e manda. Não é, professor?
- (85) PP – É uma hipótese. Agora, vamos voltar para o livro. Lá, na história, tem um monte de coisa que a gente ainda não viu.
- (86) Débora – Mas a gente já leu tudo.
- (87) Carlos – Tem coisa que a gente vê e que não tá no livro, não é, professor?
- (88) PP – Como assim, Carlos?
- (89) Carlos – Tem o irmão da Rebeca. Professor, o irmão dela não fala?
- (90) Débora – Que doido!
- (91) PP – Fala.
- (92) Carlos – Não escuto a voz dele na história. Ele não diz nada?
- (93) O que você acha?
- (94) Carlos – Acho que ele sempre diz para o gato dele: amanhã minha mãe vai voltar e a gente vai ficar com ela e com o meu pai. Minha irmã vai ficar também com a gente. Tudo vai ficar como era antes de minha mãe ir embora para *esse* lugar bem distante.
- (95) PP – Carlos, na história, não lembro que Donatelo tenha gato. Você acha que além de falar sozinho também tem um gato?
- (96) Carlos – Ele tem também um cachorro. Mas o cachorro não late mais. Ficou doente e quase morreu no dia em que a mãe dele foi embora.
- (97) Débora – Professor, Carlos tá inventando *coisa* da história. Pode?
- (98) PP – Pode.
- (99) Carlos – Professor, quando leio o livro, fico imaginando e fico querendo que o que eu imagino aconteça na realidade. Quando imagino, mudo o que acontece. Assim: na minha imaginação, eu posso fazer coisas que não consigo sem imaginar.
- (100) PP – Que tipo de coisas, Carlos?
- (101) Carlos – Eu posso entrar numa parede e ficar lá dentro até passar os problemas que acontecem na minha casa. Dentro da parede, eu fico quieto feito Donatelo. Quer dizer, falo sozinho. É uma onda.
- (102) Carlos – Quando canso de imaginar, abro o olho e fico olhando bem pra fora. Minha mãe fica querendo me levar pro médico.
- (103) Débora – Tu é doido, Carlos. Não existe isso. Que menino doido, Professor!
- (104) Débora – Professor, a gente não vai ter aula mesmo?
- (105) PP – Você diz aula mesmo como?
- (106) Débora – Aula feito a professora Antônia?

Anexo 4-J

- (107) PP – Você quer aula de que jeito?
- (108) Débora – No quadro pra gente copiar.
- (109) Carlos – Professor, essa menina é assim mesmo: chata!
- (110) Débora – Chata é você. Só quero aula feito a gente tem mesmo.
- (111) PP – Débora, você quer aula feito vocês têm, por quê?
- (112) Débora – É chato leitura. Num consigo entender direito essa história.
- (113) PP – E se eu te explicar outra vez?
- (114) Débora – Gosto não, professor.
- (115) PP – Quer tentar?
- (116) Débora – Tá.
- (117) PP – Débora, você acha que Donatelo fala sozinho?
- (118) Débora – Não. Eu acho que Carlos ficou inventando o que ele não viu. Também, Professor, Carlos gosta muito de inventar. Nessa escola, todo mundo sabe que ele gosta de mentir. Até o pai dele já disse aqui pra professora que ele gosta de ficar mentindo que viu assombração, viu coisa que não existe de verdade.
- (119) Carlos – Professor, Donatelo deve ser muito triste. A mãe dele foi embora e nem disse nada pra ele. Professor Donatelo pode ter uma doença que a professora Sandra teve.
- (120) PP – Não entendi.
- (121) Carlos – A professora Sandra que foi nossa professora, ficou muito triste e teve uma depressão.
- (122) PP – Você acha de Donatelo pode ter depressão, Carlos?
- (123) Carlos – Acho que pode. Ele fica calado e acho que a escritora não escreveu, mas quis que a gente pensasse. O senhor não acha não, Professor?
- (124) PP – É possível. No texto literário, a gente não lê só o que está escrito com palavras. A gente lê, como você fez, também com o que está escrito em nossa imaginação. Talvez, sem que tenha dito nada, a Lygia Bojunga tenha imaginado que Donatelo possa vir a ter depressão.
- (125) Sérgio – Professor, no livro da gente de Ciências, na página 26, tem uma reportagem que fala sobre essa doença.
- (126) PP – Sérgio, você quer comentar pra gente o que tem no livro? Vamos ler um pouco sobre essa doença que talvez Donatelo tenha.
- (127) Kátia – Deixa eu ler, Professor?
- (128) PP – Pode ser, Sérgio?
- (129) Sérgio – Eu leio metade e ela metade.
- (130) PP – Pode ser, Kátia?
- (131) Kátia – Sim.
- (132) PP – Então vamos à leitura do texto informativo sobre depressão.

Anexo 4-L

Transcrição da 4ª Aula Transdisciplinar
29/09/05

Esta aula aconteceu de um modo não previsto. Nesta aula, encontrei Rodrigo. Só consegui coletar o que transcrevo agora. A ocorrência me deixou aturdido.

- (01) PP – Vamos fazer a meditação?
- (02) SP – Vamos.
- (03) PP – Todos fiquem em silêncio e escutem a música.
- (04) SP – Certo.
- (05) Débora – Professor, ele num quer não.
- (06) Rodrigo – Não gosto de fazer isso não.
- (07) PP – Você é novo aqui? Chegou quando?
- (08) Rodrigo – Sei não. Não é da sua conta.
- (??)
- (09) PP – Você quer participar?
- (10) Rodrigo – Não.
- (11) PP – Então, fique em silêncio.
- (12) Rodrigo – Você não manda em mim. Fico não.
- (13) SP – Deixa ele, professor. Deixa esse idiota.
- (14) PP – Calma.
- (15) Carlos – Professor, a gente vai começar a leitura?
- (??)
- (16) Simone – Professor, a gente vai começar de que momento?
- (??)
- (17) SP – Professor!!!!!!
- (18) PP – Sim.
- (19) Carlos – Professor, o senhor parece que acordou agora.
- (20) PP – Vamos começar da parte em que Rebeca conversa com a mãe dela.
- (21) Carlos – Elas vêm na praia e a mãe conta a Rebeca o que acontece com ela.
- (22) Nelson – Rebeca não entende direito o que acontece com a mãe dela.
- (23) PP – E o que acontece com a mãe de Rebeca?
- (24) Camila – Ela quer se separar do pai de Rebeca e ir embora para longe.
- (25) PP – Para onde?
- (??)
- (26) Carlos – Ela vai para a Grécia. A gente já viu isso. Na Grécia, ela vai morar em uma casa que tem quatro janelas grandes e duas portas enormes.
- (27) PP – Por quê?
- (28) Carlos – Quando ela quiser levar os filhos para lá, eles podem ver a rua e decidirem se irão brincar ou se irão ficar em casa.
- (29) PP – Você acha que eles decidirão o que?
- (30) Carlos – Ainda não sei.
- (31) PP – Quem acha o que Carlos acha?

Anexo 4-M

- (32) Simone - Eu. Acho bom. Se Rebeca for pra Grécia, ela vai precisar levar roupa de frio. Roupa quente. Lá, é bem frio. Rebeca tem de ser proteger.
- (33) Rodrigo – Não quero falar nada não.
- (34) PP – Você quer o livro?
- (35) Rodrigo – Quero não. Quero ficar no meu canto.
- (36) PP – Você quer participar da aula, hoje, Rodrigo? Vamos fazer bastante atividades.
- (37) Rodrigo – Não. Quero não. Deixa eu quieto.
- (38) Diego – Quando minha mãe foi embora, meu pai foi atrás dela.
- (39) Adriana – O meu tio foi atrás da minha tia.
- (40) PP – Será que o Pai de Rebeca quer ir atrás da Mãe de Rebeca?
- (41) Simone – Quer não. Homem é orgulhoso.
- (42) PP – Como assim?
- (42) Simone – Homem gosta que a mulher fique ali, agüentando tudo.
- (43) PP – O que é isso, Rodrigo?
- (44) Camila – Ele bateu a cabeça com força na banca, professor.
- (45) PP – Rodrigo, o que é isso? Você tá bem?
- (46) PP – Rodrigo, o que você tem?
- (47) Rodrigo – Medo.
- (48) PP – Medo do quê?
- (49) Rodrigo - Eles hoje vieram para me buscar.
- (50) PP – Eles quem, Rodrigo?

Algumas falas que ouvi depois:

- (51) Mãe de Rodrigo – Acho que ele ficou doido.
- (52) Professora Antonia – Calma.
- (53) Simone – A mãe dele parece com a mãe de Rebeca. Quer dizer, é pior.

Conversa que tive com a Professora da Turma

- (54) PP – Por que ninguém me disse?
- (55) Professora da turma – A gente ficou sabendo naquele dia da crise que ele teve.
- (56) PP – E como ele está?
- (57) Professora da turma – A mãe disse que ele tá bem, mas que não quer mais voltar pra escola.
- (58) PP – Mas e a Escola?
- (59) Professora da turma – A gente não pode fazer nada.

Nesse dia, a aula foi encerrada mais cedo.

Transcrição da 5ª e da 6ª Aula Transdisciplinar
05/10/05 e 12/10/05

Momento da meditação. Neste momento, fizemos exercícios de respiração. Os aprendizes demonstraram maior poder de concentração. Estavam mais envolvidos com a proposta da aula.

(01) PP – Na aula passada, a gente ficou com um impasse: como enviar a carta para a mãe de Rebeca. Eu mudei um pouco que havia programado com vocês, porque as coisas que Carlos me disse foram importantes. Mas queria retomar. Trouxe para vocês um outro texto da Lygia Bojunga.

(02) Simone – Qual é?

(03) PP – É um fragmento de um outro conto que a Lygia escreveu.

(04) Camila – Professor, o que é fragmento?

(05) PP – Quem trouxe dicionário?

(06) Henrique – Eu.

??

(07) Camila – No dicionário de Henrique, procure a palavra fragmento. E diga para todo mundo o que significa.

??

(08) Camila – Professor, como é que eu faço pra achar a palavra? Não sei.

(09) PP – Veja as três primeiras letras da palavra FRA. Procure na letra F e procure palavras que iniciam assim. Entendeu?\

(10) Camila – Sim.

??

(11) Simone – Professor. Eu sei que Rebeca é inventada. Mas desde que comecei a gostar dela que quero fazer uma coisa para ela.

(12) PP – Não entendi, Simone. Você pode explicar?

(13) Simone - Professor, toda vez que a gente conversa sobre o problema de Rebeca tenho vontade de chorar. Fico com pena dela. A mãe dela é muito *nojenta*. Se eu pudesse, levava Rebeca para morar comigo.

(14) PP – Mas Rebeca é uma personagem de ficção, Simone.

(15) Simone - Ô chente, o senhor quem pensa. Rebeca pode ser só na história do *Tchau*. Mas desde quando a gente começou a ter aula com o senhor que eu faço uma coisa toda dia para Rebeca.

(16) Simone - Eu sei que ela é invenção. Mas quero dar pra ela essa blusa.

(17) Camila – Professor, achei o significado.

(18) PP – Ótimo! Quer dizer?

(19) Camila – Fragmento é o mesmo que parte, pedaço. A gente vai ler um pedaço do conto.

(20) PP – Sim. Vamos ler uma carta que uma personagem envia para outra. Ok.

Anexo 4-O

Faça a leitura da carta do conto O bife e a pipoca. Em seguida, começo a mostrar para os aprendizes a relevância de se mandar uma carta.

(21) PP – Vocês gostam de escrever cartas?

??

(22) PP – Quem escreve cartas, aqui?

??

(23) Saulo – Escrevo. Minha tia mora em Catende. Escrevo para ela.

(24) PP – E você faz como a personagem do conto?

(25) Saulo – Mais ou menos. Mas eu sei fazer carta.

(26) PP – Você quer explicar aqui no quadro como é a carta que você faz?

(27) Saulo – Quero não.

(28) Diego - Vai menino, tá feito Débora?

(29) Débora – Não quero que você diga o meu nome, seu ridículo.

(30) Diego – É você.

(31) Saulo – Eu vou, professor.

(32) PP – Então venha. A gente precisa aprender a fazer a carta. Sem a carta, a gente não vai conseguir falar com a mãe de Rebeca.

(33) Simone – Vai logo, Saulo.

(34) Saulo – Eu começo escrevendo assim: coloco o local, depois coloco o dia, depois coloco o ano. Aí vem a parte que eu digo: Tudo bom, Tia Ana? E depois, eu começo a perguntar como ela vai e começo a contar como eu vou. No final, eu digo até logo e escrevo meu nome.

(35) PP – Eu adorei seu jeito de fazer carta.

(36) Saulo – Tá certo, professor?

(37) PP – Acho que muito certo. Você tem dúvidas?

(38) Saulo – Tenho.

??

(39) PP – Quais?

(40) Saulo – Se a minha tia recebe todas as cartas.

(41) PP – Como assim?

(42) Saulo – É que nem sempre, ele me diz se recebeu.

(43) PP – Pergunte a ela: tia, você recebeu minha última carta?

(44) Saulo – Eu só posso perguntar se for até lá. É que ela não pode falar no telefone. Ela é surda. E aí por isso que eu escrevo carta. Ela é surda, mas não é cega.

(45) PP – Então, aguarde. Ela deve responder. Gente, vamos mandar a carta para a mãe da Rebeca?

?/

(46) SP – Vamos.

(47) PP – Vejam esses modelos de cartas. Vou colocá-los aqui na mesa. Vocês devem vir olhar e observar. Tem vários modelos. Vejam e depois, vamos conversar.

(48) Adriana – Professor, não sei como escrever a carta para a mãe de Rebeca. É que eu não sei escrever muito bem.

Anexo 4-P

- (49) PP – Não tem problema. Você faz como sabe e depois, eu e você vamos ver onde pode haver melhora.
- (50) Nelson – Uma carta para a Grécia é cara, professor?
- (51) PP – Antes de vir para a aula hoje, passei nos correios e descobri que não é muito caro. Acho que Rebeca consegue enviar.
- (52) Nelson – Mas a gente vai mandar mesmo?
- (53) PP – Vamos imaginar que sim. Vamos escrever, depois a gente decide o que fazer com as cartas.
- (54) Simone – Eu acho que se a gente mandar a carta, eu mando também a blusa.
- (55) PP – Simone, não se esqueça de que manda uma carta para a Grécia é diferente de mandar uma blusa.
- (56) Carlos – Professor, eu posso começar a carta, dizendo que sou amigo da Rebeca?
- (57) PP – Sim.
- (58) Antonio – Eu quero fazer uma carta curta. Pode ser?
- (59) PP – Antonio, carta é diferente de bilhete. Por que você quer fazer uma carta curta?
- (60) Antonio – Não sei escrever muito.
- (61) PP – Escreva o que você puder. Faça bastante pergunta sobre a Grécia. Pense no que a gente aprendeu na aula passada sobre a Grécia.
- (62) Thiago – Eu vou começar perguntando para a mãe da Rebeca, por que ela foi embora e deixou a filha sozinha?
- (63) PP – Você acha legal começar assim? Será que ela não vai ficar chateada?
- (64) Thiago – O senhor acha?
- (65) PP – Não sei. O que você pensa?
- (66) Thiago – Acho que não.
- (67) PP – Então, mande ver.
- (68) Carlos – Professor, vou falar para a mãe de Rebeca sobre aquele filme que a gente viu na aula passada. Aquele que as crianças eram abandonadas pelos pais. A mãe de Rebeca deve nem saber dessas coisas.
- (69) Débora – Carlos, só quer ser o sabe-tudo.
- (70) PP – E você, Débora, você começou como a carta?
- (71) Débora – Ainda tou no início. Acho uma coisa doida mandar uma carta sem endereço.
- (72) PP – Invente um endereço.
- (73) Débora – Não sei inventar não, professor. Como é que eu faço?
- (74) PP – Que tal se a gente mandasse as cartas para o endereço que tá no livro?
- (75) Simone – Então, eu posso mandar a blusa?
- ??
- (76) PP – Talvez. Você quem sabe. Só não se esqueça de que Rebeca não é de carne e osso.
- (77) Simone – Mas eu gosto dela.
- ??
- (78) PP – Quem já tá terminando a carta?
- (79) Lucas – Já fiz, professor. Quer ler?
- (80) PP – Sim.

Anexo 4-Q

- (81) Lucas – Só não sei o nome da mãe de Rebeca.
- (82) PP – A gente pode pensar um nome para ela. Talvez alguma coisa que tenha a ver com artes. O que você acha?
- (83) Lucas – Acho bom. Carta sem nome.
- (84) PP – Você sabe que o nome de Rebeca e Donatelo são nomes que têm relação com artes.
- (85) Lucas – Como assim?
- (86) PP – A gente vai estudar as artes que estão nos nomes de Rebeca e Donatelo. Espere só um pouquinho mais.
- (87) Caio – Professor, terminei a carta.
- (88) PP – Todos terminaram? Quem quer ler a sua?
- (89) Sérgio – Professor, eu quero.
- (90) PP – Então, leia.

Transcrição da 7ª e da 8ª Aula Transdisciplinar
19/10/05 e 26/10/05

(01) PP - Vamos pensar uma coisa, Rebeca viu a sua mãe indo embora. Tentou, de todo jeito (Ver 6ª parte do conto *Tchau*), impedir que a sua mãe fosse embora com o grego. Agora, ela precisa trazer a sua mãe de volta para cumprir a promessa que fez ao pai. Mas a Mãe de Rebeca, ao que tudo indica, foi morar com Nikus. E agora, como resolver essa situação?

(02) Sérgio – A gente manda a carta que fez na aula passada. A gente já sabe onde fica a Grécia. Agora, fica mais fácil.

(03) PP – Vamos mandar as cartas para o endereço da Editora Casa Lygia Bojunga. Agora, se organizem. Vamos até os correios, saber como se preenche um envelope de carta e como se envia uma carta para fora do Estado.

(04) Simone – Que bom.

(05) PP – Todos prontos? Vamos então.

Nos correios, os aprendizes ouviram informações sobre como se preenche um envelope de carta e como se envia uma carta para fora do Estado. Também nos correios, os aprendizes ouviram informações sobre como se envia uma carta para fora do País.

(06) Carlos – A gente precisa mandar essa carta logo, professor. Rebeca tem ficado triste. O senhor não acha?

(07) PP – Acho que sim, Carlos. Vamos conversar com todo mundo. A gente manda hoje mesmo. Basta preencher os envelopes. Eu trouxe envelopes.

(08) Cinthya – Professor, se a gente vai mandar a carta, a gente precisa de dinheiro. Eu não tenho dinheiro.

(09) PP – Tudo bem. Eu vou pagar o envio das cartas de vocês, Mas preciso que vocês me digam quanto vou ter de gastar.

(10) Cinthya – O senhor vai pagar para todo mundo?

(11) PP – Sim. Mas preciso de que vocês façam as contas.

(12) Camila – Professor, será que Rebeca sabe fazer conta de Matemática? No texto, não vi nada disso.

(13) PP – Mas tem. Veja que você precisa enviar uma carta para a mãe de Rebeca. E para fazer esse envio, você precisa calcular. Veja que você só está calculando o preço da carta, porque você leu a história de Rebeca.

(14) Cinthya – Isso eu sei. Mas eu digo que na história, ninguém diz se Rebeca sabe ou não sabe fazer conta de Matemática.

(15) PP – O que você acha?

(16) Cinthya – Eu acho que ela sabe. Ela é mais ou menos da minha idade.

(17) PP – Você sabe?

(18) Cinthya – Mais ou menos.

(19) PP – Vai ver que é o mesmo caso de Rebeca.

Anexo 4-S

- (20) Cinthya – Se a gente mandar a carta e a mãe dela responder dizendo que se arrependeu e quer voltar? O que a gente faz?
- (21) PP – Como assim?
- (22) Cinthya – A gente ainda vai ajudar Rebeca?
- (23) PP – Isso é uma decisão que a gente só pode tomar depois de enviar a carta. Para enviar a carta, vamos ter que resolver uns problemas matemáticos.
- (24) Caio – Não gosto muito de Matemática, mas até que estou gostando de estudar Matemática, escrevendo carta. É diferente.
- (25) PP – Vamos então fazendo as contas de quanto terei de gastar para enviar as cartas. Considerem que cada envelope custou R\$ 1,00 (Hum Real) e que o envio de cada carta é de R\$ 1,50 (Hum Real e Cinquenta). Vamos ver como é que a gente resolve essa questão.
- (26) Simone – A gente soma e multiplica. Não é?
- (27) PP – Acho que sim. Vamos ver?
- (28) Débora – Acho que a gente tem de saber quantas cartas serão enviadas e aí a gente vai chegando ao resultado.
- (29) PP – Você gosta de Matemática, Débora?
- (30) Débora – Gosto muito não, mas quero ver se a mãe dessa menina manda logo noticiais.
- (31) Diego – Professor, a gente pode consultar o *Mapa Mundi* ? É que na minha carta, eu digo pergunto se a Grécia fica perto do Japão?
- (32) PP – Você acha que fica? Dê uma olhadinha no *Mapa Mundi*,
- (33) Camila – Professor, acho que o senhor vai ter de pagar R\$ 65,00 (Sessenta e Cinco Reais).
- (34) PP – Explique.
- (35) Camila – Aqui na sala, tem 35 alunos, então eu somei 1,50 trinta e cinco vezes e depois somei 1,00 trinta e cinco vezes.
- (36) PP – E você encontrou quanto?
- (37) Camila – R\$ 65,00 (Sessenta e Cinco).
- (38) PP – Some outra vez. Acho que não só isso.
- (39) Camila – É mais?
- (40) PP – Penso que sim.
- (41) Diego – Professor, vi no Mapa e ficam longe. Mas posso perguntar mesmo assim?
- (42) PP – Você acha que deve perguntar o que já sabe?
- (43) Diego – Quero ver e se a mãe de Rebeca sabe, entendeu?
- (44) PP – Se é assim, então pergunte.
- (45) Simone – Professor, será que as cartas chegam?
- (46) PP – Você ouviu o que o responsável pela agência aqui de Ponte dos Carvalhos disse. Se a gente fizer tudo direitinho, chega.
- (47) Camila – Professor, somei outra vez. Deu outro resultado.
- (48) PP – Qual foi.
- (49) Camila – R\$ 70, 25 (Setenta Reais e Vinte e Cinco Centavos).
- (50) PP – Como foi que você fez?
- (51) Camila – Fiz de outro jeito. A primeira vez tava errado. Agora tá certo?

Anexo 4-T

(52) PP – Se você somou direito, acho que está certo. Você precisa saber se aqui tem 35 alunos. Depois, veja 35 alunos multiplicado pelo valor do envelope e pelo valor da postagem. Ok? Na próxima, a gente continua.

Transcrição da 9ª e da 10ª Aula Transdisciplinar
09/11/05 e 16/11/05

- (01) PP – Vamos conversar sobre a situação atual de Rebeca?
- (02) SP – Vamos.
- (03) PP – O que já sabemos e que podemos usar na ajuda a Rebeca?
- (04) Adriana – A gente sabe que a Mãe de Rebeca foi embora com Nikus e que Nikus mora num país chamado Grécia e que neste país, se fala uma língua chamada grego e que lá, há muito tempo, as pessoas falavam com filósofos.
- (05) Nelson – A gente também aprendeu que para Rebeca chegar até a Grécia, ela precisa comprar roupas quentes, porque lá o clima é diferente do nosso aqui no Cabo. Lá, o clima é frio e aqui, o clima é quente. Também aprendeu que os filósofos eram homens inteligentes.
- (06) PP – No conto *Tchau*, vocês leram essas informações?
- (07) Carlos – Não. A gente aprendeu com nos debates sobre a situação de Rebeca.
- (08) PP – O que mais a gente sabe que pode ajudar Rebeca?
- (09) Débora – Contar.
- (10) PP – Explique.
- (11) Débora – A gente tem de saber contar o dinheiro para poder ajudar Rebeca a comprar as coisas.
- (12) – Vamos voltar ao texto de Rebeca. Depois, vamos para a sala de vídeo. Lá, iremos assistir a um vídeo sobre viagens. O que vocês acham?
- (13) SP – Legal!

Assistimos ao vídeo. Voltamos para a sala de aula.

- (14) PP – E aí, o que acharam?
- (15) Heitor – Se a viagem de Rebeca daquele jeito, vai ser bom.
- (16) Cinthya – Eu achei que a viagem de Rebeca não vai ser simples.
- (17) PP – Como assim?
- (18) Cinthya – Ela é pequena. Acho que o pai não vai deixar ela ir de avião. E na Grécia, a gente só chega de avião ou de navio.
- (19) PP – Mas criança pode viajar de avião se acompanhante.
- (20) Débora – Ela vai ter que gastar bastante dinheiro. Acho que mais de 5.000 (Cinco Mil).
- (21) PP – De onde você tirou esse valor?
- (22) Débora – Perguntei para o meu tio que é motorista de ônibus de viagem. Ele me disse que numa viagem de avião, a gente gasta mais dinheiro, porque a viagem de avião é mais cara e numa viagem de navio, ainda é mais caro.
- (23) PP – Então, como a gente faz? Desiste?
- (24) Simone – De jeito nenhum. A gente faz uma festa e arrecada dinheiro para ajudar Rebeca.

Anexo 4-V

- (25) PP – É uma boa idéia. A gente inventa que vai fazer uma festa e planeja tudo como se fosse de verdade.
- (26) Simone – Professor, vamos fazer de verdade? A gente gosta de fazer festa. Aproveita que tá perto do Natal.
- (27) PP – Mas a gente não precisa do dinheiro de verdade. Você precisa ficar atenta para o fato de Rebeca ser uma ficção. Mas concordo. Se a diretora aceitar e a professora de vocês, a gente organiza a festa.
- (28) Carlos – A festa é para arrecadar dinheiro para ajudar Rebeca a viajar. Vai ser bom.
- (29) PP – Mas antes de começarmos a organização da festa, vamos pesquisar, nestas revistas que eu trouxe, figuras que tragam imagens de lugares diferentes ao redor do mundo. Vocês recortam e colam na folha de papel em branco. Depois, a gente conversa sobre. Vamos lá.
- (30) Caio – Professor, a gente gosta dessa aula.
- (31) PP – Por que?
- (32) Caio – Porque nem parece uma aula de verdade.
- (33) PP – Como assim? Explique.
- (34) Caio – É que é diferente. A gente nunca tinha lido uma história que fosse tão comprida. Parece que essa história de Rebeca nunca tem fim.
- (35) PP – Você gosta disso?
- (36) Caio – Sim.
- (37) PP – Vamos encontrar as figuras nas revistas.
- (38) Simone – Professor, encontrei uma imagem de Porto de Galinhas.
- (39) PP – É uma bela praia do município de Ipojuca.
- (40) Carlos – Antes eu pensava que Porto Galinhas era Cabo.
- (41) PP – Eu também pensei isso. Mas olhei no mapa de Pernambuco e vi que não era.
- (42) Saulo – Professor, é importante a gente saber coisas sobre o lugar onde a gente mora. Não é verdade?
- (43) PP – É muito importante. O lugar onde, muitas vezes, é o lugar onde a gente nasceu, o lugar onde nossa família mora. É o lugar que indica o jeito da nossa fala, do modo como a gente se veste. O modo como a gente pensa.
- (44) Caio – Professor, a gente pode mostrar as figuras?
- (45) PP – Claro. Mostre cá.
- (46) Caio – Essa figura é de uma ilha. É uma ilha que eu acho que é Fernando de Noronha.
- (47) PP – É um lugar muito bonito.
- (48) Caio – Rebeca bem que queria ir pra lá/
- (49) PP – Como você sabe isso?
- (50) Caio – E quem não ia querer?
- (51) PP – É verdade.
- (52) Camila – Deixa eu ver, Caio?
- (53) Caio – Tá aqui.
- ??
- (54) PP – Vamos colar nossas figuras no papel madeira e fazer um painel?
- (55) SP – Sim. Vamos.

Anexo 4-X

- (56) PP – Quem quer falar sobre por que escolheu a figura?
??
- (57) Carlos – Eu quero. Escolhi uma imagem. Essa aqui (Apontando para figura), porque parece com a Grécia. E Rebeca deve mesmo querer ir para a Grécia.
- (58) PP – Por que será que Rebeca quer ir para a Grécia?
- (59) Camila – Porque a mãe dela deve ter ido pra lá.
- (60) PP – Vocês acham que a Grécia é parecida de um ponto de vista geográfico com o Cabo de Santo Agostinho?
??
- (61) PP – Quem já pensou nisso? Pensou dessa maneira?
- (62) Simone – Acho que é. Meu tio disse que lá tem praia e eu sei que aqui também tem.
- (63) PP – Será que a mãe de Rebeca teria vindo para cá?
??
- (64) Carlos – Acho que não. Aqui tem muita violência. Ontem mataram o homem do milho lá perto de casa.
- (65) PP – Mas será que na Grécia também não tem violência. Vocês sabiam que a Grécia já fez muitas guerras?
- (66) Andreza – Aqui, no Cabo, tem guerra de comunidade. Outro dia, houve tiro perto de onde eu moro.
- (67) PP – A guerra que acontece aqui no Cabo é entre quem?
??
- (68) Silas – É com os caras que gostam de roubar.
- (69) PP – E quem são esses caras?
- (70) Silas – É tanta gente. Minha avó diz que é alma sebosa.
- (71) PP – O que quer dizer alma sebosa, Silas?
- (72) Silas – É gente que é ruim. Eu conheço uns dez.
??
- (73) PP – Gente, se Rebeca viajar do Rio de Janeiro para a Grécia, vocês acham melhor ela viajar de avião ou de navio?
??
- (74) Simone – De avião.
- (75) PP – Quem concorda com Simone?
??
- (76) Saulo – Eu acho que também ela vai de avião.
- (77) PP – Vamos estudar um pouco sobre o transporte que Rebeca usará? Eu trouxe pra vocês umas informações sobre a história do avião e a história do navio. Depois que a gente ouvir as histórias, a gente pode pensar melhor sobre o transporte. Quem topa?
- (78) SP – A gente topa.
- (79) PP – Então, vamos lá...

Mostrei para eles, através de álbum seriado, informações sobre a história do avião e sobre a história do navio. Durante as minhas explicações, eles foram anotando o que achavam mais importante. E depois, a gente começaria a escolher o tipo de transporte.

Anexo 4-Z

- (80) PP – Agora que a gente soube um pouco mais da história do avião e do navio, qual é o melhor para Rebeca?
??
- (81) SP – O avião.
- (82) PP – Por que?
- (83) Cinthya – É mais rápido. E ela vai sozinha.
- (84) PP – Então, vamos ver o que é preciso Rebeca fazer para viajar de avião até a Grécia?
- (85) Caio – Vamos.
- (86) PP – Que tal se a gente começar a pensar no preço da passagem de avião. Acho que é importante. O que vocês acham?
- (87) Simone – É.
- (88) PP – Eu trouxe esse texto aqui. Cada um pegue um.
- (89) Carlos – É sobre preço de passagem de avião.
??
- (90) PP – Exatamente. Vamos ler e depois, a gente vai tentar calcular quanto Rebeca tem de ter para viajar. A gente vai ter que usar nossos conhecimentos de Matemática. Se a gente não souber, vai complicar a vida de Rebeca.
- (91) Débora – Eu acho que vai ser a mesma fórmula que foi no outro problema. Não é, professor?
- (92) PP – Acho que talvez, no caso agora, a gente precise usar a divisão. Vocês não acham?
- (93) Saulo – É.
??
- (94) PP – Leiam o texto e vamos para os cálculos. Vocês vão tentando. A gente vai vendo o que consegue.

Os aprendizes leram o texto em silêncio. Depois, começamos a reflexão sobre as hipóteses em relação ao texto lido. A aula já estava chegando ao final. E as atividades propostas ficaram para os outros encontros previstos. Eu percebia que, mesmo tendo planejado tudo, às vezes, as coisas fugiam um pouco do planejamento previsto. Mas eu também percebia que, através da história de Rebeca, estávamos vivenciando vários conhecimentos e os aprendizes também percebiam a mesma coisa.

- (95) Carlos – Além do preço das passagens, a gente necessita saber mais coisas sobre a Grécia. Não é professor?
- (96) PP – É sim, Carlos. Necessita mesmo. Vamos estudar. Vamos ler sobre a Grécia. A gente vai fazendo a pesquisa e descobrindo mais.
- (97) Andreza – Acho que nunca pesquisei tanto.
- (98) PP – Você acha legal?
- (99) Andreza – Acho.
- (100) PP – No próximo encontro, a gente conversa mais....

Transcrição da 11ª e da 12ª Aula Transdisciplinar
23/11/05 e 30/11/05

(01) Débora – Professor, o pai de Rebeca nunca olhou ela direito. Ele fez uma coisa errada

(02) PP – Por que?

(03) Débora – Ele era pai dela. Tinha de saber que ela parecia com a mãe dela. Ele só pensava me trabalhar e esqueceu a família.

(04) PP – Será que ele autoriza a viagem de Rebeca?

(06) Simone – Vai ver que não.

(05) PP - Rebeca, além de todos os problemas, necessita de autorização para viajar. Como conseguirá? Vocês têm alguma idéia? Antes da gente discutir essa questão, a gente vai precisa voltar para a geografia. Eu trouxe outro mapa.

??

(06) Lucas – Professor, isso é um mapa normal?

(07) PP – Como assim, Lucas?

(08) Lucas – É que eu só vejo mapa diferente.

(09) PP – Explique melhor.

(10) Lucas – Assim, feito esse do caderno.

??

(06) Lucas – Eu conheço esse.

(07) PP – Mas existem outros. Esse que estamos vendo é um mapa que fala sobre o planeta Terra.

(08) Lucas – Nunca vi desse jeito.

(09) PP – É um globo, Lucas. Aqui na escola tem. Lá na sala dos professores.

(10) Lucas – A Professora nunca mostrou.

(11) PP – Mas agora você tá vendo.

(12) Simone – Professor, a gente vai comprar as roupas para Rebeca viajar?

(13) PP – Vamos, sim. Hoje, a gente vai ouvir uma palestra com Carmem Marinho.

(14) Caio – Quem é?

??

(15) PP – É uma pessoa que estuda sobre moda. Ela trabalha no SENAC.

??

Os aprendizes ouviram a palestra da produtora de moda Carmem Marinho. Carmem Marinho falou sobre a moda e sobre como a moda tem a ver com o comportamento das pessoas e vice-versa. Carmem falou sobre como é importante conhecer a região e os costumes do lugar para aonde se vai viajar. Os aprendizes fizeram perguntas.

(16) Camila – Você acha que Rebeca deve usar que Roupas?

(17) Carmem Marinho – Acho que ela deve usar roupas que sejam adequada ao clima do lugar.

(18) PP – Como é o clima, Camila?

Anexo 4-AB

??

(19) Camila – É diferente do nosso. Depende da estação do ano. A gente estudou que lá, às vezes faz muito frio. Mas também faz muito calor. No caso, Rebeca vai viajar numa época de frio.

(20) Carmem Marinho – Então, ela deve levar roupas quentes.

Carmem Marinho nos acompanhou na pesquisa que fizemos nas lojas do Cabo de Santo Agostinho sobre as roupas. Fizemos uma aula-passeio com os aprendizes. Não foi possível gravar em áudio ou vídeo o que se passava. Mas fui anotando o que vi e ouvi. Oscilei entre os meninos e Carmem e vi o quanto eles estavam fazendo relação entre a história de Rebeca.

(21) Carlos – Ela não tem muito dinheiro. Não pode levar muita coisa. Tem de levar pouco.

(22) Débora – Ela só pode comprar o que o dinheiro permite. Até agora, a gente não conseguiu vender todos os ingressos da festa.

(23) Carmem Marinho – Que festa?

(24) Simone – A festa que a gente vai fazer no mês que vem. O dinheiro é para ajudar na viagem de Rebeca.

(25) Carmem Marinho – Mas eu pensei que Rebeca era uma história?

??

(26) Caio – Professor, sua amiga não sabe?

??

(27) Caio – A gente já pulou essa parte. A gente sabe que é invenção, mas a festa é para aprender. Entendeu?

??

(28) PP – A festa ajuda na elaboração de soluções para o jogo do qual eles fazem parte. É um jogo de ficção. Tudo que eles estão fazendo aqui foi motivado pela leitura do conto *Tchau*. Até mesmo a sua participação na aula é fruto disso.

(29) Carmem Marinho – Depois quero ler essa tese, Hugo.

??

(30) PP – Ok.

Voltamos para a sala de aula com muitas informações. No transcorrer do processo, os aprendizes foram montando um guarda-roupa para Rebeca. Divididos em grupo, foram elegendo o tipo de roupa, a cor, a quantidade. Cada grupo montou de acordo com o que havíamos estudado sobre a Grécia e sobre os costumes de seu povo. Carmem Marinho ficou impressionada como eles estavam envolvidos.

(31) Carmem Marinho – Hugo, quero ler esse livro. Deve ser o máximo.

??

(32) Simone – Professor, boto na mala a minha blusa?

(33) PP – Claro, Simone. Põe sim.

Anexo 4-AC

Nesta aula, os aprendizes conheceram o maestro Mario Cândia. Ele foi fazer uma palestra sobre a música. Os aprendizes estavam estudando comigo qual a relação entre a música e o nome de Rebeca e Donatelo. A palestra de Mario Cândia foi realizada no auditório do Centro Cultural Mestre Dié. Na ocasião, Mário Cândia falou sobre a história da música clássica e narrou alguns episódios de sua trajetória musical. Comentou sobre músicas que eram consideradas clássicas no mundo e que estava feliz de participar daquele momento. Os aprendizes fizeram perguntas sobre a história da música clássica e sobre os nomes Rebeca e Donatelo. Mário Cândia, de modo muito gentil, foi respondendo e os aprendizes foram anotando.

(34) PP – Anotem o que puderem. É importante. Na sala, a gente vai conversar sobre o que estamos escutando.

(35) Cinthya – Eu quero estudar mais sobre os grandes músicos. Nunca tinha visto um maestro assim feito vi seu Mário Cândia.

(36) PP – Eu tenho alguns livros que falam sobre uns músicos famosos. Você quer?

(37) Cinthya – Sim.

Os aprendizes fizeram uma pesquisa sobre os nomes de Rebeca e Donatelo e descobriram que o pai de Rebeca, por ser músico, deve ter colocado os nomes dos filhos. Nesta aula, a gente conseguiu conversar sobre a profissão do pai de Rebeca e os aprendizes estudaram um pouco sobre formação profissional. Eu os levei ao Senac para que conhecessem uma escola de formação profissional. No Senac, por questões legais, não foi possível filmar. Os aprendizes conheceram o lugar onde se ensina música e onde se ensina pintura. Lá, conversaram com dois professores da área de Artes. De volta à sala de aula, os aprendizes e eu refletimos bastante sobre o que havia sido feito ao longo dos dois encontros.

(38) Simone – A gente aprendeu que a profissão de músico é muito bonita e que só quem tem talento fica para sempre.

(39) Carlos – O que eu achei bom foi ouvir sobre pintura. Eu achei que a pintura é uma atividade que faz a gente se sentir bem. Aqui, na escola, era bom que tivesse aula de pintura e aula de música.

(40) PP – Quando eu era da idade de vocês, na escola onde eu estudava, uma escola pública como essa, a gente aprendia música e aprendia pintura. A minha professora de música era uma senhora de outro país. Ela era francesa.

(41) Saulo – Então sabia falar francês como a mãe de Rebeca e o Nikus.

(42) PP – É isso mesmo. Agora, vamos estudar mais sobre música. Eu trouxe para vocês a história de dois músicos brasileiros. Chiquinha Gonzaga e Heitor Villa-Lobos. Aqui, nestas fitas de vídeo, a gente tem a história deles. Vamos ver.

Vimos o vídeo e conversamos sobre a história daqueles dois músicos brasileiros.

(43) Carlos – Professor, acho que o pai de Rebeca era assim feito Villa-Lobos.

(44) PP – Explique.

(45) Carlos – Amava a música.

Anexo 4-AD

- (46) PP – É o que a mãe de Rebeca diz.
- (47) Débora – Mas ele só gosta mesmo é de música. Deixou a família de lado.
- (48) PP – Acho que a gente deve começar a estudar um pouco sobre o pai de Rebeca.
- (49) Simone – Até que fim. Parecia que ele tava esquecido.
- (50) PP – O que vocês querem estudar sobre ele?
- (51) Pedro – Ele bebe.
- (52) PP – A gente pode estudar a bebida no corpo. Digo, como a bebida afetou o pai de Rebeca. Que acham?
- (53) SP – Bom.
- (54) Carlos – No livro de Ciências, fala sobre isso.
- (55) PP – Vamos olhar o que Carlos tá dizendo?
??
- (56) Caio – Sim. Eu leio, professor. Eu leio.
- (57) PP – Certo. Vamos ouvir a leitura de Caio.
- (58) Cinthya – A bebida é do demônio.
??
- (59) PP – Por que?
- (60) Cinthya – Muda a cabeça da pessoa. Meu pai quando bebe fica um cão. Quer quebrar tudo.
- (61) PP – O que será que acontece com a nossa cabeça quando a gente ingere bebida alcoólica?
- (62) Simone – Fica tudo rodando. Eu já bebi.
- (63) PP – Como assim?
- (64) Simone – Já bebi com a minha irmã. A gente bebeu vinho. E a minha cabeça ficou rodando. Gostei não.
- (65) PP – Alguém mais já bebeu?
??
- (66) Sandro – Eu bebo. Eu gosto.
??
- (67) PP – Você quer falar sobre isso?
- (68) Sandro – Não. É que eu bebo porque eu gosto.
- (69) PP – Você acha que o pai de Rebeca bebia por que gostava?
- (70) Simone – Acho que não. Acho que ele tava com raiva da separação.
- (71) Sandro – Quando tou chateado, bebo.
- (72) PP – Você já conversou com alguém em casa sobre isso?
- (73) Sandro – Minha mãe disse que tanto faz. Eu que me cuide.
- (74) PP – Será que o pai de Rebeca só tinha essa opção?
- (75) Carlos – Ele bebeu para esquecer.
- (76) PP – E esqueceu?
- (77) Carlos – Não.
- (78) PP – No próximo, encontro a gente continua a discussão. Em casa, leiam mais o conto. Vejam se conseguem entender melhor as razões do pai de Rebeca. Ok?
- (79) SP – Ok?

Anexo 4-AE

Transcrição da 13ª e da 14ª Aula Transdisciplinar
07/12/05 e 14/12/05

Nesta aula, organizei uma palestra da Dra. Angela Carrazone. Ela falou sobre o que acontece com o corpo da gente quando a gente ingere bebida alcoólica de modo excessivo. E também comentou um pouco sobre como a paixão pode alterar a nossa consciência.

(01) PP – Gente, essa é Ângela Carrazone. Ela vai conversar um pouco com a gente sobre aquele tema da aula passada.

(02) Angela Carrazone – Boa tarde. Estou muito feliz de estar aqui com vocês. O professor Hugo falou que vocês estão lendo uma história. Que história é essa?

(03) Carlos – Um conto chamado *Tchau*.

(04) Ângela Carrazone – E sobre o que fala esse conto?

??

(05) Carlos – Sobre Rebeca e seus problemas.

??

(06) PP – E quais são os problemas de Rebeca?

(07) Saulo – São muitos, mas o mais forte é a que a mãe dela foi embora e talvez não volte mais.

(08) PP – E o que a gente tem a ver com isso?

(09) Simone – Vamos ajudar Rebeca a viajar para a Grécia e vamos ajudar Rebeca a encontrar com a mãe dela. Para isso, a gente vem há um tempo, estudando tanto assunto, de tudo que é matéria. Só que a gente estuda sem ser dividido. A gente estuda como se fosse a vida.

(10) Ângela Carrazone – Que bom! Vocês estão estudando de um jeito bem diferente. Eu acho isso bom. Espero poder ajudar vocês. Querem ouvir o que tenho para dizer?

(11) SP – Sim.

Dra. Ângela Carrazone falou sobre que tipo de mudança acontece no corpo do homem quando ele ingere álcool de modo descontrolado. Falou que se o homem beber muita bebida alcoólica durante um tempo grande, ele poderá ficar viciado. Fez relação entre o estado de uma pessoa embriagada e o estado de uma pessoa apaixonada. Disse que o corpo se altera quando a gente se apaixonou.

(12) Camila – Eu só fico pensando no meu namorado.

(13) PP – Mas agora, é hora de pensar nos estudos.

(14) Camila – Não consigo me desligar.

(15) Ângela Carrazone – É que a química do nosso corpo muda. Eu quero que vocês vejam essas imagens.

Ângela Carrazone mostrou imagens do corpo humano e foi explicando para mim e para os aprendizes como as alterações químicas no corpo alterando o nosso humor, no nosso gosto pela vida.

Anexo 4-AF

- (16) Saulo – A gente já estudou sobre depressão. É que Donatelo talvez tenha depressão.
(17) Ângela Carrazone – Quem é Donatelo?
(18) Saulo – O irmão de Rebeca. Carlos acha que ele fala, mas no livro, a escritora Lygia Bojunga não escreve o que ele fala. Carlos é que fica inventando. O professor disse que pode inventar.
(19) Ângela Carrazone – Entendi.

Posterior a palestra de Ângela Carrazone, os aprendizes se organizaram para a aula-passeio que faríamos para o aeroporto. Por razões técnicas, não foi possível gravar em áudio ou filma a aula-passeio. No entanto, no aeroporto, os aprendizes ouviram uma palestra sobre viagens internacionais e conheceram uma agência de viagens e ficaram sabendo como seria o procedimento para a compra das passagens. De volta à sala de aula, organizamos uma planilha de despesas que Rebeca teria de ter e vimos que com o dinheiro que arrecadaríamos na festa, Rebeca poderia comprar a passagem para Grécia. Na ocasião, os aprendizes também leram uma matéria de jornal sobre o dólar, a moeda dos Estados Unidos.

- (20) PP – Como andam os preparativos para a festa?
(21) Simone – Todo mundo tá animado. Minha mãe quer vir.
(22) PP – Verdade?
(23) Simone – Ela começou a ler o livro. Disse que quer saber quem é essa Rebeca.
(24) PP – Ok.

Depois, da palestra de Ângela Carrazone e da aula-passeio para o aeroporto, solicitei dos aprendizes uma pesquisa:

- (25) PP – Conversem com um padre, um pasto evangélico, um espírita e um budista para saber a opinião deles sobre esse assunto do pai de Rebeca.
(26) Camila – Eu não conheço budista.
(27) PP – Quem não conhece todo mundo que eu citei, pergunte para pelo menos um deles. Ok? Até a próxima aula.
(28) Carlos – Professor, adorei o aeroporto. Eu nunca tinha visto um avião de verdade.
(29) PP – Mas agora já viu.

Em função de alguns acontecimentos, precisei refazer algumas ações do planejamento. Por isso, no encontro seguinte, retomei o que havia sido visto na aula-passeio e fizemos um júri simulado. Estávamos chegando ao final de nossa viagem.

- (30) PP – E agora o que faremos? Estudamos História, Geografia, Matemática, Artes, Língua Portuguesa. Mas a gente ainda não sabe se Rebeca viaja ou não viaja. O que vocês querem?
??
(31) SP – Que ela encontre a mãe. Se ela não viajar, a gente quer que a mãe dela volte.

Anexo 4-AG

(32) PP – Vamos ver se ela viaja com o dinheiro que ela tem. Se o pai autoriza e se a mãe dela de fato foi para a Grécia. A gente é quem vai decidir.

(33) Carlos – Professor, montamos o que o senhor pediu.

Os aprendizes tinham montado um quadro de despesas e receitas. Pelo quadro, Rebeca tinha condições de comprar a passagem.

(34) PP – Vocês querem que ela viaje?

(35) SP – Sim.

Os aprendizes decidiram que Rebeca viajaria. O que pressupôs tanto a autorização do pai de Rebeca, quanto fato da mãe de Rebeca ter ido para a Grécia.

(36) Carlos – A gente só não sabe se ela vai querer voltar com Rebeca.

(37) PP – Mas se vocês quiserem, ela volta.

(38) Simone – Professor, tive uma idéia.

(39) PP – Diga lá, Simone.

(40) Simone – Rebeca virá para a nossa festa.

(41) PP – Como assim?

(42) Simone – O senhor vai ver.

Os aprendizes estavam decididos que Rebeca viajaria para a Grécia. Eles não tinham certeza se Rebeca encontraria a mãe. Mas sabiam que isso não era fácil.

(43) Simone – Como a gente quis que ela viajasse. Então, antes de viajar, ele vem para a nossa festa.

(44) PP – É justo.

Solicitei que os aprendizes escrevessem em um caderno tudo o que tinham aprendido até aquela data. Recebi mais de trinta cadernos com bastante anotação. Por razões técnicas não posso reproduzi-los aqui. Mas o que me deixou satisfeito foi ter percebido que, através da leitura do conto *Tchau*, pude aprender, em conjunto com aquelas crianças, um universo de informações importantes. Uma das coisas que mais me impressionaram no processo de compreensão da leitura, foi quando cheguei à festa organizada pelos aprendizes e encontrei Rebeca.

(45) Simone – Professor, essa é Rebeca.

Rebeca era uma personagem que ganhava vida. Os aprendizes tinham acordado com a professora de Artes do *Mestre Dié* para fazer uma pequena peça teatral do conto *Tchau*. Para mim, havia sido surpresa. Não imaginei que aquela história que eu havia começado com eles, a despeito de tantos obstáculos, houvesse dado no que deu.

Anexo 4-AH

(46) Rebeca – Professor Hugo, minha mãe mandou uma carta resposta para mim. Ela via me receber lá na Grécia. Disse que, mesmo que não fique mais com o meu pai, quer ficar para sempre comigo e com o meu irmão.

Essa foi a última fala que consegui transcrever. Em função da natureza das aulas, nem tudo que se disse foi registrado no áudio e/ou no vídeo. Anotei muitas falas que foram ditas nos corredores, na cantina, no pátio. Falas que foram ditas no ônibus quando viajamos para Recife. Porém, sem dúvida, os principais registros estão aqui.

Anexo 5

Algumas produções

[Handwritten signature]

Colo de Santa Agustinho, 08 de dezembro de 2005

Hi, Dona Marcelisa! Tudo bom com
você? eu espero que sim.

Eu me chamo Biv, tenho 13 anos
sou colense. Queria lhe dizer que eu
fiquei sabendo da sua história que
é mesmo da Rebeca e do Donatelo eles
depende da senhora dona Marcelisa e
de seu dinheiro ele está aprendendo e
muito ele pediu para eu lhe dar mais
dinheiro.

Apenas a verdade

~~BEE PATA~~

Eu me chamo

Para um lugar que meu coração desconhece
Destante de tudo que eu preparei
para você. por...

SMILINGÜIDO
© LUZ E VIDA

08/12/05

Carta de Santa Agulhinha, 08 de dezembro
de 2005.

Oi Dona Mamalisa, tudo bem com a senhora?
Eu sou Rita de Cássia mora no Rua: 83 1173
e estudo na escola: "Mantém-se sempre do re-
sício da turma", com a professora: Antônio e
sou amiga de Beteca e estou em sciando
esta carta para pedir para que a senhora vá
para casa porque Beteca e Donalito eles estão
com muita saudades da senhora, Beteca es-
ta sapendo muito porque quando a pai dele
vai para trabalhar ele conta tudo e Be-
teca tem que fazer tudo que ele mandar
se ele não fazer ele dá multa e ele tem
que pagar tudo também ele tem que cuidar dos
cuidos de Donalito e etc. e ele não sei caso
à senhora sabe de mais coisa que eu
peço para a senhora mandar o seu endere-
ço tá bem?

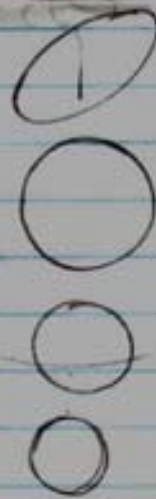
Ass: Rita de Cássia de S.

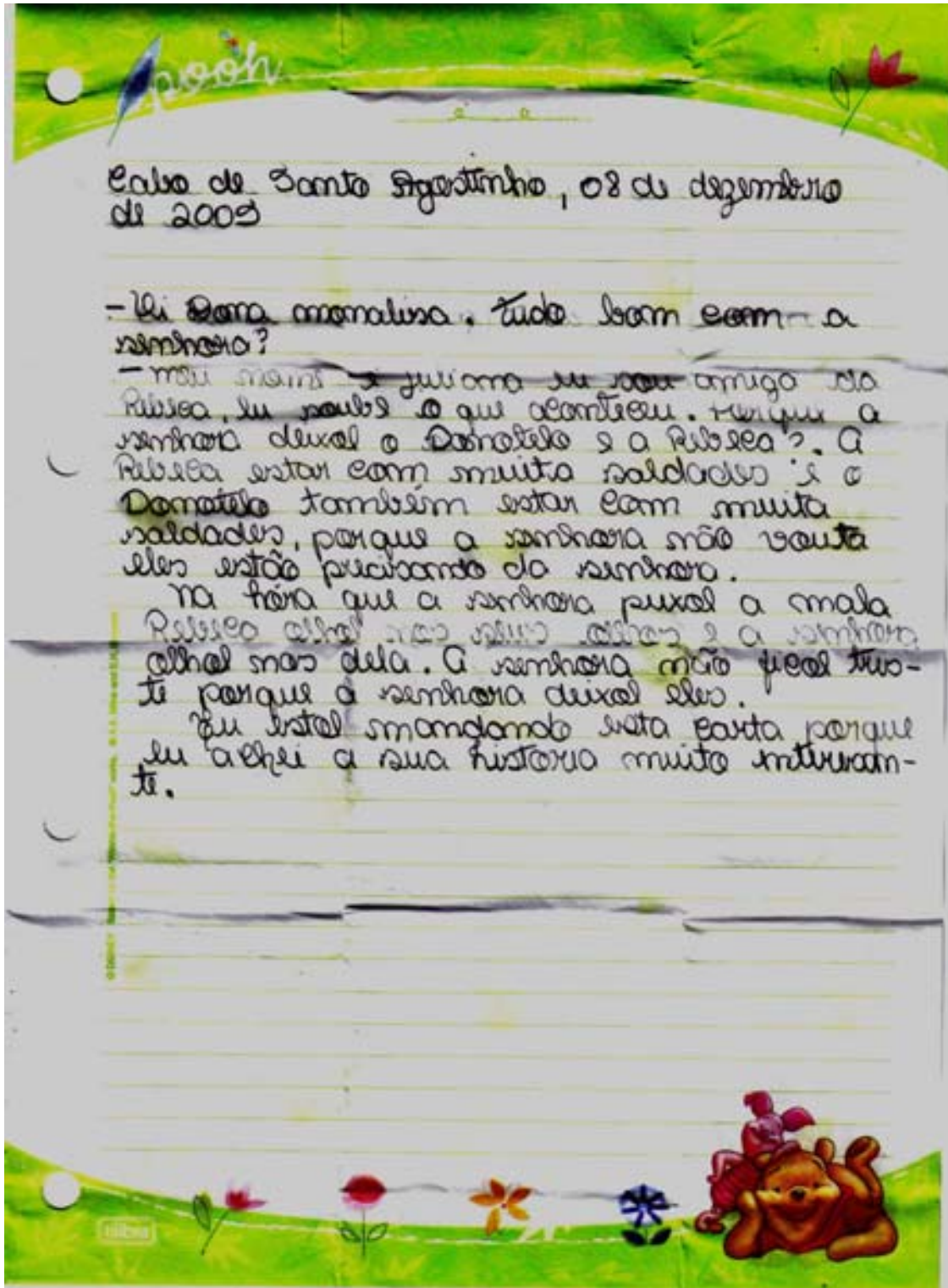


Mas, se alguém tem falta de sabedoria, peça a Deus, e Ele a dará
porque é generoso e dá com bondade a todos. Tg 1:5



Coltra de Santa Agostina
 9 de dezembro de 2003
 Oi: Dona Marcelina eu sou
 linda Inês eu tenho 55
 anos eu sou amiga de Rebeca
 e eu fico triste que a senhora
 fez com Rebeca. não se
 faz e deixar as filhas. Com o
 pai e ficaram triste. isso
 então eu não gostei e eu sei
 da atitude da senhora





Carta Para Monalisa

Calo de Santa Agustinho, 09 de dezembro
de 2005

Oi Dona Monalisa, tudo bem com a
senhora? O meu nome é Alexandre
tenho 11 anos moro na rua da 2:
travessa da rua 3^o

o meu da casa é o Parque Senhora
Rebecca e o meu livro Donatelo.
venha para sua casa.

a senhora Leonardo não pode cuidar
das coisas a senhora Rebecca esta
fritando para a senhora para voltar
para sua casa Tchau Para Monalisa.

Assi: Alexandre

1 / 1

Carta de Santo Agostinho, 08/1 dezembro, de 2005

Olá! dama manaliva Tudebon como vai você?
O meu nome é Edson eu moro na Rua 49 auto da
bela vista e eu sou amigo da Rebeca e fizei malen-
do sua história e mais queremos que você volte
para casa porque Rebeca está muito triste porque
você não voltar para casa e não saber ela está muito
azulada e está com muita saudade eu foi lá
beberda não da e carinho que a manaliva dava
espai dela não das muito malas para ela e spa-
dela saque maler da pra girar e ela fica com carinho
meio pedras por favor para você voltar

08/12/09

Carta de Santo agostinho 08 de Dezembro de 2009.

Oii! Dona manalisa, Meu nome é Simone. Tenho 13 anos moro na Rua 30 "A" Nº 6 Cabab, e sou amiga da Rebeca. Estou mandando esta carta para senhora, voltar para casa que Rebeca esta muito triste e precisa do seu amor. Ela esta sofrendo demais porque a senhora saiu de casa e filha a senhora sabe que é ao lado da mãe, com carinho amor e principalmente, atenção, a senhora não tem coração! O que aconteceu? Será que ela morreu tanto sofrer assim? Onde a senhora esta ela esta precisando muito da senhora de muitas coisas mas estamos muito triste em ver a Rebeca e o dinheiro nesse estado de tristeza, eles não merecem pagar pelos erros, seus filhos não merecem pagar pelos seus erros, pense e reflita que depois a senhora vai querer voltar atrás. e ai pode ser tarde demais, deixou seu marido seus filhos por causa de um homem ou uma paixão quando nada disso traz felicidade o melhor é não ter nada e ter o principal amor, do que ter dinheiro ter tudo e não a felicidade por favor mande seu endereço de onde você estiver se comunicar por favor...

Ass: Simone

Cabe de Santo Agostinho 8 de dezembro

Oi, dona mamalusa: Tudo bem com a Senhora

meu nome é Hernat mais me cabe de Santo Agostinho meu amigo da Ribeca eu passo aqui a semana vou para casa a Reluca está gostando muito, ela está ficando de meu amor de meu carinho a Reluca e o demotilo estão ficando muito da semana e o homem também estão ficando muito da sua presença vou para sua família a Ribeca e o demotilo estão esperando a sua chegada.

Eu sei que a sua atitude não está errada mais você tem seus filhos para criar eles estão ficando para você voltar e ficando também está ficando da sua presença eles estão com muitas saudades

eles sempre se lembram de você Um beijo da Ribeca, do demotilo e do homem.

ASS: JHC
uma uma

BEIJOS



Cubo de nata gostinho, 2011
08 de outubro

De dama mandava!

O meu nome é Estêvão eu tenho
24 anos e moro na Rua 30:13

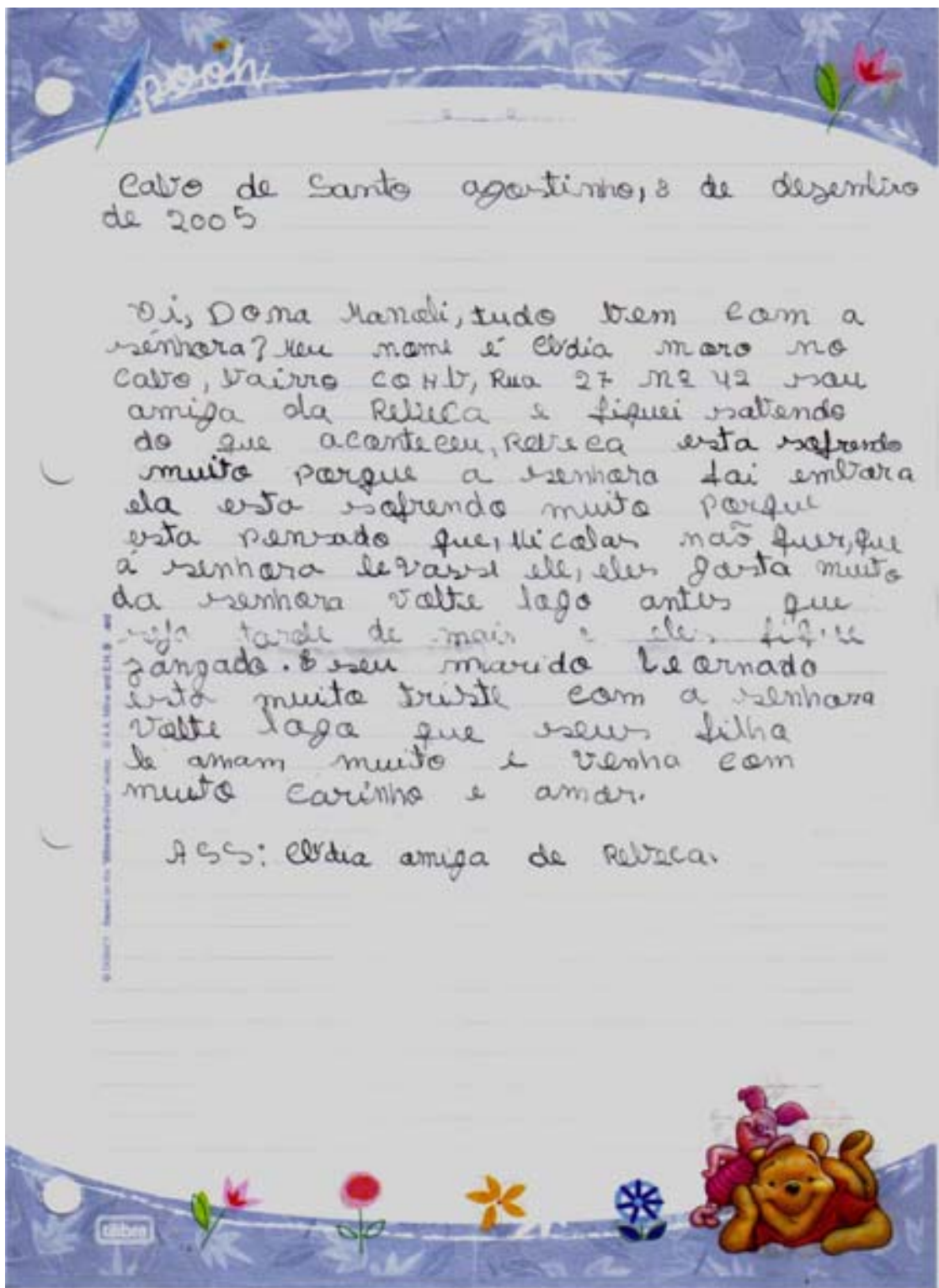
Se não a guda a sua família
agite tudo de um mais disse
na guda se se que de não
meio mais das como mais

dama tudo de e comido mais
e de parça de guda mais,

Dama mandava nata para
casa? O Pedro está precisando
de mais mais o melhor de esta
dama de com com com

dama mandava de esta com
outro mais a guda. Não nata
Pedro nata nata a Pedro
esta mandava de mais.

Abraços



Anexo 6

Fotos

Anexo 6-A

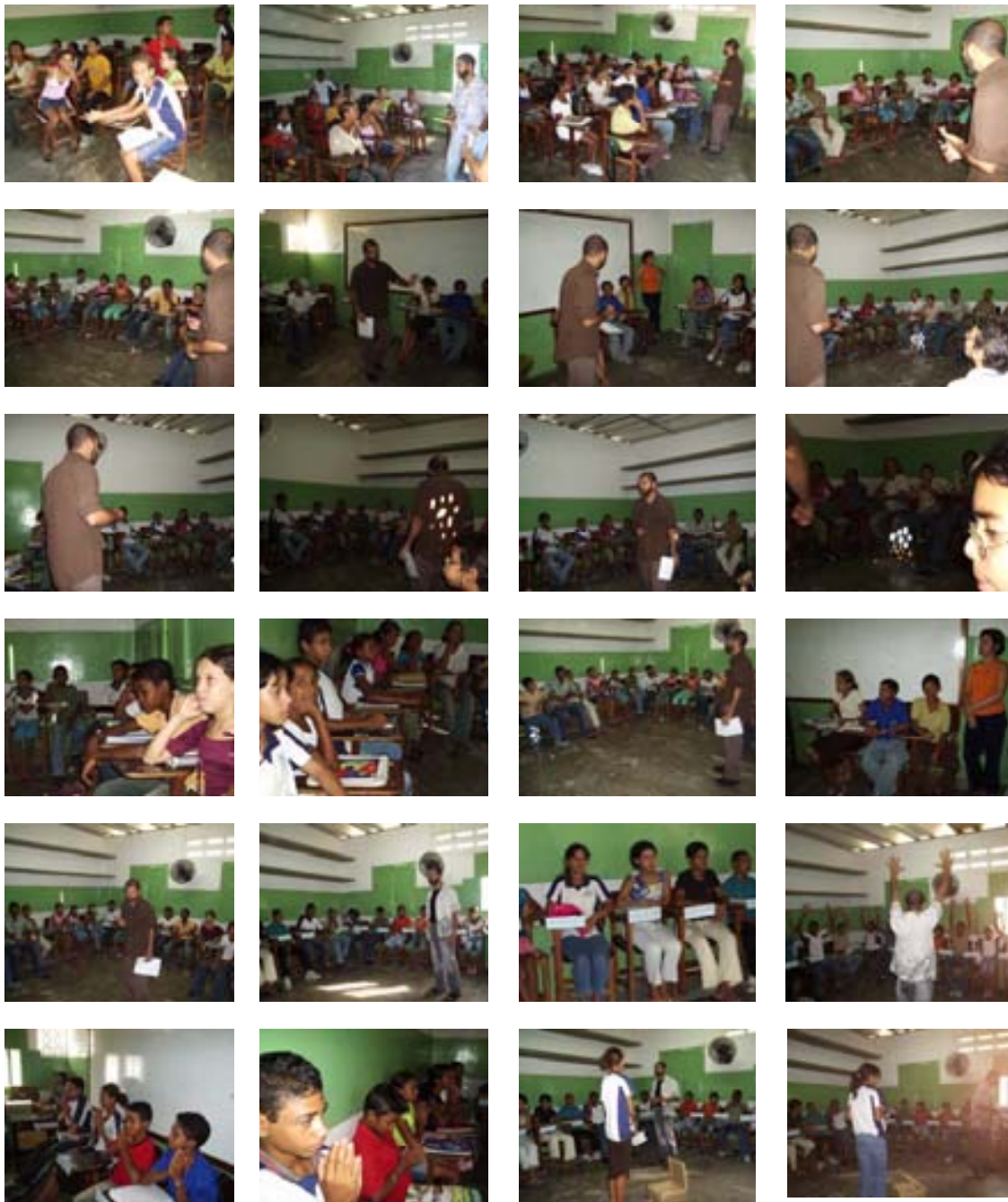
Entrevista com a Professora da Turma



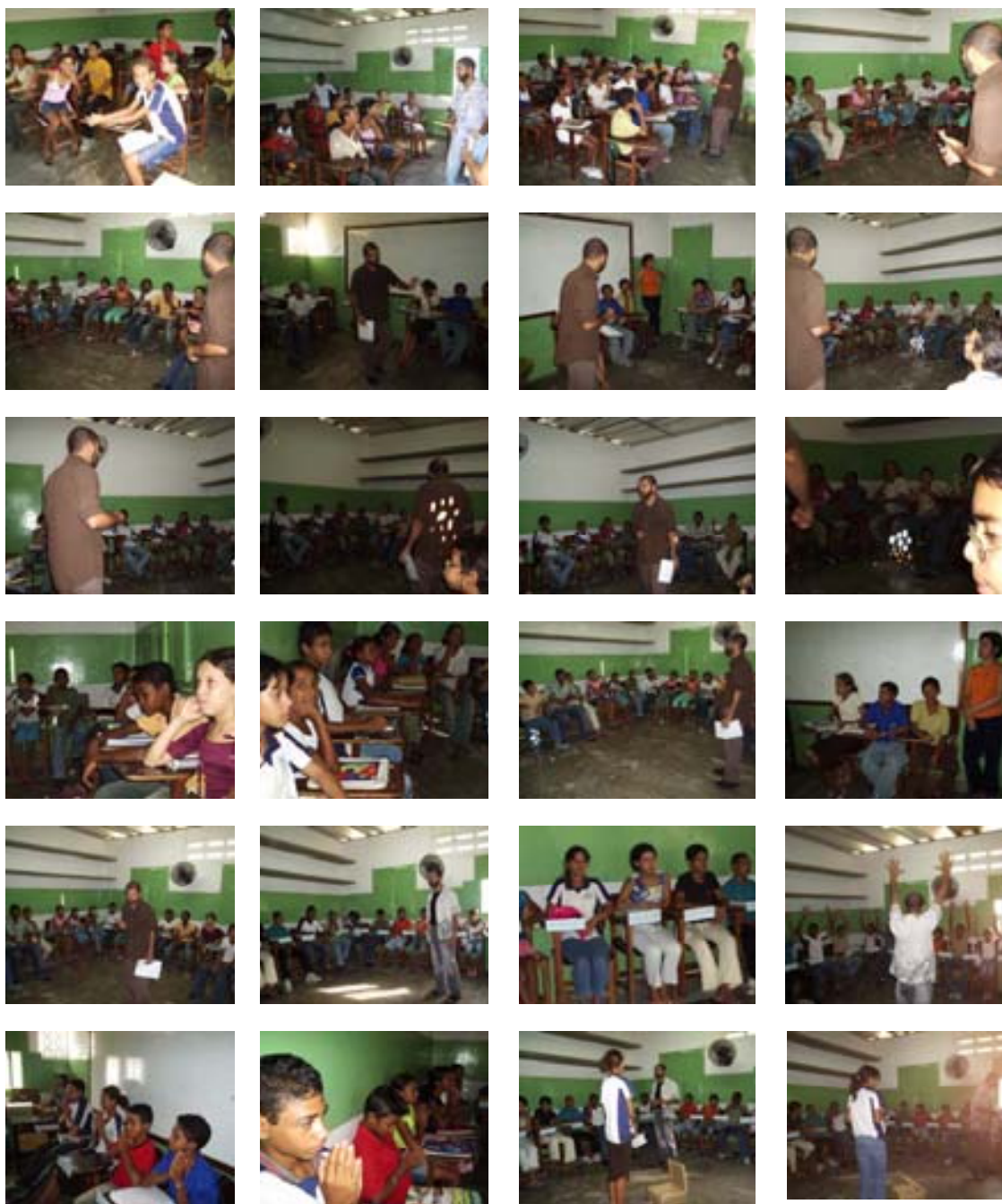
Entrevista com os Aprendizizes



Aula Transdisciplinar



Aula Transdisciplinar



Aula Transdisciplinar



Aula Transdisciplinar



Aula Transdisciplinar



Aula Transdisciplinar



Aula-Passeio



Anexo 6-J

A Escola Municipal Monteiro Lobato



Anexo 7

Autorização

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Pesquisas Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, HUGO MONTEIRO FERREIRA, coordenador do projeto semiexperimental *A literatura na sala de aula: uma alternativa ensino de transdisciplinar*, venho por meio deste, solicitar autorização para utilizar e exibir a gravação em vídeo e áudio, bem como as fotos registradas durante o trabalho realizado no período de 01 de março a 31 de dezembro de 2005, na Escola Municipal Monteiro Lobato, para fins de estudo, sem que isto venha comprometer a imagem dos alunos.

AUTORIZAÇÃO:

Nome do pai, mãe ou responsável:

Nome do aluno:

Endereço:

Rua _____ N° _____

Bairro _____ Localidade _____

Assinatura do pai, da mãe ou do responsável