

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CLAUDIA MARIA VASCONCELOS LOPES

**EPISÓDIOS DESAFIANTES ENFRENTADOS POR UMA PROFESSORA
DE LEITURA AO PREPARAR-SE PARA MERGULHAR
NA INTERDISCIPLINARIDADE**

**RIO DE JANEIRO
2007**

CLAUDIA MARIA VASCONCELOS LOPES

**EPISÓDIOS DESAFIANTES ENFRENTADOS POR UMA PROFESSORA
DE LEITURA AO PREPARAR-SE PARA MERGULHAR
NA INTERDISCIPLINARIDADE**

**Dissertação de Mestrado no programa Interdisciplinar
em Linguística Aplicada, apresentada à coordenação
dos Programas de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

Orientador: Prof. (a) Dr (a) Myriam Brito Corrêa Nunes

**RIO DE JANEIRO
2007**

L881 Lopes, Cláudia Maria Vasconcelos.
Episódios desafiantes enfrentados por uma professora de
leitura ao preparar-se para mergulhar na interdisciplinaridade
Cláudia Maria Vasconcelos Lopes. – Rio de Janeiro : UFRJ,
2007.
XI, 169 f. : il. ; 28 cm.
Orientadora: Myriam Brito Corrêa Nunes.
Dissertação (Mestrado) – UFRJ/Letras, Programa
Interdisciplinar de Linguística Aplicada, 2007.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Linguística. I. Nunes,
Myriam Brito Corrêa. II. Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Letras. III. Título.

CDD 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLAUDIA MARIA VASCONCELOS LOPES

EPISÓDIOS DESAFIANTES ENFRENTADOS POR UMA PROFESSORA
DE LEITURA AO PREPARAR-SE PARA MERGULHAR
NA INTERDISCIPLINARIDADE

Rio de Janeiro, de de 2007

Professor(a) Dr(a) Myriam Brito Corrêa Nunes
(Orientadora)

Professor Dr Luiz Paulo da Moita Lopes

Professor(a) Dr(a) Alice Maria da Fonseca Freire

Professor(a) Dr(a) Branca Falabella Fabrício

Professor(a) Dr(a) Lúcia Pacheco de Oliveira

DEDICATÓRIA

A todas as mães que tive, e principalmente a mãe Fernanda. Tudo aquilo que eu sou ou espero ser eu devo a este anjo que foi minha mãe.

Você transmitiu do seu jeito os valores mais importantes: a bondade, o perdão, a honestidade, a persistência, a consideração e, principalmente, a paciência.

Você me mostrou que até os piores dias podem ser superados com um bom bolo de chocolate (Mãe, você nem imagina quantas vezes eu utilizei essa sua filosofia ao longo de minha dissertação).

Suas palavras calmas e sábias e seus abraços enroscados e amorosos, já me adiantaram o valor do diálogo e a certeza de poder contar com um par mais competente.

Simplesmente, obrigada.

Aos três homens de minha vida:

Meu pai Carlos que me ensinou a lutar
Meu marido João Luiz que me ensinou a perseverar
Meu filho João Carlos, que chegou para somar
ele representa a esperança do caminhar

AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
lançou e o lance a outro : de um
outro galo...

que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue,

se vá tecendo, entre todos os galos.
e se encorpando em tela , entre todos,
se erguendo tenda, onde entre todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de
armação.

a manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que tecido, se eleva por si: luz, balão

Tecendo a manhã,
de João Cabral de Melo Neto

Sozinha

Não teria tecido uma manhã

O grito que Janine Barbosa lançou não teria eco

Se Doris Soares não tivesse erguido outro grito e o lançado...

Em 2005 os fios do tecido começaram a se entrelaçar

Fios de sol

Como é difícil tecer essa tela

Mas aparecem outros gritos para reforçar

William Eduardo, Alessandra Bittencourt, Aline Dib, Júlio Boaventura

e Alexandre José Cadille

Muitos almoços para construir e impulsionar

Gritar? Me desesperar ? Claro que não dá

Me ergo em tela

Entrelaçando como se fosse uma tela
Aparecem mais gritos de galos
Monique e Carol
Continua tia, você chega lá
E a Dinha.... sem ela cuidando da cria
Oh meu Deus! Eu jamais chegaria lá

Deus com sua imensa bondade e ajuda, preciso falar? Acho que devo continuar

De lá pra cá.... quantos gritos, quantos galos..... já estamos quase lá
Claudia Ramos e Luciana Figueiredo para reafirmar
Márcia Bessa.... muitos papos , Maickel Soares, sempre pronto a colaborar
Como posso desanimar ?

2007 – tecido pronto para costurar
Pronto? Claro que não, pois tudo acabou de começar

O meu muito obrigada a todos que direta ou indiretamente
participaram e me auxiliaram a tecer a manhã, aos meus alunos que
participaram desta pesquisa.

Obrigada a todos os meus pares mais competentes, a começar pela professora
Dr^a Myriam Brito Corrêa Nunes que muito me auxiliou no meu processo de
construção como pesquisadora, com sua sabedoria e paciência.

E finalmente, obrigada a Rita e a Eliane que mesmo de longe auxiliaram a
tecer a manhã.

... interdisciplinaridade consolida-se na ousadia, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor pesquisa.
(Fazenda,2006 a,p.9)

RESUMO

LOPES, Claudia Maria Vasconcelos. Episódios desafiantes enfrentados por uma professora de leitura ao preparar-se para mergulhar na interdisciplinaridade. Resumo da dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

A visão sócio-interacional de discurso e ensino-aprendizagem, em que procuro fundamentar minha ação pedagógica, colocou-me diante da necessidade de investigar o papel que desempenho como professora de língua estrangeira junto aos meus alunos na co-construção do conhecimento de leitura num contexto cuja proposta pedagógica é interdisciplinar.

Esta pesquisa de cunho etnográfico relata episódios de encontros e desencontros que foram gerados ao percorrer o caminho da reflexão crítica em que foi conduzida a investigação. Nela problematizo, questiono e interpreto a interdisciplinaridade como anúncio de um novo caminho de educação no Brasil.

Na construção do corpus foram empregados instrumentos diversos tais como: gravação em áudio de aulas, entrevistas, notas de campo, questionários e um diário reflexivo do professor.

A análise dos dados gerados revela desafios, negociação e renegociação do conceito de interdisciplinaridade e o descompasso ou despreparo dos que se propõe a trabalhar numa perspectiva interdisciplinar.

Palavras chaves: Interdisciplinaridade, visão sócio-interacional de leitura

ABSTRACT

LOPES, Claudia Maria Vasconcelos. Episódios desafiantes enfrentados por uma professora de leitura ao preparar-se para mergulhar na interdisciplinaridade. Abstract da dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

The theoretical framework which underlies my teaching practice is based on the socio-interactional view of discourse and learning. For this reason, I have decided to focus my study on the challenges I face as an English teacher in the development of my students' reading ability, in a context whose pedagogical proposal is an interdisciplinary one.

This research presents the narrative of some episodes based on the pedagogical decisions, successes and frustration I have faced in my own classroom. The study aims at identifying, questioning and announcing topics related to interdisciplinarity and its use as a new path to be followed by education in Brazil.

The corpus is prepared by means of different instruments and procedures such as: classroom audio recording, interviews, field notes, questionnaires and the teacher's reflexive diary.

The data analysis and interpretation revealed some challenges, negotiation and renegotiation of the interdisciplinarity concept., as well as, how people who are proposed to work in the light of interdisciplinarity perspective are not well prepared to this job.

Key words: Interdisciplinarity, collaborative work, social-interactional reading

LISTA DE APÊNDICES

- APÊNDICE A** Questionário do aluno
- APÊNDICE B** Questionário do professor
- APÊNDICE C** Questionário de sondagem – corpo docente
- APÊNDICE D** Diário reflexivo e amostras
- APÊNDICE E** Perguntas referentes ao texto do Anexo G

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO A** Primeira aula – Procedimentos de leitura
- ANEXO B** Trechos da proposta pedagógica do contexto de pesquisa
- ANEXO C** Projetos interdisciplinares - 2006
- ANEXO D** Prova de História
- ANEXO E** Texto – To commute or not commute that is the question
- ANEXO F** Texto – Hot Topic
- ANEXO G** Texto produzido por uma aluna

SUMÁRIO

1	Introdução	16
1.1	O ponto de partida	17
1.2	A pesquisadora	26
1.3	O cenário	27
1.4	O percurso	28
2.	O mundo em que vivemos: lendo a nova ordem mundial	31
2.1	Interdisciplinaridade, onda do momento ou do futuro?	36
2.1.1	Revisitando as ondas	41
2.2	O conceito de interdisciplinaridade nas nossas “praias”	46
3.	A construção do conhecimento no viés da interdisciplinaridade	50
3.1	O “ser pronto” de Piaget	51
3.2	O “ser co-construído de Vygotsky”	53
3.2.1	O processo vygotskiano de construção	55
4.	A leitura: construção de sentido	62
4.1	Um breve percurso da leitura	62
4.2	Reflexões sobre o instrumento de mediação: a linguagem	66
4.2.1	Pressupostos bakhtinianos	68
4.3	A leitura numa nova perspectiva: o sócio-construtivismo.....	72
4.3.1	O letramento.....	75

5. Sistematização do estudo: a pesca	79
Pesquisas em Lingüística Aplicada	80
5.1.1 Instrumentos de geração de dados	82
5.1.2 Procedimentos para a análise	87
5.2 Com quem dialogar?	89
6. Respostas às perguntas	93
6.1 O corpo docente e a interdisciplinaridade	94
6.1.1 O que dizem?	101
6.1.2 Primeiras respostas?	108
6.2 O corpo discente e os saberes construídos	111
7. Considerações Finais	116
7.1 As tempestades ao longo do caminho.....	117
7.2 As práticas de leitura e a interdisciplinaridade	122
7.3 Encaminhamentos: O ponto de chegada ou de nova partida.....	131
Referência..	137
Apêndices	145
Anexos	158

Introdução

“ Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se ... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança ...”

(Paulo Freire, 2001, p. 13)

O objetivo desta introdução é apresentar a meu leitor o caminho que segui, partindo do *sonho*, percorrendo o *processo*, tendo em vista o *torna-me*, mas repensando questões relacionadas à leitura e a interdisciplinaridade em uma escola particular do Rio de Janeiro.

Ao longo do trabalho, discuto a interdisciplinaridade em seu viés com a leitura em língua inglesa. Reflito sobre os obstáculos que enfrentei para não colocá-la justaposta no currículo ou como disciplina isolada, mas inserindo-a num contexto mais amplo, interdisciplinar, priorizando seu valor social.

Sonhar Processo... Tornar-se ...

Sonhar faz parte da natureza humana e me parece primordial na vida de um educador. Sonhei ser professora, encontrar meus primeiros alunos, vê-los formados. Hoje é outro o sonho, ambiciono transformar minhas aulas de leitura de Inglês num instrumento que contribua para a co-construção de saberes num contexto cuja proposta pedagógica é interdisciplinar. E é este sonho que alimenta meu processo de pesquisa, que se torna fundamental uma vez que compartilho

da visão de Paulo Freire, de que é através do processo dentro da história que se chega ao tornar-se.

Sonhar, processo e tornar-se são palavras chaves que norteiam o meu fazer docente reflexivo e questionador. Estas palavras, aliadas à experiência profissional docente, e unidas ao envolvimento, questionamento, e observação de vários fatores do contexto em estudo, é que impulsionaram esta pesquisa ligada à linha de interação em contextos institucionais.

Fundamento-me no conceito de Freitas (2003a,p.27), para quem *não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento*. Portanto, abordo na próxima seção como tudo começou, o duelo enfrentado pela professora que se tornou pesquisadora na sua sala de aula.

1.1 Ponto de partida

Como ponto de partida, anuncio a minha opção por narrar episódios que transcorreram no meu processo de pesquisa, pois conforme proposto por Borg (1997), Crookes (1993), Hubbard Power (1993), Hopkins (1993) e Bruner (1997), tal procedimento é uma das formas de se relatar as investigações de cunho qualitativo. Além de me fundamentar nestes autores divido com Nunes (2000, p. 1) a visão de que *o discurso informal possibilita dar à pesquisa maior clareza e ajudar a realçar o que é relevante, e isto pode tornar sua leitura mais benéfica*

para o professor de língua estrangeira e os profissionais em geral. Já nos próximos parágrafos, descrevo situações que vivenciei no contexto de pesquisa.

Vale salientar que os fatos iniciais que serão narrados não foram situações gravadas. A leitura da realidade que fazia naquele momento, ainda não era rigorosa, sistematizada e demonstrada metodologicamente, pois ainda não estava inserida num processo de pesquisa (Hryniewicz,1996, p.8). Estes tiveram sua origem na observação espontânea, mas que, ligada a reflexões posteriores, passaram a ser de meu interesse, gerando, então, alguns questionamentos. Pode-se dizer que tiveram um lugar de destaque no momento de partida.

A primeira situação está relacionada ao conceito de interdisciplinaridade e como é interpretado pelo corpo docente no contexto investigado, e a segunda diz respeito à minha prática pedagógica de professora de leitura e o conhecimento construído em minha sala de aula.

Passemos agora ao relato dos episódios. Há quatro anos, quando comecei a trabalhar com o ensino médio na escola particular onde foi realizada esta pesquisa, sabia que esta nova experiência apontava para um desafio. Estava acostumada a trabalhar em cursos de idioma, só com professores de Inglês, sem construir um diálogo com outras disciplinas que compõem a grade curricular de uma escola de ensino médio.

Além disto na escola em questão teria de enfrentar outra situação desafiante, a de me ver inserida num trabalho cuja proposta pedagógica tem uma perspectiva interdisciplinar (vide Anexo B). Tal fato foi motivo de muitas dificuldades! Eu me indagava sobre o que vinha a ser uma proposta interdisciplinar e sobre suas

implicações, e, acima de tudo, como colocá-la em prática. Poderia naquela situação buscar a literatura sobre o tema, mas como evitar situar-me apenas no campo teórico? Como agir de forma interdisciplinar? Estava acostumada a receber as minhas aulas já desenhadas pela equipe acadêmica do curso de idiomas onde trabalhava, embora muitas vezes as implementasse, questionando a validade daqueles passos. Em determinados momentos me sentia angustiada por não poder individualizar o meu ensino, pois acredito que cada turma tem o seu perfil tanto na escola como no curso de idiomas.

Muitas eram as indagações. Mais tarde, ao travar contato com leituras ligadas ao universo da proposta interdisciplinar constatei que *a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas ação* (Fazenda, 2006 a, p. 28). Sendo assim, só a prática efetiva na sala de aula me traria mais tranquilidade no meu fazer pedagógico interdisciplinar.

Na escola em que realizei minha investigação, uma outra situação me desafiava. O corpo docente esperava que eu preparasse os alunos para os exames de entrada na universidade, que privilegiam a leitura como a habilidade a ser desenvolvida. Ensinar leitura era uma experiência nova para mim, pois eu nunca havia circulado por práticas similares.

Diante deste cenário perturbador, o primeiro ano na escola foi de várias interrogações. Além disso, ainda não estava claro para mim como poderia construir uma ponte com as outras disciplinas no papel de professora de leitura, fazendo valer a proposta pedagógica da escola.

Um ano já havia passado, e, diante da situação de instabilidade em que eu me encontrava, solicitei a equipe que se reunisse para discutir mais profundamente os objetivos e metas do ensino médio. Após vários encontros com o grupo de inglês da escola, houve um consenso de que a prática pedagógica em todo o ensino médio, e não apenas na última fase, deveria ter o foco voltado para a leitura. Esta decisão foi tomada, em função dos exames de entrada na universidade que privilegiam a interpretação de texto. A equipe de Inglês também escolheu o livro a ser adotado¹, composto de textos que são articulados através de algumas estratégias de pré-leitura e não abordava procedimentos que me pareciam fundamentais para desenvolver no aluno sua habilidade de ler. Sendo assim, montei uma apostila de procedimentos de leitura onde o exercício da primeira aula tem como objetivo sensibilizar o aluno para o próprio processo de ler (Vide Anexo A).

Outro fato deve ser relatado. Quando o livro foi escolhido, eu me questionava constantemente quanto ao ensino de leitura conforme já comentei, pois observava que meus alunos queriam estudar ou memorizar apenas vocabulário, palavras soltas, e liam segundo o modelo de decodificação, acreditando que o sentido se dá inerente ao texto. Alimentados pela visão logocêntrica da linguagem, eram leitores passivos, receptivos. Eu, contudo, queria fazê-los ler levando-os a um outro estado ou condição, ou segundo outro paradigma: que enfocasse aspectos não só lingüísticos, mas também cognitivos e sociais, já que concebia a leitura

¹ TOUCHÉ, Antonio & ARMAGANIJAN, Maria. *Match Point*. New York: Longman. 2003.

como um evento em que o sentido é construído pelos participantes (Fazenda, 1999; Kleiman&Moraes, 2001; Moita Lopes, 1996 a,b ; Nunes, 2000).

Outro episódio desafiante e por mim questionado diz respeito ao fato de que o tema interdisciplinaridade não era contemplado em nenhum momento, durante os encontros com a equipe, fato este que me chamou a atenção. Eu sentia necessidade de dialogar com meus pares sobre as respostas que vinha construindo sobre o Inglês na escola à luz da proposta interdisciplinar. Os fatos me deixavam confusa, pois afinal, a proposta pedagógica da escola não estava sendo discutida e abordada. Lembro que segundo Fazenda (2006a, p.28), *a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas*. Desta forma, minha prática continuava a ser planejada desvinculada das outras disciplinas. Assim, de certa forma, continuávamos a reproduzir uma atitude disciplinar.

A interdisciplinaridade, continuava a me desafiar, pois sentia que não era contemplada pela minha prática pedagógica de uma maneira efetiva. Apenas algumas pontes eram construídas quando alguns textos eram trabalhados na sala de aula de inglês, quando eu conseguia observar que sua leitura remetia aos conhecimentos que deviam ter sido abordados em outras disciplinas. Desta maneira eu aproveitava a oportunidade para estabelecer a ponte e construir o saber “interdisciplinar”. Cito como um bom exemplo, textos relacionados ao aquecimento global, que facilmente permitem estabelecer-se um diálogo sobre o meio ambiente, freqüentemente abordado pelo professor de biologia do ensino médio desta escola.

À luz de vários autores, entre eles, Fazenda (2006 a,b), Gusdorf (1999), Kleiman (1998), e Jupiassú (1976), e concebendo que nossa relação com o mundo social não se deve dar de forma fragmentada, mas ser construída de forma global, a minha prática pedagógica ansiava por um diálogo com outras disciplinas. Ou seja, procurei promover um trabalho que perpassasse a perspectiva interdisciplinar, propiciando a adequação de minha prática pedagógica à realidade do contexto de pesquisa. Acredito que assim poderia contribuir socialmente, ajudando os meus alunos a atingirem os seus objetivos acadêmicos, que no caso desta pesquisa é o exame de entrada na universidade. Porém todo este processo é longo e é sobre ele que se constroem minhas reflexões.

Além dos fatos relatados até agora, fui levada a enfrentar duas situações pontuais para as quais me vi estimulada a buscar soluções, cada vez mais refletindo sobre a interdisciplinaridade e o processo de leitura, viabilizando, portanto, o aprimoramento de minha prática. Sendo assim passo a narrá-los.

Numa segunda-feira, acontecia a primeira reunião do ano que envolvia professores de diferentes áreas para discutir os projetos interdisciplinares da escola. Os professores foram divididos em grupos de acordo com as suas equipes, e discutiram as atividades que poderiam ser viabilizadas. Em uma segunda etapa, definiram as matérias que iriam se reunir para construir um diálogo.

Os professores de Física e Biologia me chamaram para planejar uma atividade que seria desenvolvida em Cabo Frio envolvendo as três matérias. Quando a discussão começou, o professor de Física comunicou ao grupo que achava

pertinente a minha colaboração no projeto, entretanto o de Geografia, que representava a terceira matéria envolvida, questionou que tipo de contribuição interdisciplinar, como professora de língua estrangeira, eu poderia oferecer, em um projeto que envolvia questões relacionadas ao solo, à vida marinha e ao estudo de ondas para gerar energia. Diante da colocação deste último, tornou-se mais claro para mim que a proposta pedagógica da escola, que é interdisciplinar, não perpassava todo o corpo docente.

Certa de que *o movimento interdisciplinar é o estabelecimento de novas e melhores parcerias* (Fazenda, 2006a, p. 12) apresentei minha defesa e fundamentei-me no argumento de fazer uso de alguns textos relacionados ao tema eco-turismo em minhas aulas, mas o professor de geografia manteve o seu ponto de vista. Aquele momento apontava para uma concretização do que eu já estava amadurecendo, lutar por fazer ouvir minhas propostas pedagógicas. Todavia, ainda não estava segura para o diálogo, para defender meu posicionamento, embora continuasse a refletir, lembrando Fazenda (2006 a, p. 12), quando diz que *a interdisciplinaridade quando reduzida a ela mesma empobrece-se, quando socializada adquire mil formas inesperadas*.

O processo de reflexão em que me envolvi me remeteu à minha prática enquanto professora de leitura e à decisão de construir em minha sala de aula o esboço de uma ação interdisciplinar, mesmo após ter sido alvo da “discriminação” descrita acima.

Esta situação me colocou atenta aos acontecimentos que poderiam vir a ser do meu interesse, ao que acontecia na minha sala de aula, que, aliás, pode vir a

ser uma das etapas iniciais do pesquisar (Hryniewicz, 1996, p.9). Observei, então, a construção da seguinte situação, muito pertinente ao que eu vinha planejando. Passo no parágrafo abaixo a narrá-las.

Três dias após o exame para o ingresso em uma universidade pública, uma aluna da minha turma de 3º ano, disse-me que tinha uma novidade para me contar. Relatou-me que, ao ter dificuldades de terminar a prova de história, utilizou um dos conhecimentos construídos na sala de aula de inglês para resolver as últimas questões. O meu espírito inquisidor, levou-me a questioná-la o que ela havia usado e o motivo.

Ela me informou que só lhe restava meia hora para o término da prova e ainda faltavam muitas questões de história que envolviam leitura. Disse-me ter utilizado um dos procedimentos vistos na minha aula de língua estrangeira. Não se lembrou do nome do procedimento, o que não é importante, mas soube fazer uso do conhecimento construído (cf capítulo III) para viabilizar uma necessidade acadêmica de outra disciplina, fazendo uso da leitura como instrumento social.

Por conseguinte, pode-se observar que a prática pedagógica, neste caso, *acompanhou e acolheu as necessidades do contexto de pesquisa em que está inserida* (Bruner, 1997, p.24). Em outras palavras, a aluna utilizou conhecimentos construídos na sala de aula de língua estrangeira para viabilizar a solução de sua prova de história, apontando para a possibilidade do diálogo com outras disciplinas, numa ótica de construção dialógica bakhtiniana (cf Bakhtin, 2003).

Creio que os episódios relatados são fundantes na pesquisa em questão, pois não só convidam o leitor a embarcar nesta reflexão sobre *o sonho, o processo e o*

tornar-se, mencionada no início desse capítulo, como também o introduz na reflexão sobre as questões consideradas perturbadoras, na minha ótica, no contexto investigado.

Tendo em mente um conceito de interdisciplinaridade mais amplo, a ser discutido em uma das seções do capítulo II, esta pesquisa deseja investigar os desafios de se transformar a leitura como instrumento social e contribuir, com saberes co-construídos na sala de língua estrangeira, para a proposta interdisciplinar.

Seguindo o processo descrito acima, o meu estudo se organiza partindo de inquietações que deram origem à seguintes perguntas: 1) De que forma a língua estrangeira pode contribuir para a interdisciplinaridade? 2) Como o corpo docente da situação em estudo observa a língua estrangeira numa perspectiva interdisciplinar? 3) De que maneira o corpo discente com quem trabalho vê os saberes construídos na sala de inglês? 4) Como estes saberes se situam numa perspectiva interdisciplinar?

Estas perguntas refletem a visão de interdisciplinaridade via leitura em que a prática pedagógica não se limita ao ensino de vocabulário ou de estruturas gramáticas isoladas do contexto de uso. O que é feito em sala de aula deve servir para outras matérias, para a construção de meus alunos como leitores críticos, de tal forma que cada fenômeno observado, ou vivido, esteja inserido numa rede de relações de sentido e de significado.

1.2 A pesquisadora

Formei-me em letras (Inglês e Literatura) em 1986. Em 1992, comecei a trabalhar em um curso livre de inglês e fiz vários cursos ligados ao ensino das quatro habilidades², inclusive no exterior, financiados pelo curso.

Como sempre almejei retornar aos estudos acadêmicos, ingressei em 2000 no curso de Pós-Graduação lato-sensu numa universidade pública. Conclui o curso em 2002 quando comecei a lecionar no meu contexto de pesquisa.

É importante ressaltar que o curso de Pós-Graduação que freqüentei era no âmbito da Lingüística Aplicada, com foco no ensino de língua inglesa, porém não pude observar nas disciplinas freqüentadas uma agenda explícita que contemplasse o desenvolvimento do aluno sob uma perspectiva crítica.

De todas as disciplinas da grade curricular, apenas uma se voltava para a leitura, que por sua vez, só abordava o ensino de língua instrumental e os procedimentos de leitura.

Em 2005 iniciei o curso de mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e depois de freqüentar por dois anos este curso, faço ecoar as vozes que irão balizar esse trabalho e indago: E os efeitos sociais e as conseqüências destas leituras?

Creio, portanto, poder delinear meu perfil como sendo uma profissional que busca, nestes anos de magistério, se afiliar a um olhar crítico, com foco na minha

² As quatro habilidades eram *Reading, Listening, Speaking, Writing*

sala de aula, fazendo sempre o uso do questionamento como caminho para aprimorar a minha prática pedagógica, problematizando-a.

Parece-me apropriado nesse momento voltar o olhar para o meu contexto de pesquisa e seus componentes, engendrando mais dados e viabilizando a compreensão do processo de mudança.

1.3 O cenário

Nesta seção apresento descrições mais precisas do espaço que deu origem ao ponto de partida desta investigação, assim como os componentes a ela relacionados.

A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma escola particular do Rio de Janeiro onde não há dono, pois é administrado por uma associação de pais de alunos, sem fins lucrativos. Com 670 alunos, a partir de dois anos de idade que, geralmente ficam na instituição até a 3ª série do ensino médio.

Os alunos são oriundos de uma classe social privilegiada, e que tem acesso a todos os meios de comunicação. Conforme já foi comentado, a escola, tem como proposta pedagógica a interdisciplinaridade (vide anexo B).

A administração da escola, exercida pelo diretor pedagógico, conta com o apoio de uma equipe de direção composta por três supervisores educacionais, duas orientadoras educacionais, uma psicóloga, além de dois coordenadores de turno, um para a manhã e outro para a tarde. Além destes, compõem o quadro

pedagógico 60 professores bem qualificados, atendendo aos diferentes segmentos de ensino.

1.4 O percurso

De maneira breve, esta seção resume cada capítulo para situar o leitor, delineando o percurso desde a busca de fundamentação teórica, até a interpretação das respostas às perguntas de pesquisa.

No capítulo I, **Introdução**, volto meu olhar para o passado a fim de descrever, narrar, e refletir sobre acontecimentos que prepararam o caminho deste estudo. Essa retrospectiva é fundante na minha ótica, pois mostra a formação do embrião de pesquisadora, e descreve quais nutrientes colaboraram para a formação saudável deste embrião: como a professora de leitura tornou-se pesquisadora.

Nele também são introduzidos três dos elementos que formam o quarteto dos *que podem ser responsáveis, em seu equilíbrio, pela qualidade dramática do que é narrado* segundo Bruner (1997, p 51): o **ator** e **personagens** da pesquisa, a **ação planejada** e o **cenário** em que se realizará o estudo (grifos meus) .

No capítulo II, discuto a contemporaneidade e abordo os reflexos desta na educação e na minha sala de aula, mais especificamente no regime de leitura e no regime interdisciplinar. Motivada por uma propaganda veiculada na porta de uma escola, inauguro a primeira seção, questionando se o desafio de se optar pela interdisciplinaridade é apenas modismo ou se é uma tentativa de se adequar às exigências do mundo contemporâneo. Esta seção é subdividida em duas outras,

onde a primeira compreende um breve levantamento histórico da evolução da estrutura do conhecimento em disciplinas, e a segunda, fazendo uso de uma metáfora, compara as disciplinas às ondas do mar e anuncia a interdisciplinaridade como tendência, na contemporaneidade. Para tanto, fundamento-me nos pressupostos teóricos de Fazenda (2006, a/b) e Severino (2006), aos quais afilio as minhas crenças. Finalizo aprofundando a discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade.

O capítulo III, denominado **A construção do conhecimento no viés da interdisciplinaridade**, apresenta aspectos da fundamentação teórica onde contraponho a visão do “ser pronto de Piaget” ao do “ser construído” de Vygotsky. Detenho-me em seguida no conceito vygotkiano de construção do conhecimento.

A outra parte da fundamentação teórica será tratada no capítulo IV intitulado **A leitura: construção de sentido**. Primeiramente, este capítulo apresenta um breve percurso histórico da leitura. A seguir, esboço a visão que hoje tenho do que ela vem a ser. Complemento, mais adiante, apresentando reflexões sobre a linguagem como instrumento de mediação. Neste momento, o estudo aborda os pressupostos bakhtinianos e finaliza enfocando o conceito de letramento.

No capítulo V, sob o título **Sistematização do estudo: a pesca**, o leitor se depara com os seguintes desafios: encontros e desencontros que emergiram da geração e análise de dados.

Com o capítulo VI, promovo o diálogo dos dados com a fundamentação teórica com o objetivo de responder às três primeiras perguntas de pesquisa. Porém, o leitor deve estar se questionando quanto à quarta pergunta, uma vez que é usual

chegar-se às considerações finais com todas as perguntas respondidas. Entretanto, não é isto que ocorre nesta pesquisa.

Apresento as **Considerações Finais**, subdivididas em duas seções. Na primeira eu respondo à quarta e última pergunta de pesquisa. Descubri as razões para seguir este caminho menos ortodoxo, quando olhei para minha introdução e observei que além de problematizar a interdisciplinaridade e suas dificuldades ao desempenhar o papel de professora de leitura, procuro também mapear as construções para o contexto de estudo que as minhas práticas pedagógicas interdisciplinares trouxeram, trazem ou podem trazer. Diante do desafio que enfrentei e do processo de mudanças por que passei, procurei respondê-la com sabor de nova partida, de quem ainda tem muito a pesquisar.

Na segunda seção, que complementa a primeira, estão presentes além das minhas reflexões sobre as contribuições deste estudo, a indicação de outras possibilidades de pesquisa oriundas dos problemas aqui enfocados. Deixo claro que meu trabalho não é o fim, mas pode ser fonte para novas descobertas e construções.

2. O mundo em que vivemos: lendo a nova ordem mundial

No autoconceito da sociedade de risco, a sociedade torna-se reflexiva (no sentido mais estrito da palavra), o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria.

(Beck, 1997, p.19)

Vivemos em um mundo que tem sido palco de grandes transformações advindas de acontecimentos históricos distantes como as Revoluções Industrial e Marxista na Europa, por exemplo. Hoje, presenciamos outro momento, e a literatura ligada à área da Lingüística Aplicada evidencia que são vários os termos utilizados na tentativa de nomeá-lo: neo-liberalismo, pós-modernidade, capitalismo tardio e também, globalização, que na verdade seria um termo “guarda chuva”³. São todas tentativas de explicar o novo e cada um leva a um dos aspectos que geram reflexão sobre o que fazemos na contemporaneidade.

Bauman (2000) propõe a fluidez e liquidez como as principais metáforas para o momento em que vivemos na era moderna. Conforme esse autor, *os fluidos se movem facilmente. Eles fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam. Diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos* (Bauman, 2000, p.8). Essa metáfora acena para a idéia de mobilidade e mudança. Uma vez que os líquidos não mantêm facilmente a sua forma, estes estão sempre dispostos à transgressão e a mudanças repentinas.

³ Termo guarda-chuva, que abarca todos os outros termos citados.

Como este trabalho está ligado à linha de interação em contextos institucionais, eu não poderia deixar de problematizar a existência da fluidez no contexto educacional. Creio que esta mobilidade, dificilmente pode ser contemplada nas organizações curriculares do ensino tradicional, que mantêm as disciplinas justapostas, isoladas. Esta perspectiva tradicional fragmentada *evidencia a excessiva especialização e incita o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção* (Fazenda, 2006 a, p 19).

Esta abordagem curricular vai na contramão desse momento contemporâneo no qual *vozes se elevam num verdadeiro maremoto para reconhecer a necessidade do que podemos chamar de abordagens interdisciplinares* (Sommerville, 1993, p 75). Não seria a interdisciplinaridade, uma forma de tratar dos problemas com que se defrontam os indivíduos e as sociedades, dando assim conta, mesmo que de forma relativa, à fluidez proposta pela nova ordem mundial? É inegável que vai ficando cada vez mais difícil para o professor, na sua prática pedagógica, se ater aos ideais de imutabilidade, fixação, solidez, continuidade e unicidade. A minha própria trajetória como professora, descrita no capítulo I, o evidenciou.

Diante das fenômenos anunciados, encontra-se em andamento uma nova lógica que resulta em outras formas de lidar com a palavra e com o aprender. Porém, esse processo não ocorre só na escola, mas em diferentes esferas como na família, no trabalho e na religião. Freire Costa (2004, p. 185) alerta para este fato afirmando que *críticos da modernidade sustentam que o processo de globalização econômica enfraqueceu as tradicionais instâncias*

doadoras de identidade, como a família, a religião, e o trabalho. Entre elas, identifico as do professor, as do aluno, as do administrador escolar, as dos pais e as do cidadão. Será que o professor de Inglês é apenas responsável por ensinar a seus alunos como falar, ouvir, ler e escrever este idioma?

Ainda abordando os impactos de mudança na vida do ser humano na contemporaneidade, o capitalismo globalizado e o advento da Internet, fazem com que cada vez mais os indivíduos vivam em redes, acarretando que os letramentos imagéticos e midiáticos sejam cada vez mais eloqüentes. Neste contexto, a mídia invade os lares trazendo com ela vários projetos e realidades alheias. Há uma nova maneira de ler textos “on line”, ou seja, textos na internet, que difere da leitura linear (Foltz, 1996, p 109) e que tem reflexos na visão que meus alunos têm do processo de ler.

Com isso o discurso presencial, face-a-face, não é mais o único responsável por transmitir ao indivíduo o que está acontecendo à sua volta, inaugurando assim novos repertórios de construção de sentido.

Abro aqui espaço para retomar a questão do processo de leitura em sala de aula, pois diante deste bombardeio de diferentes formas de interação, mais razões encontro para questionar como fica a leitura no meu contexto de pesquisa. Que reflexos estes fatores relacionados à contemporaneidade trazem para os atores em sala de aula? É um dos desafios a ser enfrentados por uma professora de leitura: desconstruir conceitos como os expressos nas palavras de um de meus alunos

Para que estudar mais, já falo Inglês e não preciso ficar aqui discutindo textos profundamente e **decorando palavras**. **Basta utilizar esses procedimentos de leitura** que a senhora ensinou e me virar, não é? (dados de nota de campo referente à uma conversa informal na minha sala de aula. Eles questionavam uma questão colocada na prova, esta envolvia vocabulário trabalhado em sala de aula)

Para ele, provavelmente, embalado pela idéia de fluidez, da vida em mudanças constantes ou encantado pela eloqüência dos recursos midiáticos e imagéticos discutidos anteriormente, basta-lhe decorar palavras e alguns procedimentos e ele irá se virar como leitor.

A questão da conscientização do uso de procedimentos de leitura e as implicações de tal metodologia parecem ainda estar em formação para meus alunos-leitores. A utilização de procedimentos como os empregados para a pré-leitura, é vista como uma receita, usada de maneira imediatista. Esta fala também aponta para o desejo dos alunos de simplificarem o processo de ler. Tal atitude, faz-me lembrar e refletir sobre a questão da fluidez na contemporaneidade. Inusitada, também, é a atribuição da palavra *decorar*, que se afasta da perspectiva a ser trabalhada em sala de aula, que procura contemplar sempre a contextualização e não o uso de palavras soltas. É evidente que os participantes transitam, assim, por uma área de grande imprecisão, buscando uma maneira mais “fácil” de percorrer o caminho da leitura.

Dando continuidade aos desafios que advêm da nova ordem mundial, novos tipos de pessoas, famílias, escolas e trabalho estão surgindo (Gee, 2000). Sei que, na contemporaneidade, o profissional não pode se ver mais em termos

lineares, mas, sim, composto de habilidades rearrumadas e identidades que ele adquire na sua trajetória, através de diversos projetos desenvolvidos dentro e fora do trabalho (Gee, 2000, p.51). A especialidade de um único indivíduo não é só o que mais importa. Estes construtos também podem ser associados com a proposta profissional e pedagógica do contexto em estudo, a interdisciplinaridade e os desafios que me foram impostos.

Trago à mente do leitor as questões apontadas, enfrentadas e questionadas por mim ao introduzir as questões deste trabalho na tentativa de construir novos sentidos e defender a tese de que a língua estrangeira tem muito a oferecer no processo de construção do conhecimento e do indivíduo. No meu discurso com o professor de geografia, mencionado na introdução dessa pesquisa, por exemplo, perpassava a idéia de desconstruir crenças engessadas e congeladas levando à reflexão de *quem podemos ser na contemporaneidade* (cf Beck 1997) pois também tenho a minha contribuição social a dar para a educação no viés da interdisciplinaridade.

Os fenômenos da contemporaneidade aqui enfocados, parecem-me levar a crer que só através da reflexão das questões relevantes à educação é que vamos construir as soluções dos problemas pertinentes à prática pedagógica. Esta, na minha ótica, deve ser feita através de um constante diálogo dos profissionais envolvidos no processo educacional. Sendo assim, os desafios trazidos ao nosso contexto social, ficam mais fácil de serem equacionados, além de inaugurar novos repertórios de sentido.

Ciente de que o paradigma e a lógica vigente de muitos estabelecimentos de ensino não se coadunam com a lógica contemporânea, que em minha visão convida para o trabalho interdisciplinar, inauguro a próxima seção abordando a questão da interdisciplinaridade. Dedico, portanto, especial atenção ao termo, problematizando-o, pois ecoando Gallo (2004) *toda coisa importante que, de repente, vira modismo, esvazia-se de sentido*. Trato a questão questionando se hoje muita gente usa esse conceito para dar um certo ar de *intelectualidade*, de modernidade, se o trata como uma “onda”, uma palavra em moda, ou se profissionais da educação fazem uso desta prática de forma consciente.

2.1 Interdisciplinaridade, onda do momento ou do futuro?

O mundo contemporâneo passa por um conjunto de mudanças aceleradas, plurais, radicais, significativas, densamente transformadoras, que desestabilizam os seres humanos e mais especialmente o educador
(Lopes Louro, 2003, p. 41).

Dando continuidade aos aspectos do mundo contemporâneo, nota-se que estes vêm desestabilizando vários setores, entre eles o ser humano e *mais especialmente o educador* (Lopes Louro, 2003). Como a área de concentração deste estudo é a educação, quero promover o diálogo entre este momento contemporâneo e o sentimento de desconforto do profissional desta área diante das mudanças tão repentinas. Concordo com Lopes Louro (2003), *que este*

conjunto de mudanças aceleradas surpreendem os professores. Não podemos esquecer que muitos, em função da tradição monocultural em que foram educados, perpetuam práticas engessadas, indo na contra-mão da fluidez, *achando mais prudente buscar no passado algumas certezas, algum ponto de estabilidade capaz de dar sentido mais permanente e universal à ação* (Lopes Louro, 2003, p. 42).

Seguindo a tendência cotidiana, deparamo-nos com inovações de ordem não só tecnológica, como também de cunho educacional, mais precisamente as mudanças nas orientações curriculares das escolas, que norteiam o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico das mesmas.

Essas orientações curriculares propõem uma postura transformadora e apresentam inúmeras idéias, mas ao mesmo tempo, deixam o professor perplexo e confuso, pois propõem práticas que desestabilizam suas crenças e sua formação. Muitas vezes, anunciam o que parece ter surgido dos *especialistas* para os que irão atuar em sala de aula. Não levam em conta a prática e formação do profissional, nem tampouco a realidade árdua da sala de aula. Muitas das vezes, o professor não circulou pelas sugestões que aparecem nestes documentos e não consegue alcançar o sentido do que está sendo apontado.

Em relação à proposta interdisciplinar faço notar ainda que há instituições que optam por anunciá-la. Procuram introduzi-la em seus projetos pedagógicos alguns tímidos, outros bem ambiciosos. Opto neste momento por continuar a problematizar as exigências da nova ordem mundial.

Destaco ainda que, além das mudanças sociais abordadas na seção anterior, a mídia convida insistentemente o público que *consume e nele inclui o sistema* educacional. É necessário ilustrar que ao fazer uso da palavra *consumo*, esta pesquisa quer evocar a guerra mercadológica que as escolas e cursos de Ensino Médio travam, por exemplo, para *atrair* o aluno que está se preparando para o exame de entrada na universidade.

Para ilustrar minha reflexão sobre esta questão mercadológica citada na parágrafo anterior, peço ao leitor que observe atentamente a figura 2.1⁴

Figura 2.1



Nesta propaganda, a palavra *interdisciplinaridade* está em caixa alta e em negrito, convidando o leitor a um olhar mais atento para a *onda* do momento, que como demonstra a propaganda é a *interdisciplinaridade*. A mesma *vende* a idéia

⁴ Esta propaganda foi veiculada por um curso de vestibular próximo ao meu contexto de pesquisa.

de que as aulas são ministradas por um ou dois professores ao mesmo tempo, o que me permite assumir ser isto o que lhe faz anunciar a interdisciplinaridade, na tentativa de dar credibilidade ao que está sendo oferecido.

Ao travar contato com esse folheto de anúncio, achei necessário problematizar dois aspectos fundamentais que devem ser considerados quando abordamos a interdisciplinaridade. *O primeiro é o modismo que o vocabulário desencadeou. Passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização (Fazenda 2006 a, p 24).* Aborda-se o tema com um tom de intimidade que não é comumente espelhado na prática pedagógica.

Ilustro meu ponto de vista narrando minha entrada como professor novo. O que ocorre é que ao receber um professor novato, a equipe pedagógica espera que este professor já tenha circulado por práticas similares. Não há cautela, entretanto em cercá-lo com cuidado, ou seja, com palestras, *workshops*, textos para ler, reuniões específicas que enfoquem a questão da interdisciplinaridade, seus pressupostos, seus desafios e seu uso. Considero tal comportamento extremamente otimista. Este foi um dos desafios que enfrentei, quando iniciei minha prática no meu contexto de pesquisa, já era uma professora graduada e experiente. Porém não possuía informações suficientes, como foi sinalizado na introdução deste trabalho, o que, de alguma maneira, fez com que meu trabalho não dialogasse com os de outros professores com segurança, consciência e consistência.

Retomando a questão da propaganda em foco, e as mudanças curriculares implementadas nas escolas sem a participação efetiva dos professores, vem a segunda questão a ser problematizada. *Será que os professores estão preparados para uma proposta interdisciplinar? Será que eles já circularam por tais práticas? É a interdisciplinaridade uma “onda” do presente ou do futuro?*

Trechos de minhas notas de campo trazem respostas a estas perguntas.

A Beth (coordenadora pedagógica) me disse que vamos começar **a dar aulas em dupla** no terceiro ano. Eu não sei não, acho que isso não é pra mim.... sou da antiga e **não sei se vou conseguir fazer isso não...** Era melhor que eles fizessem como era antigamente **cada um com a sua matéria e todo mudo era feliz.** (Notas de campo referente a uma conversa informal na sala dos professores entre mim e o professor de matemática no meu contexto de pesquisa).

As expressões em negrito evidenciam a situação nebulosa e de insegurança que envolve o conceito de interdisciplinaridade, especialmente por terem sido destacadas de um diálogo que envolvia o nome de uma coordenadora pedagógica de uma escola que se propõe a promover a interdisciplinaridade. Será que dar aula em dupla, em si, é promoção de interdisciplinaridade? Por que uma orientadora pedagógica não apresentou argumento ou dialogou com este professor que se sentia inseguro para enfrentar novos desafios? Remeto-me a introdução dessa pesquisa quando me afiliava ao grupo que se situava nessa imprecisão, e questionava-me constantemente a respeito do conceito de interdisciplinaridade e sua ação. Cito Fazenda (2006a p 50) quando define:

...uma instituição que procura levar a bom termo uma proposta interdisciplinar precisa passar por uma profunda alteração no processo de **capacitação do seu pessoal docente**, pois existem pontos sérios a serem considerados, sem os quais o projeto interdisciplinar poderá correr risco de torna-se um **empecilho à troca, à reciprocidade**, ou seja, de tornar-se um projeto a mais, que a nada conduz. (grifos meus)

Será que o professor que preferia *continuar como antes e ser feliz* passou por uma capacitação docente? Por que a proposta de *dar aulas em dupla* está sendo vista como empecilho?

Tendo finalizado estas considerações, convido o leitor a prosseguir a leitura dessa pesquisa onde será apresentada a tentativa de inaugurar novos sentidos e novas práticas na perspectiva da interdisciplinaridade. Volto assim, na próxima seção, o meu olhar para a compartimentalização dos saberes, ou seja, as disciplinas em si, abordando como elas foram desenhadas, desde a antiguidade até a contemporaneidade no viés das idéias de Bakhtin (1997), Bruner (1997), Borg (1997) e Nunes (2000), para quem, numa pesquisa interpretativista, os fatos devem ser narrados e historicizados para serem compreendidos.

2.1.1 Revisitando as ondas

“Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes”

(Foucault 2005)

Antes de abordar como se construiu meu conceito de interdisciplinaridade, considero vital para essa pesquisa narrar brevemente minha visão da evolução do conhecimento científico e de como as disciplinas, que, metaforicamente, essa pesquisa trata como “ondas”, acabaram por se tornar compartimentos estanques. Para alcançar esse objetivo, tomo como base minhas leituras dos trabalhos de Fazenda (2006a), Aarão (2003), Gallo (2004) e Morin (2004).

Esta história tem a ver com um processo social que fez sua entrada na escola, levando-a à situação em que hoje se encontra. Trata-se de uma fragmentação do conhecimento, que recebeu, na ciência e na escola, o nome de *divisão disciplinar*. (Gallo 2006)

Segundo Morin (2004, p. 65) uma disciplina pode ser definida como *uma categoria organizadora do conhecimento científico: ela institui a divisão e a especialização do trabalho, e responde à diversidade dos domínios que recobrem as ciências*. Este último autor mostra que uma disciplina tende naturalmente à autonomia por ter suas fronteiras delimitadas pela linguagem que a constitui, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar. Mas afinal qual foi o caminho percorrido para que a prática docente chegasse a essa realidade compartimentada?

Começo a responder, por considerar que uma das características inerente ao ser humano desde as sociedades antigas era *o seu esforço para compreender o mundo desde o que está mais próximo até onde sua imaginação o possa levar* (Aarão, 2003, p. 10) e *as respostas então construídas estavam inseridas naquele contexto social e eram necessariamente globalizantes* (Gallo, 2004, p.21). Desta

maneira, os conhecimentos misturavam religiosidade, engenhosidade e praticidade, ou seja, não estavam dissociados. Em nossa sociedade de hoje, causa espanto pensar em indivíduos como Leonardo Da Vinci e Michelangelo, entre outros, que dominavam ciências hoje tratadas como pertencentes a áreas distantes ou distintas tais como engenharia, arquitetura, astronomia, pintura, biologia, teologia, literatura etc. Esses humanistas transitavam por várias áreas, como se tudo convergisse para um ponto comum. Porém, com o passar dos tempos o homem passou a dominar novos conhecimentos. Como por exemplo, cito a astronomia. A curiosidade e a necessidade levaram o ser humano a buscar explicações, bem como a conhecer melhor os astros, descrever os seus movimentos etc. Com o crescente acúmulo do saber, a especialização tornou-se mais radical e assim surgiu a necessidade da cisão de áreas de conhecimento para dar conta da gama de informações que cada uma abrangia. Hoje, tal fato é bem ilustrado na medicina pela figura do “especialista”. Há muitos anos atrás a figura do médico era o do “clínico geral”, que procurava entender as doenças do paciente como um processo *somático global* (Gallo, 2004, p. 22). Este profissional atualmente conhece a fundo acerca de uma determinada parte do corpo, de um compartimento deste. Há o cirurgião ortopedista, o traumato-ortopedista, aquele que é o especialista em medicina esportiva, em pé, mão, ombro, coluna, etc. Sendo assim, é comum termos vários médicos substituindo aquela figura do médico de família que procurava diagnosticar todos os problemas do corpo no viés de uma visão holística. É evidente que sob essa perspectiva do especialista há alguns benefícios, tais como os avanços na área do conhecimento. Abro um

parênteses aqui para estabelecer uma ponte com o meu objeto de pesquisa, e afirmar que estes benefícios citados, também são contemplados na educação, mas é preciso abrir espaço para a construção do diálogo, para o projeto interdisciplinar. Caso contrário, *a instituição disciplinar conduz, ao mesmo tempo, ao risco de hiper-especialização e ao risco de “coisificação” do objeto estudado* (Morin, 2004, p 67).

Hoje, minhas reflexões me apontam para um aspecto mais profundo da fragmentação disciplinar. Além da separação das disciplinas, esta proposta traz em si o germe do domínio, pois há uma íntima relação de saber e de poder. Conhecendo-se melhor, domina-se melhor. Se o ser humano sabe, ele controla, domina e governa mais habilmente. Já *conhecemos o velho preceito da política: dividir para governar* (Gallo, 2004, p. 24). Tanto no exemplo dado do médico “especialista” anteriormente, como no da astronomia, creio que também há um desejo embutido de controlar o saber e de certa forma controlar o mundo em que vivemos. Fragmentação facilita o controle da situação e de acordo com a citação que abre essa seção *as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação*. Comum nas instituições de ensino a perspectiva disciplinar permite um melhor controle não só do aprendizado, mas também de demonstrar ao aluno a sua posição social. Pode ser um meio de sinalizar a hierarquia em que o professor detém o saber e os participantes não compartilham de igual poder, objetivos ou papéis. Segundo esta visão são criados fatores que operam como obstáculos ao desenvolvimento da perspectiva interdisciplinar.

Na verdade, a educação sempre esteve permeada de mecanismos de controle, como ocorre com o sistema de avaliação do aluno por meio de provas, ou seja, de um instrumento que permite *qualificar, classificar e punir* (Foucault 2005, p. 154).

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

(Foucault, 2005, p. 154)

Nós sustentamos essa perspectiva à medida que perpetuamos essa prática na nossa docência, intensificado pelo aparelho burocrático escolar, pelos programas, livro-texto adotado, notas, diário de classe, enfim, todos os instrumentos que colaboram para esse sistema de proposta fragmentada e muitas vezes alienante.

Nessa concepção de escola o aprendizado só pode acontecer sob domínio (Gallo, 2004, p 24), o que privilegia a existência das disciplinas isoladas apenas justapostas uma a outra, cada qual sendo controlada por seu especialista, que detém o poder de seu saber.

Como quebrar este paradigma que muitas vezes se apresenta tão engessado? Creio ser a interdisciplinaridade um dos caminhos possíveis que possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. Aos assustados, alerto que esse empreendimento interdisciplinar jamais se dedica ao extermínio de qualquer disciplina particular.

Verifica-se, justamente, o contrário: a interdisciplinaridade quer e se propõe a dar vida à disciplina.

Entendo que esta nova dimensão educacional pode criar condições para que o aluno desenvolva a noção de totalidade, que as práticas pedagógicas possibilitem a eleição de um eixo integrador: que pode ser um objeto de conhecimento, um projeto de intervenção ou o desenvolvimento de uma compreensão da realidade sob a ótica da globalidade.

Após estas breves considerações do percurso de desfragmentação do saber em disciplinas, enfoco como no Brasil se respondeu à pergunta: mas o que é então a interdisciplinaridade?

2.2 O conceito de interdisciplinaridade nas nossas “praias”

O conhecimento interdisciplinar deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua, e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as saídas.

(Gusdorf, 1995, p 22)

A compreensão de qualquer conceito começa com a definição deste, portanto *interdisciplinaridade refere-se àquilo que é comum a diversas disciplinas, ou seja, disciplinas que se misturam, se mesclam* (Aarão, 2003, p. 15).

Além destas disciplinas se *misturarem e se mesclarem*, elas tem que estar abertas à *lógica da descoberta* como sinaliza Gusdorf (1995) e com a leitura de

Fazenda (1999, p. 17) esta definição torna-se mais ampla, a prática interdisciplinar ganha mais sentido:

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

(Fazenda, 1999, p17)

O fragmento acima reafirma um aspecto importante para o conceito de interdisciplinaridade que é a questão da parceria, do diálogo. Os envolvidos num projeto, como o descrito nesta citação, trabalham em conjunto para atingir um fim comum, ampliando seus saberes.

O *diálogo* e a *relação com o outro* presentes na definição de Fazenda (1999) nos remetem às idéias de Bakhtin (1929/97) e Vygotsky (1998) cujos pressupostos teóricos serão desenvolvidos mais adiante nos capítulos III e IV. Antes porém, por acreditar que os fatos devem ser historicizados e também contextualizados inicio um breve relato dos estudos sobre interdisciplinaridade baseados nas pesquisas de Fazenda (2006a).

Interdisciplinar é uma palavra do século XX, que surge na Europa, em meados da década de 1960 após o movimento de especialização e compartimentalização

que já abordei na seção 2.1.1. Isto ocorre, pois a especialização parece já não dar mais conta de responder a certas questões que a realidade nos mostra.

Segundo Fazenda (2006, p, 17) o movimento interdisciplinar pode ser fracionado para fins didáticos em três décadas: 1970, 1980 e 1990. O eco das discussões sobre interdisciplinaridade chegaram ao Brasil ao final da década de 1960 com sérias distorções, *próprias daqueles que se aventuraram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as conseqüências do mesmo* (Fazenda 2006a p 23). Desta maneira, em um primeiro momento, que foi a década de 1970, os pesquisadores se preocupavam com a definição do termo interdisciplinaridade, que foi traduzido⁵ e a preocupação incidia fundamentalmente na explicitação terminológica. O termo causava não só dificuldades na pronúncia como também no entendimento do conceito em si. O esforço empreendido nesta época revelou que *os pressupostos de uma epistemologia convencional não conduziram ao avanço da compreensão das implicações teóricas da interdisciplinaridade* (Fazenda 2006 p.27).

Portanto, na década de 1980 tornou-se um movimento que procurava explicitar o teórico a partir do prático. Foi uma tentativa de explicitar um método para a interdisciplinaridade e para dar conta de alguns equívocos surgidos a partir das dicotomias enunciadas na década de 1970.

⁵ No Brasil a palavra aparece assim traduzida: interdisciplinaridade (do francês ou do inglês), ou interdisciplinarietà (do espanhol)

Essa falta de orientação no campo das práticas interdisciplinares fez com que em 1987, Fazenda começasse a dedica-se a coordenar um Núcleo de Estudos e Pesquisas, composto de mestrandos e doutorandos da PUC/São Paulo.

Os anos 90 representam o ápice na proliferação de práticas intuitivas, muitas bem sucedidas mas tantas outras improvisadas e impressadas. Nesta década partiu-se para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade com o objetivo de elucidar posicionamentos.

Neste capítulo procurei desenhar um panorama da interdisciplinaridade na educação brasileira e o que esta perspectiva se propõe. O objetivo foi fornecer informações mais precisas sobre esse movimento de descompartimentação dos saberes.

Tendo em vista a questão da interdisciplinaridade, discuto no próximo capítulo a construção do conhecimento com base na teoria vygotskiana de desenvolvimento para quem o saber se constrói com o outro em partilha e não isoladamente.

3. A construção do conhecimento via interdisciplinaridade

No que diz respeito à construção de conhecimento, muitas questões cruciais à prática educacional têm sido discutidas partindo de um contraponto entre as idéias de Vygotsky e Piaget (Castorina, 1998). Ao dar foco a esta questão, observa-se que em muitos aspectos a construção do conhecimento se dá de maneiras diferentes nesses dois pensadores.

Faço notar que ao abordar a interação social e seu papel no processo de ensino-aprendizagem são observadas duas versões opostas, a de Piaget e a de Vygotsky em relação ao desenvolvimento intelectual e os processos nele envolvidos (Castorina 1998) como também o papel do professor e aluno.

Remeto-me primeiramente às idéias de Piaget, para discutir e justificar o título da próxima seção intitulada “o ser pronto de Piaget”. Na seção seguinte abordo “o ser construído de Vygotsky”. Volto o meu olhar para “o pronto” e “o construído”, pois quero estabelecer o contraponto entre os dois pensadores e em seguida sinalizar a que pensador a pesquisa em tela se afilia, propiciando, não só um contraste dos dois paradigmas, como também buscando situar o leitor epistemologicamente.

3.1 O “ser pronto” de Piaget

“... a teoria piagetiana é apresentada como uma versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos, e para qual a intervenção social externa só pode ser “facilitadora” ou “obstaculizadora”. Em poucas palavras, uma teoria universalista e individualista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo porém abstrato (epistêmico), e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento.”
(Castorina, 1998, p. 12)

Na ótica do pensador suíço Jean Piaget *os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem e esta não influi sobre o curso do desenvolvimento* (Castorina, 1998, p.18). Este teórico do século XX, postula que o *desenvolvimento cognitivo é interpretado a partir da experiência com o meio físico* (Castorina, 1998, p. 11).

“O ser pronto de Piaget”, diz respeito à aquisição de conceitos, que a criança desenvolve naturalmente. Um aprendizado de descoberta em que o outro exerce o papel de facilitador. Pressupõe construção do aluno sozinho, isolado como é enfatizado na epígrafe que inaugura esta seção e que assume a teoria piagetiana do desenvolvimento, como sendo *universalista e individualista*.

Tendo em vista estes pressupostos, Castorina (1998, p.24) afirma ser a perspectiva piagetiana centrada no educando, deve primeiro atingir o desenvolvimento e o amadurecimento para poder então aprender ou construir-se.

Convém observar que ao visitar as práticas pedagógicas influenciadas pelos pressupostos piagetianos, encontra-se o professor como facilitador. Seu papel se restringe a criar situações que levem o aluno a aprender. Tal abordagem nos convoca a repensar a sala de aula piagetiana e a tradicional e observar que ambas vão na contra-mão das crenças que permeiam a contemporaneidade. No meu entender, a perspectiva contemporânea se abre ao diálogo, ao conhecimento e participação do outro, portanto, à interdisciplinaridade; já os pressupostos piagetianos pressupõem e descrevem o aluno como um ser apenas biológico e explicado por mecanismos endógenos (Castorina, 1998, p 12) enquanto o ensino tradicional o vê como um receptáculo de informações.

Como já abordado no capítulo dois deste trabalho, vivemos uma época em que tudo e todos estão sujeitos a mudança, nada é estático e tudo está sendo ressignificado e construído. Encontra-se em andamento uma nova lógica que resulta em novas formas de lidar com o discurso, o desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimento. Não podemos desconhecer que há uma relação dialógica entre o seres e o mundo. Estes primeiros vivem, atuam, interagem com outros seres, que questionam, respondem, competem e colaboram.

É exatamente neste viés que caminha a minha pesquisa que investiga a leitura como instrumento social, e que portanto, fica em descompasso com o conceito do aluno entendido como “objeto” limitado por estágios de amadurecimento pré-determinados.

Entendo o meu aluno como um ser que se constrói com o outro sócio-historicamente, *não apenas como um sujeito ativo ou reativo, mas sobretudo como alguém interativo* (Castorina, 1998 p.12). Desta maneira, passo agora, na próxima seção, a discorrer sobre o “ser co-construído” trazendo para isto às idéias de Vygotsky, com relação ao ser humano, para que o leitor possa entender os construtos teóricos dessa pesquisa que discute e problematiza os desafios de se construir o conhecimento, privilegiando os processos **interpessoais**, **interativos** e **interdisciplinares**.

3.2 O ser “co-construído” de Vygotsky

“Educação implica para Vygotsky não apenas o desenvolvimento das potências individuais, mas a expressão histórica e crescimento da cultura humana da qual o homem procede.”

(Jerome Bruner, 1997)

Nas palavras de Fosnot (1998, p.35) foi a dialética entre o indivíduo e a sociedade e assim, o efeito da interação social, linguagem e cultura sobre a aprendizagem, que se tornou o foco do trabalho de Vygotsky. Distancia-se de Piaget, pois em sua ótica, o indivíduo se constitui por meio da interação com o meio físico e social, ou seja, *é através das práticas sociais que o ser humano vivencia um conjunto de experiências e elabora conceitos, valores e concepções*

acerca do mundo (Aarão, 2003 p 34). Em outras palavras, de acordo com Vygotsky, o ser humano se desenvolve não apenas em decorrência de suas condições biológicas e de seu amadurecimento mas através das suas interações com outros indivíduos e as condições históricas e culturais da vida social em que está inserido, que o geram e o cercam. Deve ser considerada a influência do mundo exterior no mundo interior dos seres humanos, sendo a linguagem a ferramenta essencial mediadora entre a ação do outro e seu pensamento, nas palavras de Castorinha (1998 p. 11), *o instrumento lingüístico é decisivo para compreender o desenvolvimento cognitivo do indivíduos.*

Dentro desta visão o indivíduo é ajudado a construir-se pelo outro, em um processo sempre mútuo, segundo o autor, no viés do diálogo, pela linguagem, com a qual o homem estabelece uma relação dialética com o mundo.

Tal concepção pode trazer luzes para as questões que investigo, contudo, confesso que ao me deparar com os desafios que teria de enfrentar em meu contexto de pesquisa ainda não havia travado contato com a literatura ligada a questões mais específicas relacionadas à construção do sentido, do saber e do ser humano. Foi no desenrolar desta pesquisa que fui apresentada à Vygotsky. Busquei em seus textos aqueles que discutissem questões ligadas à educação e à construção do conhecimento. Entre seus construtos despertaram minha curiosidade e tiveram impacto no meu planejamento e na minha prática pedagógica:

- A concepção de funções mentais inferiores e superiores: de conceitos cotidianos e escolarizados
- A importância da interação social: dos processos em nível inter e intra pessoais
- O papel da mediação do professor e da linguagem

São estas questões que enfoco na próxima seção.

3.2.1 O processo vygotskiano de construção

Nessa seção convido o leitor a fazer uma releitura das questões desinquietantes que deram origem a este trabalho: a construção de conhecimento no viés da perspectiva interdisciplinar, ou mais precisamente os saberes construídos na sala de leitura dando suporte ao diálogo entre as disciplinas.

Retomo imediatamente estas questões com o objetivo de deixar mais evidente as contribuições dos pressupostos vygotskianos que podem iluminar a interpretação de meus dados e trazer respostas aos meus questionamentos.

Primeiramente, enfoco sua visão das funções mentais dos seres humanos.

Conforme a concepção vygotskiana, o ser humano não é limitado em suas funções mentais apenas por aquelas que ele chama de funções inferiores ou biológicas. Admite também que possuem funções, as superiores que são responsáveis pelos processos mentais sofisticados, pela abstração, os

mecanismos intencionais, como por exemplo, a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação, ações conscientemente controladas (Gallimore & Tharp, 1996), que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (Rego, 2000, p. 39). Por serem atributos tipicamente humanos, as funções superiores são social e culturalmente motivadas e o contexto histórico em que se dá o aprendizado tem suma importância em seu desenvolvimento.

Ao conceber estas duas funções, Vygotsky dá conta de que há conceitos que são construídos pelo ser humano a partir de sua vivência pessoal, do dia-a-dia, os conceitos cotidianos, aqueles que os alunos apreendem sozinhos e o fazem usando de suas funções inferiores. Contudo, adverte para a necessidade do outro para desenvolver suas funções superiores, poder dominar os conceitos que denomina de escolarizados, sistematizados que se constroem através do desenvolvimento das funções superiores, *dialogando com o mundo externo, com o novo e o diferente no viés dos conceitos científicos, que se originam na atividade estruturada da instrução na sala de aula (Fosnot, 1998, p. 35).*

Em caráter de ilustração dos pressupostos aqui discutidos narro como ocorreu com meu filho de 5 anos ao escutar a professora apontar para uma estátua num passeio da escola, discordando da professora de imediato. Para ele, *estátua é aquela que mexe quando colocamos dinheiro e não esta aí que você está mostrando no museu.* Muito habilmente a professora percebeu que a estátua a que ele estava se referindo era uma estátua viva, daquelas em que indivíduos se pintam de prateado para obter seu ganha-pão. Seu contexto foi gerado por sua

experiência pessoal. A reconstrução de seu conceito cotidiano se deu na escola. O trabalho da professora mostrando-lhe outros tipos de estátua, levando-o ao conceito sistematizado ou escolarizado de estátua passando pela abstração, reflexão, e diálogo.

Encerro a narração deste episódio com palavras de Gallimore & Tharp (1986, p. 189) pois argumentam que *o único caminho para o pensamento verbal de ordem superior é a experiência da escolarização. A escolarização separa a palavra do objeto que ela designa e a conecta com uma generalização.* Acrescento ainda que este episódio vivenciado pelo meu filho nos remete a outro pressuposto vygotskiano: *A dialética entre os planos intermental e intramental* (Gallimore & Tharp, 1996, p. 188) na construção do sentido e do conhecimento, pois foi a partir dos diálogos com a professora que o conceito de estátua foi renegociado ou reconstruído interiormente.

Abro um espaço para estabelecer uma ponte destes construtos teóricos com o meu objeto de pesquisa e afirmar que a interdisciplinaridade precisa dar conta do desenvolvimento das funções superiores. A prática pedagógica interdisciplinar e a minha de professora de leitura, deve promover o diálogo entre o conhecimento já existente do aluno, alguns construídos em outras disciplinas e acima de tudo propiciar uma visão crítica do que está sendo abordado, criando oportunidades de reconstrução de conceitos.

Minha interpretação das considerações feitas é que a prática pedagógica deve buscar o desenvolvimento das funções superiores.

Retomo os pressupostos vygotskianos afirmando que, sem desconsiderar as contribuições de Piaget, Vygotsky as contempla subdividindo a construção do conhecimento em duas etapas. Uma que se origina nas relações interpessoais, que se promove pela interação entre pares, viabilizada pela linguagem e outra posterior em que os conhecimentos são administrados num processo intrapessoal. Em outras palavras, para Vygotsky, os conceitos, assim como *a consciência é construída pelas relações sociais. Primeiramente, o conhecimento é construído entre pessoas (forma intersubjetiva) e depois no interior do próprio sujeito (forma intra-subjetiva)* (Aarão, 2003, p. 35).

A aprendizagem de conceitos não caracteriza, por si só, o desenvolvimento, ela organiza os processos mentais e fornece a base para que tais processos se convertam em desenvolvimento. Portanto, coaduno com Castorina (1998, p. 19) quando ao comentar, que para Vygotsky *o processo de ensino e aprendizado é inter-relacionado: inclui quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles*, tanto que a própria noção de “aprendizagem” abarca em si para esse autor o processo de ensino-aprendizagem.

Passo então a focar a concepção de “parceiros mais competentes” abordado por Vygotsky, portanto convido o leitor a circular por esta idéia, ou seja, a refletir no papel mediador do outro e em especial do professor. Com isso inauguro meus comentários sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky reconhece o desenvolvimento como processo que se desdobra em um nível potencial ou proximal, que nada mais é que a capacidade em vias de serem construídas mediante o auxílio do outro. *Os adultos, colegas*

mais competentes, ou o professor assumem um papel central no incentivo e reforço do desenvolvimento da criança (Tudge, 1996, p. 151) e aquilo que uma criança só puder fazer com a ajuda do outro hoje, no futuro poderá fazer sozinha (Castorinha, 1998; Vygotsky, 1993/98).

Para dar conta desse processo, Vygotsky propõe que, *o indivíduo é capaz de colocar em movimento vários processos que, sem a ajuda do par mais competente, seriam difíceis de ocorrer (Aarão, 2003).* Relembro que são concebidos dois níveis de desenvolvimento: o real⁶ e o potencial ou proximal⁷. Dizem respeito à “distância” entre o nível de desenvolvimento real e o próximo: entre aquilo que a criança já faz de forma independente e aquilo que, para ser solucionado, requer ainda o concurso de outros, considerados sempre como agentes de desenvolvimento (Davis, 2005, p,48). Trago à mente do leitor a questão da estátua narrada na seção anterior e questiono: será que meu filho poderia construir outros conceitos de estátua sem a intervenção de um par mais competente?

A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial) sinaliza para uma ponte entre dois momentos distintos da evolução pessoal: agir no mundo com assistência de um par mais competente e agir no mundo autonomamente, consciente de suas ações (Aarão, 2003, p 36).

Penso que é de extrema relevância, este conceito para esta pesquisa, pois aborda e resgata o papel assumido pelo professor, sem desmerecer o

⁶ Refere-se às conquistas já efetivadas: aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, sem a ajuda do outro.

⁷ Refere-se às capacidades em vias de serem construídas mediante o auxílio do outro.

desempenho dos alunos também na construção conjunta do conhecimento. Na zona de desenvolvimento proximal, o professor e diferentes alunos, juntos, refletem e buscam soluções para o trabalho em sala de aula tendo em mente a construção do conhecimento, na tentativa de atingir os objetivos da prática pedagógica, que no caso desta pesquisa é a leitura em um contexto interdisciplinar. Ou seja, há um movimento de mão dupla, uma divisão e partilha de papéis, responsabilidade e poder no conceito do ser co-construído de Vygotsky.

Creio que só me parece viável colocar em prática tal proposta e gerar os dados para fornecer possíveis respostas para as perguntas de pesquisa via ferramenta de mediação, que é a linguagem. Com base nessa crença buscarei na seção 4.2 abordar distintas visões de linguagem. Algumas destas visões foram contribuições que optei por adotar em meu encontro com a extensa obra de Bakhtin e Vygotsky. Ambos concebem a linguagem como elemento organizador do pensamento e da consciência, *como ferramenta capaz de dar ao ser humano sentido das coisas* (Freitas, 2003b, p.158).

Portanto, diante destas considerações sobre o processo de co-construção, partilha e colaboração no saber proposto por Vygotsky, creio que o conceito de interdisciplinaridade não pode ser abraçado com entusiasmo por um professor que tem sua formação pedagógica ou acredita no ser-pronto de Piaget ou no aluno receptivo do ensino tradicional.

Reside nesta seção o meu olhar a respeito de alguns dos pilares mais fortes do pensamento vygotskiano, e espero que o leitor tenha ido além do que o título

desta seção anunciou, e possa de alguma forma estabelecer um diálogo com a minha prática pedagógica e com a minha crença no processo de construção de conhecimento.

Passo agora a abordar os construtos teóricos da leitura, que iluminam a minha prática diária em sala de aula e que é o foco desta pesquisa.

4. A leitura: construção do sentido

Ao abordar esse tema, não só a questão da construção do saber partilhado, em colaboração interdisciplinar foi obstáculo a ser vencido. Lembro ao meu leitor que ensinar a ler foi outro desafio que enfrentei. Formar um leitor com *condição inteiramente distinta daquela de simples receptor ou mesmo de decodificador da mensagem* (Nunes,2005). Além disso minha meta era procurar no viés da interdisciplinaridade,dialogar com os professores de outras matérias, para com eles partilhar as responsabilidades pelo desenvolvimento da habilidade de leitura, pois conforme afirmam Kleiman & Moraes (2001) *a leitura é considerada território do professor de língua*, mas por que não ser também objeto de atenção de outros profissionais de ensino, em especial num contexto interdisciplinar?

Antes de apresentar o conceito de leitura em que procuro fundamentar minhas aulas traço na próxima seção um breve percurso de como o tema vem sendo abordado ao longo dos tempos.

4.1 Um breve percurso da leitura

Pensando na condição do leitor e na prática de leitura em tempos remotos, esta seção fará uma breve visita ao passado e pretende abordar a história da leitura antes de discutir a questão do letramento e a visão de linguagem que o informa. Faço notar que esta pesquisa elegeu este caminho apenas como fio

condutor da discussão e para fundamentar melhor as próximas seções que discutem linguagem e letramento.

Antes de atingir a sua independência no século XX o ensino da leitura estava atrelado à aprendizagem das outras habilidades, isto é, era subordinada à fala Nunes (2004), a leitura na escola se centrava apenas a ensinar a escrever. Muitas vezes preocupados mais com a língua falada, o texto escrito era usado prioritariamente como forma de desenvolver a habilidade oral (Nunes, 2004, p 79).

Pesquisas sobre leituras são recentes, há pouco mais de 30 anos, se ocupavam em *contar quantas vezes os olhos se mexiam durante o ato de ler, fundamentado no conceito de que leitura é o processo de obter informação via escrita* (Nunes, 2004, p 79).

A leitura surgiu na escola com uma prática autônoma, sem estar atrelada ao conhecimento prévio do aluno que, por sinal, nunca era levado em consideração, ou seja, era uma prática *desvinculada das experiências vividas pelos alunos fora da sala de aula* (Freitas, 2002, p. 101). Muitas foram as mudanças no conceito do processo de ler até chegar ao modelo sócio-interacional. Mais precisamente podemos identificar três modelos de leitura que passo a descrever a seguir com base em Amorim (1997) e outros teóricos como Chartier(2001), e Nunes (2005).

Dos anos 30 aos 60, o modelo de decodificação era o predominante (Amorim 1997; Nunes, 2004). Neste modelo, comumente privilegiado na escola tradicional, a visão de linguagem é logocêntrica, ou seja centrada na palavra, no logo. O fluxo da informação flui do texto para o leitor e este tem um papel passivo na

construção do sentido. Em sala de aula o texto era um pretexto para o ensino da gramática e vocabulário (Amorim, 1997, Nunes, 2004).

Uma nova concepção de leitura começa a surgir por volta da década de 70 com a chegada do modelo psicolingüístico (Amorim, 1997). Segundo este paradigma, o fluxo de informação muda, passando do leitor para o texto, assim, o conhecimento prévio do aluno passa a ser levado em consideração e até privilegiado. Parafraseando Amorim (1997) a leitura passa a ser um ato cognitivo e ativo.

O material didático que contempla este modelo privilegia os procedimentos de leitura que almejam contribuir para a compreensão geral do texto, fazendo uso de estratégias que os autores chamam de *skimming*, descoberta do sentido geral, e/ou *scanning*, busca de uma informação específica. Estes são caminhos usados na pré-leitura, mas, na minha ótica necessitam de ser complementados para que todo o processo de leitura seja realizado.

Poderia dizer que ao rever a minha prática pedagógica antes de dar andamento a esta pesquisa, muitas vezes privilegiei apenas este modelo, mas tinha a sensação de que faltava abarcar aspectos de natureza social, que propiciassem à leitura um processo comunicativo e de interação. Além de acreditar que é através da leitura do texto que se abrem para alunos leitores possibilidades de serem reconhecidos socialmente negociando e construindo o significado socialmente (*cf* Bakhtin).

Muitas críticas ao modelo, o psicolingüístico, advêm destas mesmas questões por mim anunciadas, além de ser criticado por ter relegado a um segundo plano o ensino de questões de ordem sistêmica ou gramatical da língua (Amorim, 1997).

É pertinente lembrar que, enquanto educadora, acredito na mudança, e principalmente no acréscimo de idéias novas à teoria já existente. Faço notar essa observação, pois o livro didático anunciado na introdução desse trabalho intitulada “o ponto de partida”, segue o modelo psicolingüístico, e que me levou a elaborar atividades complementares com base na moldura teórica que envolve a visão de leitura que fui construindo ao me preparar para enfrentar os desafios de ensinar leitura com um viés interdisciplinar.

Passo agora a focar o modelo interacional, que também por um tempo fundamentou a minha visão de leitura. Desenvolvido a partir dos anos oitenta, nele o professor tem o papel de consultor, com autoridade sem autoritarismo. Nessa perspectiva de leitura o sentido é construído pelos participantes através da interação. *O processo não é só cognitivo mas também perceptivo e social, onde o leitor e autor interagem obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.* (Amorim, 1997). O significado não está só no texto como no modelo de decodificação nem só na mente do leitor como no modelo psicolingüístico, mas é construído através de procedimentos interacionais entre leitor e o autor.

Tendo visitado essas diferentes tentativas de lidar com o ensino da leitura ao longo da história, volto o olhar, na próxima seção, para a questão da linguagem, e retomo os pressupostos teóricos de Bahktin, que hoje me fazem conceber o ato de ler como um processo sócio-interacional.

. Justifico minha insistência em focar a questão da linguagem, já que esta exerceu um papel fundamental nessa pesquisa como ferramenta que me auxiliou a entender a construção com o outro e o processo de ler.

Sendo assim tratarei da questão da linguagem como instrumento de mediação na seção 4.2, para depois aprofundar meus comentários sobre o papel que esta desempenha nos construtos teóricos de Bahktin.

4.2 Reflexões sobre o instrumento de mediação: a linguagem

“... o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, encara o desafio de fornecer aos indivíduos um instrumento de ação no mundo contemporâneo. Isso exige que formemos alunos capazes de compreender os discursos que perpassam a vida social a fim de fazer escolhas éticas. É crucial educar indivíduos que possam usar o discurso com a finalidade de tomar posições conscientes na luta contra as desigualdades e contra o sofrimento humano em todas as instâncias da vida social.

Deste modo, para o cumprimento de tal proposta, é preciso que o professor tenha em mente a natureza do objeto com que está trabalhando: a linguagem.”

(Parâmetros Curriculares, 2005, p 89)

O universo da linguagem nem sempre é problematizado, poucos são os seres humanos que costumam refletir sobre o uso diário deste instrumento de mediação. Procurarei fazê-lo, iniciando a minha discussão abordando a natureza referencial desta. Segundo a concepção que enfatiza a natureza referencial da linguagem o mundo é compreendido como pré-determinado e independente do contexto e dos atores sociais. *A linguagem, então, funciona apenas como um instrumento que*

nomeia os fatos, acontecimentos e indivíduos (Semprini, 1999). Neste caso, pressupõe-se que o mundo social aparece antes da linguagem.

O modelo de decodificação de leitura abordado na seção 4.1 por exemplo, assume esta postura e portanto concebe que só há um sentido, desconsiderando os vários significados que podem ser atribuídos e verbalizados pelos que usam a linguagem e portanto nos envolvidos no processo da aprendizagem.

Nunes (2000) que se baseia em Van Lier (1994, p, 72) *comenta que a educação tem feito mau uso do principal instrumento de transmissão educacional: a linguagem*. Este instrumento de mediação tem um papel fundamental na sala de aula, assim como na sociedade contemporânea. Através dela o ser humano interfere no mundo e deixa que o mundo interfira nele, desta forma, é o instrumento que o ser humano possui para dominar o mundo e tornar-se senhor dele. Esta concepção ilumina não só as formas como interpreto os dados da minha investigação, como também as opções que tomei para vencer os obstáculos que enfrentei no contexto de pesquisa.

Diante destas asserções sobre visões de linguagem, abro um parênteses para estabelecer uma ponte com a minha prática pedagógica , que procura *olhar professor e aluno como agentes sociais, ativos e criativos* (Nunes, 2000, p 117), ou seja, tendo um papel a desempenhar no momento da leitura, evitando assim assumir que só há um sentido – *aquele que é determinado pelo professor-desconsiderando-se, portanto, o ato comunicativo, o uso feito da linguagem, o contexto em que é usada e o processo de interação entre os participantes, - o discurso, enfim* (Nunes, 2000).

Segundo Aarão (2003, p 24) *por possuir uma necessidade essencial de se comunicar, de se relacionar, o homem tem na palavra sua condição primeira de encontro com o outro.* Qualquer realização humana segue esse princípio, o princípio do diálogo, e isso me faz lembrar o princípio interdisciplinar. De fato, o *dialogismo no processo educacional formal caracteriza a interdisciplinaridade* (Aarão, 2003, p 25), e nos remete a Bakhtin.

Por que as formas fragmentadas de conhecimento não podem dialogar? Por que esse instrumento de mediação que é a linguagem em sua visão dialógica não é melhor aproveitado no ambiente escolar? .

Creio que este questionamento foi o que me fez mergulhar mais profundamente nas contribuições bakhtinianas para a visão de linguagem, leitura, negociação e construção de sentido.

É disto que me ocupo na próxima seção.

4.2.1 Pressupostos Bahktinianos

A grande temporalidade consiste no diálogo infinito e incluso no qual não morre nem um só dos sentidos.

(Michail Bakhtin, 2003)

Bakhtin busca na linguagem *a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais* (Freitas

2003, p. 157), balizando assim não só a minha concepção de linguagem como também a perspectiva deste trabalho.

Ao circular por conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin apresentados em sua obra, em especial no livro *Estética da Criação Verbal* (2003), observa-se que o conceito de linguagem que emana dos trabalhos deste pensador russo *está comprometido com uma visão de mundo* (Brait, 1997, p 92) que se recusa a separar o individual do social que opondo-se à visão saussuriana que considera a fala como fenômeno individual e o sistema lingüístico como fenômeno social, como se fossem dois polos opostos, onde o indivíduo apenas reproduz, ignorando a complexidade da linguagem. Portanto, ao eleger a perspectiva social em minha prática pedagógica, me comprometo com o diálogo constante e que me ajudaram e ajudam a dar sentido à experiência de ensino-aprendizagem que é objeto desta pesquisa.

A voz de Bakhtin, foi de grande valia para minha prática pedagógica no que diz respeito a suas reflexões sobre:

- A natureza dialógica da linguagem e da construção do sentido.
- A visão pluralista, polifônica do mundo.
- O conceito de alteridade

Beneficiei-me da leitura de trabalhos sobre este filósofo no que diz respeito ao que foi mencionado acima e principalmente nos construtos teóricos ligados à

concepção de que *todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem*(2003, p. 279).

Isto posto, proponho me agora a abordar os conceitos de dialogismo..

O princípio chamado de dialogismo, como o próprio nome já veicula, é o princípio do diálogo, do sentido social, de colaboração e co-construção, em que cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua (Bakhtin, 2003). É pertinente ressaltar que essa pesquisa entende *texto* como *enunciado*. Seja ele oral ou escrito, mas que é um *tecido de muitas vozes* (Barros, 1996, p 34).

Esta expressão *Tecido de muitas vozes* acena para a minha prática interdisciplinar que procura através da leitura, tecer redes interpretativas através de vários textos procurando sempre estabelecer pontes com outras disciplinas cuja ferramenta principal é a linguagem, dando conta, desta maneira, da minha contribuição educacional na sociedade. Até porque segundo Barros (1996, p 24), o *texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela*.

Ainda abordando a minha prática pedagógica, faço ecoar Fazenda (2000) que caracteriza a interdisciplinaridade pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto, obviamente fazendo uso do instrumento de mediação que é a linguagem. Assim, creio que a prática interdisciplinar é sobretudo dialógica, além de dinâmica e arquitetada para o mundo globalizado.

Enfoco agora o pressuposto pluralista ou polifônico como ferramenta que me ajudou a divulgar barreiras de individualismo e também acredito, assim como

Bakhtin (1929/97), que a construção do sujeito, tem uma relação direta com a linguagem como fenômeno social, pois cada sujeito é formado por variantes, várias vozes, é um ser ou *sujeito híbrido*, construído por vozes que emanam de várias disciplinas sobrepostas.

Desta forma, tanto o indivíduo como a sociedade estão em um constante conflito e *o indivíduo está em meio a conflitos sociais, geográficos, temporais e profissionais* (Souza, 1995, p 22). Tal fenômeno em uma sala de aula bakhtiniana (2003) é entendido como polifonia ou heteroglossia.

À luz do pensamento bakhtiniano, posso encontrar na minha sala, um fenômeno social, com negociação entre professor, aprendiz, metodologia e conteúdos programáticos em que a autoridade do professor está presente, sendo negociada, e esta negociação, nem sempre é harmoniosa, pois os conflitos estão previstos.

Nesta negociação com o outro, vem à tona o conceito de alteridade perpassando a minha prática interdisciplinar. Entendo, assim como Bakhtin (2003), que a alteridade define também o ser humano. É impossível *pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro* (Barros, 1996, p 26). Portanto, ao propor determinada tarefa na minha docência, à luz da visão bahktiniana outros desafios despontam pois preciso pensar no outro, na sua relação com outras disciplinas, por exemplo, nas pontes que podem ser estabelecidas via diálogo, via instrumento de mediação, através da linguagem.

No âmbito pedagógico muitas vezes *difunde-se um conhecimento fragmentado e exige-se um indivíduo por inteiro* (Kleiman & Moraes, 1999, p13), todavia o

mercado de trabalho exige uma formação prática e requer um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto. Este mesmo cidadão contudo recebeu um conhecimento de maneira linear, seqüencial, dividido em unidades arbitrárias como ocorreu em minha formação profissional. Critica-se o aluno por não saber estabelecer relações entre o que aprendeu na escola e a realidade. E nós professores o que fazemos? Dá-se ênfase ao trabalho individual e lamenta-se a inexistência do espírito de diálogo e construção do conhecimento. Todavia, enquanto profissional da área de leitura, alimento meus sonhos, e neles não posso contribuir para esse cenário. Preciso utilizar-me do ensino de Inglês como veículo de mudança. Como processo para realizar meu sonho, propondo a leitura numa nova perspectiva: a do sócio-construtivismo iluminada pelas luzes bakhtiniana que abordo na próxima seção.

4.3 A leitura numa nova perspectiva: o sócio-construtivismo

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

(Fazenda, 2006, p 54)

Ao inaugurar essa seção com a citação de Fazenda refleti sobre o meu papel de educadora no contexto em estudo, ou seja, o meu papel de professor de leitura

já abordado no último parágrafo da seção anterior. Fazenda (2006) caracteriza a interdisciplinaridade pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto. Assim, podemos entender a prática interdisciplinar como uma prática dinâmica, integradora, dialógica e sobretudo sócio-construtivista. É uma relação de reciprocidade, de troca ou melhor dizendo de construir com o outro, através da linguagem.

Na visão sócio-construtivista, Moita Lopes (2003, p 23) destaca *o fato de os significados serem compreendidos como resultados dos processos sociointeracionais em que nos engajamos no dia-a-dia no esforço conjunto de entender a vida à nossa volta*. Nesta visão o mundo social só é possível de existir se inserido na linguagem e interação que estão em sintonia com os aspectos sócio-históricos-culturais. Assim, uma enunciação pode ter vários sentidos e ser interpretada de formas diferentes, conforme o contexto em que se apresenta.

Estes são conceitos postulados por Bakhtin com os quais alinho meus pensamentos conforme já afirmei. E que ecoam nas palavras de Moita Lopes (1994, p. 331) baseado em Aronowitz & Giroux (1991) *para quem a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista: o significado não é o resultado da interação individual mas de inteligibilidade inter-individual*. Em outras palavras, o significado é construído entre os atores sociais.

Faço notar as características apresentadas por Marcondes(2000) entre a visão da filosofia da linguagem tradicional e aquela enriquecida pelas contribuições da sociolinguística (e/ou com os estudos da sociologia)e do círculo de Bakhtin. A primeira, por exemplo, *considera a linguagem como meio através do qual se*

descreve o mundo ou interpreta a realidade (Marcondes, 2000, p.37). Todavia, na filosofia da linguagem, enriquecida pelas contribuições dos estudos em sociologia e da psicolinguística, a linguagem passa a ser entendida como prática social, concreta, como um sistema de atos simbólicos realizados em determinado contexto social (Marcondes 2000, p.37), rompendo assim com a tradição anterior.

Procuro, com base nesses pressupostos, alimentar uma visão dialógica da linguagem que possibilita levar os alunos a circular por diferentes mundos, pautada naquilo que já lhe é familiar e construir novas pontes, novos diálogos com outros enunciados, como anuncia a citação abaixo.

“ ... o trabalho com a linguagem como ação no mundo representa o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem que tem sido apontada como um recurso indispensável para que todo cidadão possa vislumbrar maneiras alternativas de viver e (re)configurar o mundo contemporâneo. Essa é uma questão essencial em um mundo que está enfrentando uma série de mudanças nos níveis históricos, sociais, econômicos, tecnológicos e culturais.”

(Parâmetros Curriculares 2005 p 91)

Anuncio na próxima seção minha discussão sobre o letramento finalizando desta maneira este capítulo intitulado *A leitura: construção de sentido* para depois abordar a sistematização deste estudo. É uma tarefa fácil? Não. Em especial quando se vive num mundo semiotizado.

Complemento minha seção de leitura enfocando a questão do letramento. Não me satisfaz apenas meus alunos lerem. Ao ter que prepará-los para uma prova de vestibular torna-se necessário que saibam fazer uso do ler.

4.3.1 O Letramento

“... a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna...”
(Parâmetros Curriculares –LE, 1998, p. 9)

A palavra *letramento* não está ainda dicionarizada (Kleiman 1995), sendo um termo complexo, vasto e recém introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais e da História, das Ciências Lingüísticas na segunda metade dos anos 80 (Soares, 1999, p.10).

Ecoando Kleiman (1995) que se baseia em Scribner & Cole (1981) *letramento* seria um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, e se afilia ao papel que a letra tem no meio social. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade contemporânea faz continuamente. *Letramento*, que vem da palavra *literacy* do Inglês, seria o apropriamento da escrita e o que este apropriamento ocasiona ao indivíduo dentro do seu grupo social.À luz desta visão de Soares (1999), o termo *letramento* diferencia-se do conceito de alfabetização, que dá conta apenas do ensinar a ler e escrever no âmbito dos processos cognitivos.

Parece apropriado observar que *letramento* não é um processo genérico, localizado na cabeça de cada indivíduo, ou um processo similar para todas as

peessoas em todas as situações e, muito menos, um processo cognitivo. Está no âmbito do dinamismo e na construção de conhecimento via sociedade, segundo Moll (1994, p 124), *a partir de uma agenda de inclusão*, fazendo com que os indivíduos façam parte de novos e diferentes grupos sociais. Ainda conforme Moll (1994), em cada sala, *alunos e professores criam um tipo de modelo de letramento sob uma perspectiva em que o conhecimento é construído socialmente*.

Sob esta perspectiva, deve-se falar em *letramentos e não letramento* (Moll 1994). Portanto, os *letramentos* são múltiplos, entre eles pode-se citar os *letramentos* familiares, computacionais, midiáticos, religiosos e os do mundo do trabalho.

Street (1995) faz menção a um modelo autônomo que não contempla a sócio-história dos participantes e, ao examinar a agenda deste modelo, observa-se uma visão logocêntrica da leitura, como se esta fosse um conjunto de habilidades decodificativas e cognitivas. Todavia é este o dominante em nossa sociedade, considerado por muitos como letramento da salvação, ou seja, que tem o poder de proporcionar o progresso e mobilidade social do indivíduo.

Porém, alinho-me à crítica feita por Kleiman (1995). Para ela o modelo é *tanto parcial como equivocado*, pois preocupa-se com o processo de aquisição de códigos, não levando em conta a pluralidade e as diferenças de nossa sociedade, constituída de pessoas que são marginalizadas por não terem acesso a práticas escritas. Apagando-se o olhar para a diversidade, concebe-se o mundo social

como único e tradicional, sem oferecer condições para o indivíduo se tornar interessado pelo aprendizado.

Por outro lado, contemplando o letramento como evento social, a prática pedagógica nos convoca a não pensar apenas nas habilidades decodificativas e cognitivas quando os indivíduos se envolvem em práticas de letramento. Assim se introduz o segundo modelo de letramento que Street (1995) denomina de modelo alternativo, de letramento ideológico.

Este coaduna-se com a perspectiva bahktiniana, onde os indivíduos participantes do evento de leitura estão sócio-historicamente situados, construindo e desconstruindo identidades sociais. Nessa perspectiva *a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno* como propõe a citação que inaugura essa seção.

Os eventos de leitura nas práticas educacionais que contemplam o *desenvolvimento integral do letramento do aluno*, parecem apontar para o diferencial no aprendizado e é exatamente nesse viés que caminham as práticas pedagógicas que procuro implementar na minha sala de aula. Estas práticas a que me refiro levam em consideração o uso da linguagem, e da leitura ou do letramento que concebe o indivíduo sócio-historicamente

No próximo capítulo me ocuparei em informar ao leitor o caminho que trilhei e as águas que naveguei para me auxiliar na resposta das perguntas de pesquisa e na reflexão sobre a minha prática e a da interdisciplinaridade, deixando claro que sem o outro não seria possível respondê-las. *Eu não posso me tornar eu mesmo*

sem o outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim (Bahktin, 1929/97) .

Explicitarei portanto as escolhas relacionadas aos procedimentos de investigação. E como estabeleci o diálogo com os outros que foram co-participantes deste estudo, acato as contribuições que deram para as minhas reflexões e propostas de soluções de meus problemas e do meu caminho, partindo do sonho, passando pelo processo até o tornar-se.

Após problematizar e articular a leitura como construção de sentido, inauguro o próximo capítulo enfocando os desafios a serem enfrentados por aqueles que se propõem a pesquisar a leitura no viés da interdisciplinaridade.

5 Sistematização do estudo : a pesca

As disciplinas podem ser consideradas como ondas que avançam separadamente mas se misturam quando chegam à praia....Como acontece com o mar, pode haver tempestades, maremotos e também calmarias.

(Sommerville, 1993)

Ao circular por vários discursos relacionados à disciplinaridade e interdisciplinaridade deparei-me com a citação acima e apropriei-me da idéia de associar as disciplinas às ondas do mar, por considerá-la muito pertinente ao que esta pesquisa enfoca: desafios, maremotos, tempestades, construções e reconstruções de conceitos.

Com base na metáfora das ondas citada na epígrafe acima, construo este capítulo com a figura do pescador que observa o mar e que se prepara para mais um dia de trabalho. Nele descrevo meu caminho de pesquisador, de pescador em busca de respostas para inquietações. Enfoco o meu procurar, na sistematização da pesca e num processo de organização de evidências para entender os mares e depois analisar e refletir sobre os frutos de meu trabalho, mesmo sabendo que tempestades são possíveis e que para elas preciso estar preparada até porque, segundo Sommerville (1993), *como acontece com o mar, pode haver tempestades, maremotos e também calmarias* em nosso fazer pedagógico e de pesquisa.

Inúmeras foram as vezes em que naveguei buscando dias melhores e mais frutíferos, sempre tendo em mente outros barcos que também enfrentam tempestades e maremotos, não desistindo facilmente de seu trabalho árduo. Dentre eles encontrei profissionais que também estão na área que atuo e estão pesquisando e procurando ir mar adentro, enfrentando bravamente as dificuldades da educação no nosso país. Como pesquisadora num contexto de ensino médio, a minha pesca não foi diferente, portanto passo agora a descrever as ferramentas que usei para através de um trabalho sistemático encontrar respostas para minhas inquietações.

Na próxima seção me ocupo em abordar qual a forma de produzir conhecimento que serviu de base para o meu barco navegar por águas mais seguras e para produzir uma pesca efetiva, e, obviamente, trazendo benefícios para a minha prática pedagógica.

5.1 Pesquisa em Lingüística Aplicada

Como o presente relato aborda uma pesquisa no âmbito da Lingüística Aplicada parece essencial que se deva refletir sobre formas de produzir conhecimento nesta área de conhecimento (Moita Lopes, 1994).

Há uma tradição de se produzir conhecimento marcada pelos pressupostos positivistas que faz uso de métodos quantitativos, que procura gerar padronização e se orienta pela objetividade. Nela as diferentes perspectivas dos participantes não são consideradas na construção do conhecimento. Este caminho limita a

compreensão do processo de ensino-aprendizagem pois enfoca o produto em seus aspectos quantitativos. Não será este o caminho de pesquisa a ser seguido.

A adoção de uma pesquisa interpretativista se justifica pelas perguntas de pesquisa que me remetem à busca das respostas em que a minha visão de pesquisadora se enriquece com a de outros a quem dou voz. Lembro que *O uso da linguagem é essencial, possibilitando a construção do mundo social e o significado é construído socialmente* (Moita Lopes, 1994) confirmando os pressupostos teóricos que foram discutidos no capítulo IV e que fundamentam minha visão de mundo, de construção de sentido e de conhecimento.

Cabe ressaltar que há maneiras distintas de fazer pesquisa de base interpretativista, Dentre elas, por exemplo, a introspectiva, que se volta para questões de natureza psicológica e cognitiva e a etnográfica, em que considera mais os aspectos sociais. Meu trabalho se aproxima mais desta última porque suas categorias são construídas a partir da observação dos dados gerados em sala de aula, da interação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, professores e observadores. Valoriza, portanto, a análise intersubjetiva do processo de ensino aprendizagem, num contexto social específico.

De acordo com Erickson (1984, p. 52) *etnografia* significa *escrever sobre nações*, não no sentido amplo da palavra nação, mas escrever sobre uma unidade que a compõe, um grupo, as suas relações, organizações, costumes e processos dele. Nesta pesquisa interpretativista de cunho etnográfico o grupo observado e pesquisado é o do contexto em que leciono. Neste processo dois princípios estão

em diálogo: o holístico e o êmico. No primeiro o pesquisador tenta entender a proposta pedagógica da escola, enquanto no segundo *o pesquisador se aprofunda em suas reflexões triangulando-as com os significados atribuídos aos fatos pelas pessoas que fazem parte deste grupo* (Mc Donough & Mc Donough, 1997, p 51). Em minhas reflexões e respostas, portanto, serão levados em consideração meu contexto social, minhas perspectivas e de outros com quem convivo neste contexto. .

Uma vez que para sistematizar seu estudo, o pesquisador precisa *gerar dados, descrever seu contexto para tornar seus registros mais relevantes e triangulá-los para a análise* (Spradley,1980), a descrição dos diferentes instrumentos usados serão discutidos na próxima seção.

5.1.1 Instrumentos de geração de dados

Repito que entre os desafios a serem enfrentados durante esta pesquisa, a etapa de geração de dados, foi em especial importante, mas desafiadora, pelo cuidado que se deve ter para não ser tendenciosa.

Bruner (1997, p 26), por exemplo, alerta para o fato de *o dizer e o fazer dos indivíduos, que muitas vezes são dicotômicos*.

Tendo em vista minha convicção de que a realidade dos grupos sociais é multifacetada, fiz uso de mais de um instrumento, seguindo com isto o que aconselham os pesquisadores Hubbard & Power (1993 p 92) para triangular, e se

aprofundar nos dados gerados e, acima de tudo, justificar suas descobertas e asserções.

Usei gravações em áudio não só de minha prática docente como a do professor de história. Foram utilizados também questionários, entrevistas com meus alunos e com os professores de história e de língua estrangeira da escola em estudo.

Para que haja uma melhor compreensão, dos instrumentos usados nesta pesquisa os enfocarei a seguir. Ë meus objetivos em usá-los serão esclarecidos, a começar pelos questionários que foram semi-abertos e primeiramente pilotados, visando possíveis mudanças.

1) Observação participante e gravação

Ser um participante da situação investigada, é fundamental num processo de pesquisa de cunho etnográfico. (Mc Donough & Mc Donough, 1997 p.51)

Tanto as minhas aulas, como as de História foram gravadas, observadas, assistidas pelos alunos e comentadas com o professor da turma(Freitas,2003, p. 29).

Fiz uso de notas de campo além das gravações das minhas aulas e também das três aulas a que assisti.

2) Diário reflexivo do professor

Lembro que quanto mais rica for a base de dados, maiores serão as possibilidades de triangulação (Hubbard and Power, 1993: p 92). Assim fiz uso de um diário reflexivo. Segundo Nunan (1992, p 229), na educação, um relato na primeira pessoa da experiência de aprendizagem ou ensino de língua é um diário. A utilização deste é uma prática comum, e assim passei a registrar tudo o que achava pertinente e relativo ao meu estudo. Escrevia o resumo das atividades de aula e os comentários dos alunos, meus comentários, reflexões, interpretações, hipóteses, idéias, mudanças, dúvidas e os meus sentimentos. Este procedimento se revelou uma rotina valiosa, tanto que ao longo deste trabalho já fiz uso de comentários feitos por alunos pertinentes ao que estava sendo discutido naquele capítulo ou seção. No apêndice D, há uma amostra do diário de um dos dias de aula, e, como pode ser observado, segui um roteiro no qual consta data da aula, tópico abordado, texto lido, atividade, descrição da atividade, estrutura de participação e objetivo da atividade e para finalizar anotava também os fatos observados, a reflexão, hipóteses e possíveis mudanças a serem implementadas, procurando não esquecer de discorrer sobre a avaliação da atividade na prática.

Após discorrer sobre os instrumentos de geração de dados na próxima seção farei considerações sobre os procedimentos para a análise dos dados gerados.

3) Questionário para alunos

Este questionário tem o objetivo de levantar o perfil destes alunos: idade, o tempo que estudam na escola, se freqüentam cursos livres, os hábitos de leitura, se têm dificuldades em matérias que envolvam leitura e o que entendem por interdisciplinaridade (vide Apêndice A).

4) Questionário para os professores de Língua Estrangeira

O objetivo deste questionário é o de conhecer melhor os professores, sua formação acadêmica, obter dados pessoais , crenças em relação ao ato docente, verificar o que entendem por leitura em Língua Materna e Língua Estrangeira e finalmente desvendar o seu conceito de interdisciplinaridade. Finalmente busquei enfocar como ele vê a Língua Estrangeira nos projetos interdisciplinares da instituição (vide Apêndice B).

5) Questionário para o professor de História

Sublinho que considerar a pessoa envolvida na pesquisa, implica em compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a realidade investigada. Portanto o objetivo deste questionário é o de conhecer melhor o professor com quem mantive um diálogo mais próximo, sua formação acadêmica, alguns dados pessoais , suas

crenças em relação à sua profissão, saber o que entende por leitura em Língua Materna e Língua Estrangeira, o seu conceito de interdisciplinaridade e ainda verificar se este professor identifica alguma ponte entre os saberes adquiridos na sala de língua estrangeira e a sua matéria (vide Apêndice B).

6) Questionário de sondagem – corpo docente

Conforme mencionado no capítulo inicial, **O ponto de partida**, descrevo episódios relativos aos meus primeiros desafios. Causou-me espanto e surpresa observar que o conceito de interdisciplinaridade não era uno no corpo docente, portanto resolvi construir um questionário para ser respondido por alguns membros do corpo docente pertencentes a áreas diferentes (Apêndice C). Estes dados me auxiliariam a triangular diferentes visões que circulavam entre os membros do corpo docente e a encontrar respostas para um de meus desafios que deu origem à pergunta: **1) De que forma a língua estrangeira pode contribuir para a interdisciplinaridade?** Uma vez que antes de saber como o inglês pode contribuir para a interdisciplinaridade julguei fundamental que eu observasse qual é a idéia de interdisciplinaridade que permeia nosso grupo de trabalho.

7) Entrevistas em áudio com os alunos e professores

Foram realizadas ainda entrevistas, com gravação em áudio com os alunos, professores de Língua Estrangeira, professor de História e de outras matérias. Ocorreram depois do questionário respondido. Busquei com isto obter mais detalhes e aprofundar as informações que me pareciam incertas, obscuras ou incompletas.

8) Documentos

Pautado no pensamento de Spradley (1979, p.63), onde a pesquisa de cunho etnográfico pode fazer uso de notas de campo, gravações, fotos e qualquer outro artefato que documente a situação social sob estudo, analisei provas de história quanto a questão da interdisciplinaridade (Anexo E) por conter uma questão que envolvia conhecimentos fornecidos na aula de física(Anexo E).

O documento da proposta pedagógica do contexto de pesquisa (Anexo B) também foram objetos de observação e reflexão.

5.1.2 Procedimentos para a análise

O objetivo principal desta seção é o de mostrar os passos que serão seguidos para responder às perguntas de pesquisa citadas na introdução desta pesquisa.

De acordo com Erickson (1984, p. 52) tudo o que acontece dentro de uma sala de aula é potencialmente significativo, mas há coisas que são mais significativas que as outras. Sendo assim, tive que selecionar o que vou categorizar em função das minhas perguntas de pesquisa.

Os dados serão analisados e interpretados de acordo com o arcabouço teórico que embasa este estudo.

Como vários instrumentos de geração de dados foram utilizados, o quadro abaixo, com as perguntas de pesquisa, foi organizado para ajustar o foco e facilitar a categorização dos dados para análise, de maneira mais eficaz (Hubbard & Power, 1993, p 67).

PERGUNTA DE PESQUISA	INSTRUMENTOS	METODOLOGIA DE ANÁLISE
1) De que forma a língua estrangeira pode contribuir para a interdisciplinaridade?	Observação participante, questionário e entrevista, diário reflexivo do professor	Fatos recorrentes e discrepantes analisados à luz dos construtos teóricos discutidos
2) Como o corpo docente da situação em estudo observa a língua estrangeira numa perspectiva interdisciplinar?	Questionário, entrevista e observação participante com o corpo docente.	Fatos recorrentes e discrepantes analisados à luz dos construtos teóricos discutidos no capítulo II e III
3) De que maneira o corpo discente com quem trabalho vê os saberes construídos na sala de Inglês?	Questionário e entrevista com os alunos	Fatos recorrentes e discrepantes analisados à luz dos construtos teóricos discutidos no capítulo IV
4) Como estes saberes se situam numa perspectiva interdisciplinar?	Gravação de aulas e reuniões com discussão de projetos interdisciplinares.	Fatos recorrentes e discrepantes analisados à luz dos construtos teóricos discutidos no capítulo II e III

Transcrever as entrevistas feitas ao longo da pesquisa, foi outro passo seguido, que de certa forma pode ser considerado uma pré-análise dos dados, uma vez que à medida em que transcrevi os dados, fui fazendo uma seleção e observando o que é mais importante e relevante para o que eu investigava.

5.2 Com quem dialogar ?

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, estar de acordo, etc.

(Todorov 1981/ Prefácio de Estética da Criação Verbal2003)

Barco no mar, comecei meu trabalho, logo de início enfrentei uma tempestade: a de realizar um trabalho sistemático e que pudesse ser complementado pela visão dos outros atores que compõem meu contexto de pesquisa, alunos e professores. que me pareciam já ter enfrentado os mesmos desafios com que eu agora me deparava. Decidi distribuir questionários para os professores e posteriormente entrevistá-los, conforme seção 5.1.1. É bem verdade que sempre se encontra quem muito colabora e está aberto ao diálogo, como também com quem não quer ou não está preparado para um questionamento. Esta questão parece-me muito complexa e devido ao escopo dessa seção não cabe discutir agora os porquês da falta de participação de alguns membros do corpo docente. O ponto que quero abordar neste momento é que não consegui obter todos os questionários respondidos de volta, ou em outros casos, até me devolveram, mas não tive a oportunidade de entrevistá-los, o que me deixou um pouco desanimada. Entretanto, ao ouvir as falas dos professores que se colocaram ao meu dispor para serem entrevistados e as entrevistas dos meus alunos, deparei-me com

muitos dados importantes e pertinentes e alguns conceitos recorrentes, fato que impulsionou o meu barco mais uma vez, convidando a persistir na pesca.

Diferente de alguns membros do corpo docente, do meu contexto de pesquisa, os meus alunos, tiveram outra atitude. Todos queriam ser entrevistados. É preciso deixar claro que não sendo do interesse de minha pesquisa entrevistar todos os alunos, optei por escolher aqueles que tinham dificuldades de leitura em outro contexto, visto que o meu objetivo maior era contribuir socialmente com os saberes construídos na sala de leitura em Inglês. Porém, queria evitar o constrangimento de verbalizar para o grupo que eu só entrevistaria os alunos que apresentassem baixo rendimento em outra matéria que envolvesse leitura. Sendo assim, disse –lhes que os escolhi aleatoriamente. Estes são alunos da 3ª série do ensino médio na casa dos 17 anos, sendo que quase 80% deles já freqüentam cursos de Inglês fora da escola. Assistem às minhas aulas de Inglês três vezes por semana, com duração de cinqüenta minutos cada tempo, sendo que uma vez por semana dois tempos são seguidos, propiciando um maior contato. Tal fato deve ser mencionado, pois há mais tempo para a aplicação das tarefas e a reflexão do grupo.

A turma é dividida com a professora de Espanhol, de maneira que tenho 18 alunos em sala de aula.

São alunos que, tendo facilidade ou não no inglês, apresentam dificuldade de leitura em outro contexto. Esta seleção foi feita verificando-se três critérios: as notas tiradas por estes alunos na matéria que eu escolheria para fazer a ponte com a língua estrangeira, a opinião do professor da matéria em questão sobre o

aluno, e a opinião do próprio aluno, que observa como era seu desempenho na referida matéria.

Mas que professor seria este? Diante da grade curricular, quem escolher? Procurei refletir e repensar que tipo de pescador me auxiliaria nesta empreitada. Qualquer que seja a resposta, adianto que poderia ser qualquer disciplina, uma vez que reafirmo a minha visão interdisciplinar, porém, naquele momento sentia-me um pouco desamparada e precisava de alguém que me auxiliasse de alguma maneira a acalmar as sucessivas ondas que por alguns momentos desestabilizaram o meu barco. Desta maneira, meu barco pesqueiro aportou em História por dois motivos. Primeiro, é um conhecimento que requer muita leitura e segundo, o professor mostrou-se pronto a colaborar. Estes dois aspectos foram decisivos na escolha, principalmente por eu me sentir acolhida por este profissional, com ele poder travar um diálogo e lançar a minha rede com mais segurança. Havia a possibilidade de trabalhar com Português, mas o processo de leitura já recebe ou deveria receber um foco ou uma atenção constantemente nesta disciplina e eu buscava pesquisar, focar as contribuições da leitura em inglês para o processo de ler em si, ou seja, ler textos de outras disciplinas.

Além disso, há mais um motivo que foi citado na introdução desta pesquisa. Foi relatado que uma aluna havia utilizado saberes construídos na sala de inglês para terminar uma prova de história, fundamentando ainda mais a minha opção.

Como nesta seção pontuo a escolha de um profissional para dialogar, cabe então uma melhor descrição deste futuro componente de meu barco pesqueiro. Início então a minha descrição pelos anos de experiência. Ele leciona há vinte

anos no ensino médio e nesta escola em estudo trabalha há dez anos. Cabe aqui colocar que numa conversa informal, que não foi gravada, ele diz-se um professor que não acredita em leitura na sala de aula, gerando de alguma maneira dados para a minha pesca.

Classificou a prática de leitura em sala de aula como monótona e o que ele realmente faz, é ler o texto para os alunos, dando a entonação necessária fazendo pausas para explicar a matéria. Obviamente, que retornarei a esta questão na seção que leio os meus dados.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, História está na maioria das oportunidades dialogando com Português, Artes, Geografia, Literatura, mas desde que comecei a lecionar no meu contexto de pesquisa nunca observei uma ponte com Inglês (vide Anexo D), pelo menos no segmento do ensino médio. Interessei-me por este aspecto, uma vez que a proposta pedagógica da escola opta pela interdisciplinaridade.

Creio que chegou então o momento de olhar os dados gerados analisá-los para obter respostas às minhas perguntas levantadas.

6 Respostas às perguntas

Esta etapa do trabalho teve como fase embrionária a observação de registros de problemas identificados em relação à prática pedagógica e também às mudanças que eu precisava implementar no meu fazer pedagógico, ou seja, o **ponto de partida** (seção 1.1). Passei estes dois últimos anos gerando dados, refletindo e questionando o que poderia servir de material para auxiliar neste estudo. Chega o momento de apresentar e discutir minha interpretação dos resultados obtidos na minha análise para responder às seguintes perguntas: **1) De que forma a língua estrangeira pode contribuir para a interdisciplinaridade? 2) Como o corpo docente da situação em estudo observa a língua estrangeira numa perspectiva interdisciplinar? 3) De que maneira o corpo docente com quem trabalho vê os saberes construídos na sala de Inglês? 4) Como estes saberes se situam numa perspectiva interdisciplinar?**

Promover o diálogo entre a fundamentação teórica (já abordada em capítulos anteriores) e os dados gerados é o objetivo final deste estudo. Também identificar e interpretar as considerações ou tópicos recorrentes ou discrepantes da minha análise de dados. Lembro, porém, que tendo tudo começado com minha insatisfação quanto ao conceito de interdisciplinaridade que permeava meu contexto de pesquisa, optei por iniciar a próxima seção tratando do corpo docente e a interdisciplinaridade.

exatamente por este motivo inauguro a próxima seção tratando do corpo docente e a interdisciplinaridade.

6.1 O corpo docente e a interdisciplinaridade

Neste primeiro momento, o foco de meu olhar se volta para meus dados em busca de respostas para os primeiros desafios que enfrentei: saber como meus pares, isto é, o corpo docente observa a língua estrangeira numa perspectiva interdisciplinar, para então construir minha possível contribuição para o assunto. Portanto, nesta seção me ocuparei em dar foco a primeira e segunda pergunta de pesquisa **De que forma a língua estrangeira pode contribuir para a interdisciplinaridade? Como o corpo docente da situação em estudo observa a língua estrangeira numa perspectiva interdisciplinar?**

Voltei-me em especial para o diário reflexivo realizado por mim pesquisadora, embora tenha feito uso de outros instrumentos de geração de dados como questionários e entrevistas. Relembro a meu leitor que na seção 1.1 deste estudo, **O ponto de partida** relatei uma situação que vivenciei em uma das reuniões em que se discutiam os projetos interdisciplinares e ressaltei a pergunta do professor de Geografia: *que tipo de contribuição interdisciplinar a língua estrangeira pode oferecer a um projeto em Cabo Frio?* Diante de tal questionamento vindo de um membro do corpo docente, observei que a visão de interdisciplinaridade dos docentes era nebulosa. Conforme já comentei, resolvi construir um questionário de sondagem aplicado a vários membros do corpo docente (Apêndice C) de matérias

diferentes. A partir dos dados gerados, pude fazer um levantamento dos fatores que permeiam o conceito de interdisciplinaridade entre os profissionais que atuam na instituição.

O primeiro ensinamento me vem, quando identifico o contraste existente entre as diferentes perspectivas do conceito de interdisciplinaridade ao responderem uma das questões (Apêndice C) que é: *Caso alguém pedisse para você explicar a interdisciplinaridade, como você a definiria?* Muitos responderam, ou de maneira incompleta e imprecisa, outros de forma a coadunar com a perspectiva vygotskiana de construção do conhecimento e com o conceito de interdisciplinaridade discutido na seção 2.2.

Assim como tive dificuldades na definição do termo interdisciplinaridade quando comecei a trabalhar no meu contexto de pesquisa, também outros profissionais o tiveram. É o que se evidencia nestes dois trechos.

Trecho 6.1

*É através da interdisciplinaridade que **nós** unimos o conjunto de **informações** que foram pedagogicamente separadas (Professor de Física).*

*É um conjunto de **ações**, de **várias disciplinas**, em prol do desenvolvimento de um único conteúdo, porém com vários enfoques (Professor de Geografia).*

Creio que estas definições de interdisciplinaridade fornecidas por dois professores parecem ser muito simplificadas e por este motivo as considero ingênuas, vagas e incompletas. Que *informações* são estas que foram separadas pedagogicamente? A que *conjunto de ações* a professora de Geografia se refere?

Pela a imprecisão das respostas, resolvi entrevistá-los e elucidar estas questões. Durante a entrevista, procurei esclarecer os conceitos atribuídos à interdisciplinaridade, mas o fato que observei é que assim como eu, no início de meu trabalho no contexto de pesquisa, ambos sabem que a escola tem uma proposta pedagógica com foco na desfragmentação das disciplinas. Entretanto parecem não saber defini-la com mais precisão.

Concluí que estão cientes da proposta pedagógica da escola em função da resposta à: *Essa instituição tem como proposta pedagógica a interdisciplinaridade. Você sabe por quê?*, porém não demonstram um conhecimento mais detalhado sobre o assunto. O quê dificulta a implementação da proposta na sala de aula. Exatamente o que ocorre na minha prática.

Trecho 6.2

*Sim, o nosso dia-dia é composto de vários **fatores** interligados” Cabe a **nós** colocá-los em prática, **acho que é isso, né?** (Professor de Física).*

*Sim, bem, **acredito** que a escola decidiu trabalhar com a interdisciplinaridade, pois .. é através da qual **nós** unimos o conjunto de **informações** que foi pedagogicamente separado para tornar o conteúdo mais **atraente** (Professora de Geografia).*

Todavia como estes fragmentos demonstram, professores sabem da proposta pedagógica interdisciplinar. Porém, não há clareza quanto ao motivo desta opção. As expressões em negrito evidenciam claramente a situação de insegurança que envolve o conceito de interdisciplinaridade. A princípio, questiono a quem se refere

as expressões *fatores*, *nós* e *as informações*. No meu entender, estes fragmentos demonstram mais uma vez que não estou sozinha, insegura, com um desafio a enfrentar. Inclusive, tais respostas me remetem ao professor que se sentiu confuso ao tomar conhecimento de que teria que dar aulas em duplas já abordado no

Capítulo II

Além disto, a interdisciplinaridade não é proposta apenas para tornar o conteúdo mais *atraente* (linha 5) como define a professora de Geografia no trecho 6.2.

Ao questionar os professores, que nomeei por Mário e Maria respectivamente, sobre quem são os *nós* tive acesso a seguinte seqüência.

Seqüência 1 (27/04/2005)

- Entrevistador: Mário, você se lembra que você respondeu no questionário que cabe a nós colocarmos o projeto interdisciplinar em prática? A quem você se refere quando usa “nós”?
- Mário : É claro que somos nós os **professores**, nós é que **mandamos** na nossa aula. E podemos fazer **o que queremos**.
- Entrevistador: E você Maria (Professora de Geografia). Você também disse que “nós” é que unimos o conjunto de informações que foi pedagogicamente separado. Na sua perspectiva, a quem você se refere quando você fala “nós”?
- Maria: Concordo com o Mário (professor de Física) nós **professores** é que podemos fazer isso.
- Entrevistador: E a equipe pedagógica ?
- Mária : Ah eles vão **ficar sabendo** do que nós estamos fazendo, logo, logo, pois os alunos vão gostar mais. É mais atraente.
- Entrevistador: Vocês **receberam alguma orientação** quando chegaram à escola em relação ao projeto pedagógico ?
- Mário: **Não**, mas eu já **ouvia falar** desta instituição há muito tempo.
- Maria: **Eu não**, mas eu **já tinha uma idéia**, pois todo mundo está falando em interdisciplinaridade. É **moda**, né?

As declarações de meus entrevistados deixam transparecer que eles não passaram por um processo de capacitação proposto por Fazenda (2006 a, p 50) (cf seção 2.1) que considero fundamental. A falta desta capacitação na ocasião que comecei a trabalhar no meu contexto de pesquisa, gerou em mim, um sentimento muito grande de insegurança e solidão.

Os dados também apontam para a crença de que estes profissionais se renderam ao *modismo que o vocabulário desencadeou* (Fazenda, 2006 a, p 24) (cf seção 2.1), constatado pelo fragmento *é moda* (última linha) utilizado pela professora de Geografia.

Minhas reflexões também me orientam a pensar que o modelo seguido pelo professor de física é o modelo do professor que detém o poder, à medida que ele declara *mandar em* sua aula. Remete aos mecanismos de controle tão freqüentes no ensino tradicional e que obviamente se distancia dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1929/97) e Vygotsky (1998) já abordados neste estudo. Ou seja, o diálogo e da relação com o outro ou outros (alunos, equipe pedagógica e colegas-professores) que é um aspecto importante para o conceito de interdisciplinaridade discutido no capítulo II deste estudo.

Para complementar esta visão dialógica, trago as idéias discutidas na seção 2.1.2 de que *é necessário o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais* (Fazenda, 2006 b, p 13) para a aquisição conceitual interdisciplinar.

Quando disse que observei nos meus dados professores com definições mais precisas sobre a interdisciplinaridade estava me referindo às respostas dos professores de História e Espanhol. Na minha concepção há um claro

desencontro conceitual em relação a interdisciplinaridade se compararmos com os dos professor de Geografia e Física antes analisados.

As palavras da professora de História são:

*“Interdisciplinaridade é o momento em que duas ou mais disciplinas se **encontram**, se **mesclam**, se **transformam** e se **integram** produzindo um **novo conhecimento**.”*

Para a professora de Espanhol:

*“Interdisciplinaridade é, antes de tudo, **troca**. **Disponibilidade** para **abrir espaço** para outros conhecimentos que deverão **caminhar juntos** com aqueles que ensinamos em nossa disciplina, **construindo conhecimento** (Professora de espanhol).”*

Como se pode observar, o próprio valor semântico dos vocábulos utilizados por estes professores, de História e Espanhol, nos remete ao diálogo, ou seja, *encontrar, mesclar, transformar, integrar, produzir novo conhecimento, trocar, disponibilidade, abrir espaço, caminhar junto e construir conhecimento* demonstrando que estes últimos professores parecem concordar com a ótica de Gusdorf (1995, p 22) citado na abertura da seção 2.2 quando diz:

O conhecimento interdisciplinar deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua, e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as saídas.

Inacreditável foi para mim, saber que estes dois últimos professores também não receberam nenhuma orientação sobre a proposta interdisciplinar da escola quando iniciaram o seu trabalho no meu contexto de pesquisa. Como eles conseguem transitar com mais segurança pelo campo interdisciplinar? Aquele sentimento de insegurança que declarei ter sentido inicialmente e que também observei nos outros professores da seleção 6.1 não me foi transmitido pelos professores de História e Espanhol.

Ao serem entrevistados, sobre a questão da capacitação, relataram que já trabalham há seis anos na escola, e que foram construindo o conhecimento aos poucos com o auxílio de seus colegas que acreditam na idéia. Curioso é a utilização do enunciado “*seus colegas que acreditam*”, tal declaração me remete à imprecisão, ou seja, ao fato de que uns acreditam, mas outros não. E mais intrigante ainda é que houve construção do conhecimento interdisciplinar, por parte destes dois profissionais, se levarmos em consideração as suas respostas, de como expressaram suas definições em relação a interdisciplinaridade.

O intuito desta seção foi mapear alguns dados que considerei fundamentais para a desconstrução de minha inquietação quanto à capacitação dos profissionais, que venham a enfrentar novos desafios: suas ferramentas foram o diálogo, a reflexão, e busca de colaboração. Minhas reflexões sobre estes dados vão servir de base para a resposta da primeira pergunta de pesquisa que farei na próxima seção. Porém, já constatei, que o conceito de interdisciplinaridade não é uno entre os profissionais deste contexto, sem dúvida este fator vai influenciar a

resposta de **Como o corpo docente da situação em estudo observa a língua estrangeira numa perspectiva interdisciplinar?**

6.1.1 O que dizem?

Apresento nesta seção algumas seqüências que unidas à minha fundamentação teórica irão auxiliar a resposta: Por que será que as professoras de Espanhol e História conseguem construir pontes com outras disciplinas sem ter passado por um processo de capacitação?

Verifiquei na seleção abaixo, que a professora de história construiu o seu conhecimento interdisciplinar de maneira semelhante ao meu como pode ser verificado.

Seqüência 6.2

- 001** Eu: Marly, quando você começou a trabalhar aqui na escola você passou
002 por um processo de capacitação interdisciplinar?
003 Marly: **Não**, eu não **sabia nada** sobre interdisciplinaridade, até porque eu **era**
004 **uma garota, fui aprendendo com os mais velhos**, que sabiam tudo
005 **sobre** a escola. O que eu não sabia eu perguntava.
006 Eu: E os projetos interdisciplinares, como você os desenvolveu junto aos
007 seus alunos?
008 Marly: **Eu era convidada**, e assim eu fui observando tudo **e depois** comecei a
009 fazer sozinha, ou melhor, **eu convidava as pessoas** e fazíamos as pontes.

Pelo que mostra o fragmento da entrevista acima, a falta de informação em relação à educação interdisciplinar na perspectiva da professora de História do ensino fundamental é embrionária. Nas palavras de Marly está claro que ela atribui essa falta de capacitação a *ser uma garota* (linha 004), ou seja, à sua inexperiência na prática escolar, por que não dizer à sua tenra idade. Assume esta responsabilidade e não parece pensar que tudo seria mais fácil se houvesse passado por um processo de capacitação (*cf* seção 2.1) ao iniciar seu trabalho no meu contexto de pesquisa.

Julgo necessário retomar a problematização das exigências da nova ordem mundial abordadas na seção 2.1 deste estudo e reafirmar a necessidade de se oferecer um apoio mais efetivo ao profissional que inicia em um novo contexto e com um proposta inovadora como a interdisciplinar.

É pertinente neste momento estabelecer uma ponte do sentimento de insegurança de Marly com o meu quando iniciei o meu trabalho no cenário em estudo. Sendo que no meu caso atribuí meu insucesso à minha formação multidisciplinar e às minhas experiências anteriores que eram basicamente de atividade em curso de Inglês (*cf* seção 1.1), onde a proposta interdisciplinar não encontrava espaço.

Quanto à professora de História, esta também mergulhou na interdisciplinaridade enfrentando maremotos como eu. Tivemos que esperar sermos *convidadas* (linha 008) para termos acesso ao saber interdisciplinar e de um par mais competente (*cf* Vygotsky, 1993, seção 3.1), que fosse mediador na construção de nosso conceito e de como transferi-lo para nossa prática de sala de

aula. Para validar ainda mais a questão do *convite* trago à mente do leitor o episódio relatado na **Introdução** deste trabalho quando me foi apresentada a proposta, pelo professor de Física e o professor de Biologia do Ensino Médio de participar do projeto interdisciplinar que seria desenvolvido em Cabo Frio e depois fui desconvidada pelo professor de Geografia.

Creio que após alguns anos de prática pedagógica no contexto de pesquisa, até chegar o momento de ser *convidada* por alguns professores, tive que aprender a conviver com a espera, que, entretanto, não satisfazia as minhas ambições pedagógicas. Não observava também a participação efetiva da língua estrangeira nas práticas pedagógicas e por este motivo, enquanto professora de leitura, criei a seguinte pergunta *Que tipo de colaboração minhas aulas de leitura podem trazer para a outras matérias?* Referindo-me à História, já que me dirigia ao professor de História com quem escolhi dialogar.

A comparação de dois diálogos que transcrevo e analiso a seguir (seqüência 6.3 e 6.4) torna evidente mais uma vez a dificuldade de encontrar uma unidade de pensamento em relação à prática interdisciplinar no corpo docente. Nos dois trechos, vejo-me procurando abrir espaço para a língua estrangeira poder contribuir para a desfragmentação e individualismo do currículo.

A primeira seqüência são fragmentos que fazem parte da entrevista com o professor de História do ensino médio. Antes de pontuar os fragmentos, lembro que na seção 5.2 eu já havia visto em meus dados que o professor em questão acha a leitura uma atividade *chata* para ser uma prática de sala de aula e desta

forma procuro neste momento olhar esta questão com os óculos de professora de leitura.

Ao ler meus dados, observei que não havia fala dos alunos durante as aulas gravadas de História, pois como o próprio professor pontuou ele observa a atividade como monótona. Considera mais produtivo, quando ele mesmo efetua a tarefa de ler, dando a entonação necessária ao texto. Qual o conceito de leitura que subjaz a esta afirmação? Será que ler é reproduzir oralmente um texto, decodificar os elementos gráficos e transformá-lo em fonéticos como se pensou por vários anos? (cf capítulo IV). Creio que tal procedimento poderia ser repensado por este profissional. Vislumbro nesta minha interpretação de sua fala a possibilidade de reconstrução do conceito de leitura junto a este professor e seus alunos, pois *sendo a escola a mais importante instituição na introdução do aluno nas práticas de uso da escrita na sociedade, não faz sentido atribuir a responsabilidade pelo ensino da leitura ao professor de Português (Kleiman & Moraes, 2001 p 17)(cf capítulo IV), apenas de uma matéria.*

Seqüência 6.3

- 001 Eu:Ao responder a pergunta *Que tipo de colaboração em leitura outras*
002 *matérias podem trazer para a sua?* Você respondeu que ajudaria na
003 **interpretação**, além da aplicação de conceitos históricos fora do contexto
004 convencional (perceber a história na matemática, em ciências etc..)
005 e o Inglês, como este pode contribuir para História?
006 Prof:De muitas maneiras... ele é muito importante... a globalização está aí....
007 Eu: Fale mais um pouco sobre esta importância.
008 Prof: Bem, você não **ensina** os alunos **a lerem**, isso vai servir para as minhas
009 leituras também em sala de aula, ou melhor, leitura das questões das
010 provas, pois **acho leitura na sala muito chata**.
011 Eu: E no caso da interdisciplinaridade?
012 Prof Bem...é difícil **nunca fiz projetos interdisciplinares com Inglês**, nunca
013 **tive a oportunidade**, mas creio que a **globalização** por exemplo,**as**
014 **palavras em Inglês que aparecem a todo momento e os alunos têm**
015 **que saber o significado delas e ai entra o Inglês com esse**
conhecimento.

Ao analisar esta seqüência verifica-se a utilização do vocábulo *oportunidade* (linha 013) que nos remete ao vocábulo *convidar, fala* utilizada pela professora de História na seleção 6.5 (linha 007). Os dados apontam claramente para um constante *jogo de sorte*, digo sorte, pois não depende de objetivos traçados e sim de *convites e/ou oportunidades* oferecidas.

Verifiquei também que o professor de História, nos fragmentos da seqüência 6.6, entende, como muitos outros profissionais no sistema educacional, que a leitura em língua estrangeira ocupa-se ou volta-se apenas para a memorização de vocabulário, globalizando palavras em Inglês (linha 13 e 14).

A questão do letramento (*cf* seção 4.3.1) por exemplo, antes me era estranho, até porque letramento é um termo *recém introduzido no campo da educação na segunda metade do anos 80* (Soares, 1999, p. 10) (*cf* seção 4.3.1). Portanto, não posso me furtar de reconhecer que fui educada também numa visão de leitura de decodificação. O processo de ler é compreendido de forma bem diferente daquele que leva em conta o social. Creio que assim como construí uma nova visão de leitura, posso contribuir com o corpo docente para que juntos possamos, nós e os alunos oferecer à construção de uma visão social de leitura, partilhando, construindo e/ou desenvolvendo atividades que desenvolvem a capacidade crítica do aluno e, acima de tudo, dando ferramentas que o ajudem a estabelecer várias pontes com o mundo extra-classe, viabilizando o trabalho de desfragmentação entre as disciplinas (*cf* seção 2.1.2).

Em relação à questão da *interpretação* mencionada na seqüência em análise e as palavras em inglês que aparecem a todo o momento e os alunos tem que

saber o significado, acredito que uma das contribuições que a língua estrangeira pode oferecer é dar subsídios para que este professor distinga que o papel do professor de leitura não é o de um tradutor. Desta maneira, os dados me apontam para o seguinte questionamento: interpretação significa tradução? Para tentar entender melhor esta pergunta busquei suporte na proposta pedagógica (Anexo B) do meu contexto de pesquisa e tive acesso ao seguinte fragmento:

A Língua Estrangeira (LE) não pode mais se permitir uma função de esmero cultural, pois tornou-se instrumento necessário a uma vida plena e integrada no contexto atual. Se podemos afirmar que o homem pós-moderno vive/sobrevive a partir do simples toque de botões, temos que **ter a certeza de estarmos apertando o botão certo, venham suas instruções no idioma que vierem.**

Minhas reflexões sobre este trecho e a entrevista com o professor de História me levaram a pensar que a proposta pedagógica da escola observa a língua estrangeira como apenas um instrumento de acesso ao conhecimento a serviço da *globalização* (linha 013), fundindo o sentido de leitura com o de aquisição de vocabulário.

Não deve ser motivo de surpresa pois eu mesma, já vivenciei esta crença e ignorei que *estamos vivendo hoje uma nova ordem mundial* (Severino, 2006, p 31) e o ensino necessita ser redimensionado (*cf* seção 2.1.2).

Entretanto, é válido pontuar que o corpo docente que compõe esta situação de estudo observa a língua estrangeira de maneira diferente. O papel da língua estrangeira geralmente é visto como ferramenta de comunicação com estrangeiros, e não é isto que é anunciado nos fragmentos da proposta

pedagógica da página anterior e nesta citação abaixo, que é também parte dela (Anexo B).

A Língua Inglesa se globaliza através das relações comerciais, mundializando-se nas transparências comunicativas dos vocábulos universais. No Brasil, a Língua Inglesa ainda **é mais lida e interpretada do que escrita e principalmente falada**.

As questões levantadas em função dos dados verificados até agora auxiliam na resposta das duas primeiras perguntas de pesquisa, mas antes de finalizar esta seção, desejo ainda analisar a seqüência 6.4, como já anunciei anteriormente.

Quero mencionar fragmentos da conversa com o professor de Química (depois de responder o questionário de sondagem, Apêndice C) que evidenciam a preocupação com o vestibular

Seqüência 6.4

001 Eu: Ao responder a pergunta : *Essa instituição tem como proposta*
002 *pedagógica a interdisciplinaridade. Você sabe por quê? Você respondeu*
003 *que sim, pois já trabalha na escola há 25 anos e sabe bem disso. E na*
004 *sua opinião qual é a importância da interdisciplinaridade?*
005 Prof: Bem... **o vestibular** está aí... a prova da UERJ por exemplo é
006 *interdisciplinar e aí não podemos fugir disso... são as exigências do*
007 *do mundo de hoje.*
..... (fragmentos que não são relevantes)
008 Eu: Você já desenvolveu algum projeto interdisciplinar?
009 Prof: Não ... não houve **oportunidade**. Mas resolvo **questões** em sala de aula
010 **que envolvem Química, Matemática e Biologia.**

Os recortes dos fragmentos acima nos remetem à imprecisão do conceito de interdisciplinaridade conceituado no viés do vestibular, e a situações imprevistas, ocasionais já discutidas nas seções anteriores, inclusive com a presença do fragmento *oportunidade* (linha 009) já mencionado, reafirmando a necessidade de capacitação interdisciplinar no meu contexto em estudo.

Além disto, há de se observar que para atendermos às exigências da nova ordem mundial e do conhecimento desfragmentado parece necessário algo muito além do que *resoluções de questões que envolvam diferentes matérias* (linha 009 e 010), visto que isto nos remete a um olhar limitado, simplista e único o que não coaduna com o mundo contemporâneo que *passa por um conjunto de mudanças aceleradas, plurais, radicais, significativas, densamente transformadoras, que desestabilizam os seres humanos e mais especialmente o educador* (Lopes Louro, 2003, p 41) (*cf* seção 2.1).

Entendo ainda que a questão da avaliação parece ser uma preocupação constante no corpo docente. Tal fato foi verificado durante a entrevista com o professor de História, pois este também mencionou que acredita na proposta interdisciplinar e procura desenvolver questões que envolvam outras matérias (Anexo E) como também a habilidade de ler.

6.1.2 Primeiras respostas

Nesta seção procuro resumir o que já foi de alguma maneira respondido na seção anterior. Meus dados deixaram transparecer que a língua estrangeira tem

muito a contribuir para a interdisciplinaridade. O trabalho de leitura desenvolvido na sala de Inglês, dentro da visão sócio-contrutivista, pode tornar o aluno negociador de sentido e levá-lo a estabelecer pontes com outras matérias de maneira crítica.

Aliás, o modelo teórico em que procuro fundamentar minha ação pedagógica me convida a assim proceder, afinal acredito que *é pela negociação com o outro e através da palavra que iremos construir novas verdades* (Nunes, 2000) (cf seção 2.1.2).

Verifiquei também que sendo uma prática no contexto em estudo *convidar* o colega a participar de projetos interdisciplinares, por que não fazê-lo com mais frequência? Para que isto ocorra, creio que devo ser mais ousada, e buscar soluções criativas que permitam o desenho de um novo futuro e que impliquem em planejamento conjunto e integrado da escola, questão já abordada na seção dois que foi enunciada propositalmente pelo nome **A mescla das ondas: como preparar as nossas praias?**

Como comprovam estudos realizados por Fazenda (2006a) (cf seção 2.1.2) professores quase sempre defrontam-se com sérios obstáculos para colocar a proposta interdisciplinar em prática, portanto creio que os maremotos são previsíveis.

Resumo agora como o corpo docente da situação em estudo concebe a língua estrangeira. Observo que meus dados me conduzem a pensar que a língua estrangeira é vista apenas como ferramenta que auxilia na tradução, por permitir o acesso aos textos em inglês impostos pela globalização. Este fato, nos remete ao

modelo comumente privilegiado na escola tradicional, que é a visão de linguagem logocêntrica, ou seja, centrada na palavra.

Portanto, por não acreditar que a língua estrangeira apenas se limita a ser um veículo decodificador de mensagem (*cf* seção 4.1), meu desafio se transforma em como a professora de leitura pode propiciar práticas que abram ao leitor a condição inteiramente distinta daquela predominante dos anos 30 aos 60, que era o modelo de decodificação (*cf* seção 4.1). Esta opção na minha sala de leitura me orienta a acentuar a importância da língua estrangeira como instrumento social e tecer redes interpretativas através de vários textos (*cf* seção 4.2.1), favorecendo o processo interdisciplinar através do instrumento de mediação que é a linguagem (*cf* seção 4.2.1).

Nesta seção, apresentei o resumo do que aprendi com os dados gerados junto aos professores. Estes me levaram a perceber que tenho muito a contribuir como professora de leitura para a perspectiva interdisciplinar. Identifiquei pontos em que posso auxiliar o corpo docente a construir conhecimento e também revi questões que me auxiliam a aperfeiçoar minha prática pedagógica segundo o princípio interdisciplinar.

Ressalto, porém, que a mudança de atitude é fundamental, em mim e no corpo docente, assim como a necessidade de manter uma constante reflexão dos papéis por nós desempenhados.

Na próxima seção me ocuparei com novas descobertas e novas construções de conhecimento sobre a interdisciplinaridade que tiveram meus alunos como mediadores, e assim poder responder à minha terceira pergunta de pesquisa: *De*

que maneira o corpo discente com quem trabalho vê os saberes construídos na sala de aula?

6.2 O corpo discente e os saberes construídos

Na visão de leitura apresentada no capítulo IV, o ato de ler consiste num processo de construção social do qual participam o autor e o leitor. Enquanto professora de leitura este processo muito me interessa, portanto nesta seção meu olhar se volta para a visão que os alunos têm de leitura, fator que irá determinar o que é privilegiado no ato de ler e do próprio processo de construção do sentido em minha sala de aula. Enfoco como estes saberes são vistos pelos corpo discente na sala de Inglês, creio ser este último questionamento o objetivo principal desta seção.

Minhas reflexões sobre os dados gerados me levaram a verificar que os alunos selecionados quase que de maneira unânime associam a leitura à fonte de conhecimento e a uma necessidade do mundo atual. Digo quase unânime, pois dos sete alunos que responderam ao questionário do aluno (Apêndice A), cinco acham que leitura tem um papel de destaque diante da necessidades do mundo atual, e por que não dizer a globalização, nos remetendo à seqüência 6.3, da seção 6.1.1. Nesta, o professor de história também associou a leitura em língua estrangeira à globalização. Por este motivo decidi entrevistar uma aluna que chamo pelo nome de Teresa para averiguar mais detalhadamente como ela

estabelece esta relação. Transcrevo a conversa para facilitar a minha análise e favorecer a compreensão do leitor.

Seqüência 6.5

- 001 Prof: ... Você disse para mim que leitura é fonte de conhecimento e **uma**
002 **necessidade no mundo atual**. Você poderia falar mais um pouco mais
003 sobre isso?
004 Tere: Porque através da leitura você vai **se informar** das coisas que estão
005 acontecendo ou já aconteceram, ou estão acontecendo **no mundo**
006 **atual**.
007 Prof:: Como assim... você poderia explicar melhor?
008 Tere: Bem... eu quero ser dentista e aí eu fico procurando tudo sobre isso
009 na internet e **os textos são todos em Inglês**, se eu **não souber ler** em
010 em inglês **como eu posso entender? Tá tudo globalizado, você** mesmo
011 **fala sempre isto na sala de aula**.

A percepção de Teresa em relação a leitura na sala de inglês me preocupou e trouxe-me novo desafio. É uma visão limitada na minha perspectiva. A leitura só serve para entender textos em inglês?

Na busca por traços recorrentes em meus dados, fui de encontro ao meu diário reflexivo. Para minha surpresa, travei contato com um dado semelhante ao comentário de Teresa. Este presente trecho transcrito abaixo, retirado do meu diário em que transcrevi palavras de uma aluna, aumentou minha angústia quanto aos saberes construídos na sala de Inglês.

Professora, sempre que a senhora fala da importância do Inglês, a senhora fala que temos a prova do vestibular para enfrentar e que vamos ter que ler muitos textos em inglês, tentando nos convencer a estudar e ler inglês de qualquer maneira, e que depois do vestibular vamos ter que ler muitos textos em inglês na Faculdade também.

Mesmo diante da inquietação que me traz a lembrança destes comentários sobre leitura, afirmo que não foi esta visão de leitura que planejei construir, nem simplesmente *convencê-los a estudar Inglês* apenas em função do vestibular. Procurei, sim, alertá-los para o assunto do vestibular e dialogar com eles a cada texto trabalhado em sala de aula, estabelecendo pontes com outras disciplinas. Mas o fato é que não só Teresa, como os meus registros em diário me demonstram que preciso estar mais atenta à questão de que eles viam a leitura em língua estrangeira como uma ferramenta essencial de acesso à universidade. São dados como estes que me apontam para a necessidade de mudanças em minha prática, de forma que meus alunos observem que a importância da leitura vai muito além do vestibular. Eis um desafio a enfrentar: retomar e, se necessário, reconstruir a visão de leitura dos meus alunos. Transformar o seu conceito cotidiano de leitura num conceito em que possam fazer uso de suas funções mentais superiores de abstração, de construção de hipóteses, levantamento e solução de problemas que lhes propiciem ter acesso aos conceitos escolarizados ou sistematizados.

Enfoco, agora, minha procura por traços, em meus dados, que me mostrem de que maneira outros traços de como o corpo discente com quem trabalho vê os saberes construídos na sala de inglês. Escolhi para fundamentar minha discussão recortes de trechos de uma entrevista com um aluno que chamei de Carlos na qual ele explica melhor sua resposta para a seguinte pergunta: *Você consegue*

identificar algum aspecto em que o trabalho em língua estrangeira possa/pôde auxiliar o aluno na leitura?

Seqüência 6.6

- 001** Prof: Em que a aula de Inglês te auxilia na leitura?
002 Car: Tipo aquele negócio de.... **dá uma olhada no texto**...que você
003 ensinou.... **procurar** tipo as **palavras que você conhece**.... dar
004 uma **olhada no layout da página**, na **fonte** e fazer uma
005 **leitura** mais **rápida**.

Há claros sinais de que Carlos está entendendo o auxílio da língua estrangeira em outras matérias que envolvam leitura de maneira muito simplista, pois ele nos remete apenas ao uso de certos procedimentos de leitura, que na verdade são atividades de pré-leitura.

Carlos estava entendendo certos procedimentos de leitura de maneira imediatista como se pode observar neste fragmento: *Basta utilizar esses procedimentos de leitura que a senhora ensinou e me virar, não é ?*

A entrevista com Carlos me permite crer que os alunos buscam simplificar mais ainda o processo de ler. Lembro aqui a questão da *fluidez* e *liquidez* da moldura em que vivemos.

Meus leitores estão inseridos nesta nova ordem mundial e portanto sujeitos ao bombardeio de diferentes formas de interação, causando reflexos no regime de leitura no meu contexto de pesquisa.

Estes fenômenos da contemporaneidade aqui enfocados fatalmente os influenciam. Para norteá-los por outra bússola, creio serem necessárias práticas

que conduzam à reflexão sobre a visão de leitura: problematizar os textos em minhas aulas, propondo atividades que propiciem pontes com outras disciplinas e levando-os a utilizar outros procedimentos que os levem a dialogar, questionar os textos, distinguir conceitos e preconceitos, fatos e opiniões, implementando assim, a proposta interdisciplinar na sala de leitura. Este é outro desafio a enfrentar.

7. Considerações Finais

Em alguns aspectos, a redação desta pesquisa não seguiu uma forma canônica. Utilizei metáforas em momentos diferentes para apresentar, de uma forma mais pessoal, várias questões. Anunciei a interdisciplinaridade como se fossem as ondas do mar, por exemplo.

Pensei em responder à quarta pergunta de pesquisa no capítulo VI para depois finalizar o relato da minha investigação com as considerações finais, mas logo mudei a minha organização. Na própria natureza do objeto de meu estudo e no perfil que lhe foi dado, descubro as razões pelas quais esse caminho não seria o mais adequado. Além de problematizar a interdisciplinaridade, este estudo quer verificar que construções sociais as minhas práticas de professora de leitura em língua inglesa trouxeram, trazem ou podem trazer.

Foi uma opção que segui pensando no processo de construção que passei durante este estudo, onde precisei entrar em uma moldura que o meu contexto de pesquisa me impôs. Creio ser necessário me organizar para contar a minha história para então começar a relatar o que comecei a colher deste processo, que na verdade nunca vai estar acabado, pois, assim como Vygotsky e Bakhtin, acredito que o ser humano está sempre imerso na construção de novos saberes.

7.1 As tempestades ao longo do caminho

Assim como estas ondas retornam à praia, quero agora retomar a introdução deste estudo que foi subdividido em seções, para garantir uma melhor compreensão da construção da professora-pesquisadora. Esta introdução teve como objetivo delinear o perfil desta pesquisa e apresentar instrumentos ou recursos que utilizei para superar os maremotos que se precipitavam. Porém, naquele momento não tinha evidências suficientes para refletir sobre o processo como um todo, sobre o papel das inúmeras dificuldades enfrentadas. Hoje vivencio outra situação, não de calma, mas de maior percepção e consciência dos problemas e das suas possíveis soluções. Creio que é hora de fazer uma retrospectiva, destacando fatos vividos e como os superei. Assim também, as considerações finais serão subdivididas em seções.

Relembro primeiro o que já descrevi no primeiro capítulo sobre o objeto que se tornou foco de minha pesquisa. Não nego que muitas foram as inquietações quando descobri os inúmeros maremotos que deveria enfrentar para me inserir numa perspectiva interdisciplinar. Sentia meu barco estagnado no cais. Eu me questionava como iniciar a viagem sem ter o devido equipamento. Para melhor compreensão deste sentimento creio ser fundamental voltar à infância de minha formação acadêmica e observar atentamente que tive acesso a uma formação multidisciplinar, fui preparada para ensinar apenas uma língua estrangeira. Como propiciar uma prática interdisciplinar consistente enquanto educadora, sem tê-la vivenciado como aprendiz?

As sobrecargas de trabalho que habitualmente assumimos costumam deixar-nos órfãos da escrita, foi preciso muito esforço para recuperar esta maternidade. A linguagem acadêmica não fazia parte do meu repertório e esta foi a primeira tempestade a ser enfrentada. Assim, decidi parar de trabalhar tanto, lecionar em menos turmas para poder me dedicar às coisas de que mais gosto de fazer, depois de dar aulas: ler, estudar, estudar, pesquisar e escrever.

Pouco a pouco fui adquirindo maior segurança na minha escrita acadêmica que antes se demonstrara “claudicante”. Estabeleci horários mais sistemáticos de estudo. Contudo, confesso que não foram poucas as vezes que pensei em aportar o meu barco e mudar o rumo, mas por fim prossegui.

Volto ao meu contexto de pesquisa. Quando fui contratada pela instituição do meu contexto de pesquisa, ninguém me informou que sua proposta pedagógica era interdisciplinar e não houve uma orientação clara de um profissional mais competente nesta área, que tivesse exemplos de projetos interdisciplinares para fornecer. Tenho que revelar que o território pelo qual eu estava transitando era escorregadio e nebuloso sem modelos efetivos a serem seguidos. Creio que neste momento de desabafo inspiro-me em Gallimore & Tharp (1996, p 191) quando diz:

Os professores não conduzem conversações instrucionais porque eles não sabem como fazê-lo. Eles não sabem porque jamais foram ensinados. Eles quase nunca têm a oportunidade de observar modelos efetivos ou a ocasião para praticar e receber *feedback* ou a possibilidade de serem competentemente orientados por um mentor talentoso.

Dando continuidade, tornou-se um questionamento constante: Como proporcionar aos meus alunos atividades interdisciplinares sem nunca tê-las vivenciado? Como fugir dos riscos do entusiasmo pela interdisciplinaridade sem fundamentação teórica? Certa de que a atitude de qualquer ser humano é fundamental para se alcançar o objetivo almejado, optei por perseverar na minha *pesca*, que apesar de árdua, começava a acenar para céus mais azuis em função não só de minha contínua reflexão como também da leitura de uma literatura ligada à interdisciplinaridade. Com isso foi possível vivenciar a importância da colocar a interdisciplinaridade em ação no cotidiano de meu contexto e da sala de aula, tornando esta última um local de construção do saber prático.

Travei contato com um grupo de interdisciplinaridade criado na PUC de São Paulo pela professora Dr(a) Ivani Fazenda chamado GEPI e participei de um curso *on line* sobre interdisciplinaridade, o que foi fundamental para aprofundar-me-teoricamente e fazer parte de discussões valiosas sobre educação interdisciplinar.

Barco no mar, comecei meu trabalho, quando enfrentei mais uma tempestade, a de realizar um trabalho sistemático e distribuir os questionários para os professores e posteriormente entrevistá-los. É bem verdade que sempre se encontra quem muito colabora e está aberto ao diálogo, como também com quem não quer ou não está preparado para ser questionado. Por ser muito complexa e, devido ao escopo dessa seção, não cabe discutir agora os porquês da falta de participação de alguns membros do corpo docente. O ponto que quero abordar neste momento é que não consegui obter todos os questionários respondidos de volta, ou em outros casos, até me devolveram mas não tive a oportunidade de

entrevistá-los, o que me deixou um pouco desanimada. Entretanto, ao ouvir as entrevistas dos professores que se colocaram ao meu dispor e as dos meus alunos, deparei-me com dados importantes e pertinentes e alguns padrões recorrentes, o que impulsionou o meu barco mais uma vez, convidando a persistir na pesca.

Diferente de alguns membros do corpo docente, os meus alunos tiveram outra atitude, pois todos queriam ser entrevistados. É preciso deixar claro que o foco dos questionários seria nos alunos que tinham facilidade em inglês ou não, mas com dificuldade de leitura em outro contexto. Embora desejável, não era pertinente entrevistar cada aluno da turma. Queria evitar o constrangimento de verbalizar para o grupo que eu só entrevistaria os alunos que apresentassem baixo rendimento em outra matéria que envolvesse leitura. Sendo assim, disse que os escolhi aleatoriamente. O que na verdade o fiz baseada em notas anteriores destes alunos e na opinião do professor de História.

Outra situação que me deixou com um sentimento de insegurança foi perceber que embora a escola da pesquisa em tela tenha uma proposta interdisciplinar, alguns alunos parecem transitar por uma grande imprecisão em relação a este aspecto da política educacional da escola. Os dados transcritos nos fragmentos abaixo, retirados de uma conversa informal na sala de aula, evidenciam que não está claro para o meu aluno Matteus o que a escola pretende ao dizer que opta pela interdisciplinaridade.

- 001 Matteus: Professora... o que você está estudando na faculdade? Inglês?
- 002 Professora: A interdisciplinaridade ...
- 003 Matteus: Como assim? A diretora sempre fala desse negócio de
004 interdisciplinaridade e..
- 005 Paula E é claro que você não deve saber o que é
- 006 Matteus Cala a boca..... **é quando uma disciplina entra dentro da outra,**
007 **não é ?**
- 008 Paulo Não... é aquele negócio de siglas que o professor de geografia diz
010 que são siglas em Inglês e estamos na aula de geografia....
- 011 Matteus Nada disso
- 012 Paula Nada disso mesmo... é tipo
- 013 Paulo Uma matéria dentro da outra?
- 014 Maria Eu não consigo entender como matemática pode ficar junto com
015 história....
- 016 Professora Gente... **vocês sabiam que a nossa escola tem uma proposta**
017 **interdisciplinar?**
- 018 Matteus A diretora sempre fala isso....
- 019 Paulo É um saco.....
- 020 Matteus **Qual deve ser o motivo?**
- 021 Paulo Lavagem cerebral..... (risos)

As características da conversa acima confirmam a idéia de que a palavra interdisciplinaridade, que circula com freqüência no contexto de pesquisa, tem seu sentido em processo de construção, demonstrando mais uma barreira a ser vencida.

Enfim muitos foram os maremotos e dificuldades, mas também tive práticas inauguradas, que embora não muito bem sucedidas e em grande volume já acenavam para mudança. Apesar de serem avanços tímidos, na verdade para

mim foram significativos, em especial ao lembrar que há algum tempo atrás não tinha nenhum domínio teórico, muito menos prático da questão interdisciplinar.

Coaduno com Freire (1996, p 26,38,60) quando afirma que *sou educável à medida em que me reconheço inacabada* e justamente o que me ensina esta pesquisa etnográfica é que, apesar dos vários anos de prática em sala de aula, não estou ainda pronta.

Foi por esta razão que optei por primeiro dar foco as dificuldades enfrentadas e depois responder a quarta pergunta de pesquisa neste capítulo que anuncia, não o ponto de chegada, mas quem sabe de uma nova partida. Ele será subdividido em duas seções, pois como já anunciei, sigo o mesmo procedimento de sub-divisões usado na introdução. Sendo assim, vou dar início à seção 7.2 para nela responder a quarta pergunta de pesquisa: **Como estes saberes se situam numa perspectiva interdisciplinar?** Os saberes a que me refiro são aqueles de práticas de leitura que procuro construir com meus alunos. E na seção seguinte abordarei as questões que eu ainda gostaria de investigar e que não foram ainda contempladas.

7.2 As práticas de leitura e a interdisciplinaridade

Como já mencionei, não foram muitos os projetos interdisciplinares de que tive oportunidade de participar, visto que eram freqüentes os questionamentos teóricos e práticos e raramente surgia oportunidade ou convite para tal.

Então, surgiu o maremoto! A cada dois anos ocorre na escola a chamada Expo X, nela os professores escolhem uma tema que é subdividido, para ser trabalhado pelo corpo docente. Cada professor fica responsável por um grupo de alunos e orienta o trabalho. O tema orientado está ligado, de alguma maneira, à matéria que este professor leciona. No dia da culminância, todos os trabalhos são apresentados em salas distintas. No ano de 2006, por exemplo, o tema foi a “identidade brasileira”. Neste ano fiquei responsável por coordenar e orientar a apresentação dos trabalhos de dois grupos do Ensino Médio junto com o professor de História. Como o tema central era Identidade Brasileira, abordamos o estrangeirismo no Brasil, suas causas, e suas conseqüências. Reconheço que essa prática educacional tornou viável o diálogo das duas disciplinas, a troca interdisciplinar e a participação mais efetiva dos alunos, como pode ser constatada pelo registro que fiz da fala de uma aluna.

Professora, lembrei muito de você e do Professor de História ontem pois comprei um livrinho de literatura de cordel na feira dos nordestinos.

Ao me apresentar a composição de cordel, nela o autor escrevia

Nosso país exuberante
precisa ser mais cuidado,
não apenas no futebol
ter seu nome destacado
por outros motivos ser
pelo mundo respeitado.
Com a televisão em rede
mais se tira do que soma.
Já se extingue dia-a-dia
nosso pátrio idioma.
É preciso que o povo o tire de vez do coma.
É triste ver nosso povo
se expressando em inglês,
muitos sem saber
ao menos um pouco de português,
achando que está assim destacando-se de vez.(...)
O nosso cachorro quente já perdeu a identidade,
só se pedem *hot dog* na roça e na cidade.....

(Isael deCarvalho 2000)

Esta contribuição espontânea da aluna deu origem a vários debates, e um dos grupos criou os seus próprios versos. Isso nos levou a pensar que a prática pedagógica atingiu os seus objetivos no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento interdisciplinar. Entretanto eu ainda achava minha contribuição insuficiente.

Naquele momento resolvi levar a interdisciplinaridade efetivamente para dentro da minha sala de aula, e o fiz durante as minhas aulas de leitura, mais em especial quando se abordou um texto que abordava os meios de transporte (Anexo E). Procurei dialogar com os alunos seguindo os pressupostos da visão sócio-interacionista ou guiada por ecos da voz de Vygotsky, na tentativa de construir conhecimento novo, entendendo que o professor não é responsável sozinho pela aprendizagem, mas alguém que a favorece e a constrói através da linguagem. Reconheço a importância do outro, especialmente no processo ensino-aprendizagem, desta maneira, se estou trabalhando o conceito de “commuters” (Anexo E), por exemplo, devo como professora de leitura elicitar o que os alunos já trazem de conhecimento sobre esse assunto ou procurar saber se já construíram esse conhecimento em outra disciplina. Ao pôr em prática tal procedimento registrei a seguinte conversa que a seguir analisarei.

- 001 Professora: **Vocês sabem o que são commuters?**
002 Paulo: Professora, eu nunca ouvi falar nesta palavra.
003 Professora: Será que não? O que é commuter?
004 João: Aquele que commute, né professora?
005 Professora: O que é to commute?
006 Paulo: **Não faço a menor idéia.**
007 Professora: **Vocês já ouviram falar em movimento pendular?**
008 João: Claro...foi o professor de Geografia que falou. São aquelas pessoas
009 que se deslocam todos os dias de suas casa para trabalhar.
010 Professora: Vamos voltar ao texto. Qual é o significado aqui neste
011 contexto?
012 João: É esse mesmo que você falou **e eu até conheço um commuter...**
013 Professora: Quem é?
014 João: Minha empregada... ela leva 2 horas para chegar lá em casa.
015 Mora em Japeri. Caraça, como ela sofre....

As linhas 1 e 2 mostram que o termo “commuter” não fazia parte dos conceitos cotidianos de meu aluno Paulo, assim como o conceito de estátua apresentado pela professora ao meu filho também não fazia parte dos conceitos dele (Cf seção 3.2.1).

Para aludir ao mundo dos sentidos, do significado dos enunciados e *produzir um constante desenvolvimento evolutivo no significado das palavras* (Gallimore & Tharp, 1996, p.188), procurei construir ou reconstruir o que é *commuter*, (linha 001) para desenvolver seu conceito escolar ou sistematizado do que seja *commuters*. Meu olhar de professora de leitura numa perspectiva interdisciplinar não poderia também deixar de estabelecer o diálogo, construindo-o a partir de subsídios oferecidos por outras disciplinas (linha 007) da Física (linha 7) da Geografia (linha 8). Ouso até dizer que nas linhas 12 e 14 João se embrenha em outra área disciplinar, a sociologia. Fazendo uma crítica social da situação de desamparo de sua empregada: um novo conhecimento foi construído. *Commuter*

foi associado a um novo contexto por João que fez uso de suas funções mentais superiores de abstração e análise. Assim, conduzi a minha prática pautada na seguinte asserção: *Para Vygotsky a consciência é construída pelas relações sociais. Primeiramente, o conhecimento é construído entre pessoas (forma intersubjetiva) e depois no interior do próprio sujeito (forma intra-subjetiva)* (Aarão, 2003, p 35).

Outras práticas de leitura foram desenvolvidas em minha sala de aula, que propiciaram o diálogo interdisciplinar. Na verdade foram várias tentativas de estabelecer elos na sala de língua estrangeira com outras áreas da grade curricular. Porém a insatisfação ainda era ainda um fantasma a me assombrar, queria velejar por mares mais abertos. Almejava o diálogo mais efetivo de meus alunos e de sua participação em outra disciplina. Na verdade, já havia tentado uma com história na Expo X, mas não supriu muitas de minhas expectativas.

Houve porém, uma atividade desenvolvida que ficou marcante pela construção de saberes que me proporcionou e para meus alunos. Por julgar esta prática extremamente pertinente, passo a partir de agora a descrever o passo- a -passo do seu desenvolvimento em sala de aula, que se tornou possível de ser reconstruída, pois foi acompanhada por notas de meu diário reflexivo (Apêndice D), além de terem sido gravadas.

O professor de Biologia estava abordando hormônios dos seres humanos na sua prática, tinha um vídeo em Inglês sobre o assunto, sobre a ação dos hormônios no corpo do adolescente. O profissional de Biologia propôs-me que os alunos assistissem ao filme na aula de inglês. Numa segunda etapa a turma

discutiu o que foi visto e solicitei que em duplas eles fizessem uma lista dos problemas que o adolescente enfrenta não só em função da carga de hormônios que o corpo recebe, como outros problemas sociais. Quando esta lista foi escrita no quadro verifiquei que gravidez na adolescência estava presente. Logo me ocorreu que a lição quinze do livro didático (Anexo F) tratava exatamente deste assunto.

Na aula seguinte propus a leitura do texto da lição quinze (Anexo F), que a princípio foi feita individualmente, depois a turma foi dividida em grupos de três componentes para responder em português a cinco perguntas (Apêndice E) de compreensão do texto, elaboradas por mim. Nessa fase questionei e observei como estes alunos estabeleceram relações extratextuais, revelaram suas idéias, valores, conceitos e trocaram comentários, além de observarem a opinião um do outro. Tive acesso à sequência 7.1 que foi fruto da conversa de três componentes que denominarei por Júlio, Cindi e Lia e que analisarei a seguir.

Seqüência 7.1

001Julio: **O quê você achou deste texto?**

002 Cin: Tudo que a agente **mais vê na nossa idade**,..né cara?

003Lia: E ainda bem que quando a gente leu, **já tínhamos assistido o filme** e

004 assim **dá para entender melhor** a nossa situação.

005Cin: O **filme nos preparou para o texto**, não acha?

006Lia: É e também porque somos adolescentes entendemos disso...

007Julio: Mas **eu não consegui entender muitas coisas** deste texto.

008Lia: Vamos **começar pelo que já sabemos**...certo?

Lia, nas linhas 3 e 4 e Cindi na linha 5 evidenciam como a atividade estabeleceu um eco entre as duas disciplinas envolvidas (o filme em Inglês e a leitura).

Não posso dizer, bem sei, que lhes dei assistência durante a leitura, contudo, sempre procurei em minha prática prepará-los para fazer a transferência do seu conhecimento prévio para leitura, facilitando o processo de compreensão do assunto. Abro um parênteses para esclarecer que conhecimento prévio refere-se, algumas vezes, ao seu pré-conhecimento do gênero e do assunto, outras vezes ao pré-conhecimento do contexto social de produção e interpretação que o leitor está procurando resgatar ou ativar para chegar à compreensão. Exatamente o que Lia propõe na linha 008.

Acredito no papel transformador do diálogo que se desenvolveu nesta atividade. Depreendi, nos dados em negrito diversos recortes que me levam a crer que estes alunos estão negociando o significado do texto e fazendo uso da construção de conhecimento feita na sala de leitura de língua estrangeira.

Além das cinco perguntas de compreensão de texto, solicitei também que os alunos discutissem a relevância pedagógica da prática interdisciplinar. O objetivo desta etapa era mapear junto aos alunos se eles realmente observavam o valor interdisciplinar contemplado na tarefa.

Depois da problematização os alunos foram convidados a escrever no acetato e apresentar para a turma suas conclusões no retroprojeter. Na aula consecutiva, retomamos o assunto e foi proposto que os alunos individualmente produzissem um texto breve resumindo o que foi visto e discutido para depois na ótica deles se

colocarem criticamente em relação à relevância pedagógica daquela prática interdisciplinar.

Todos os textos produzidos foram recolhidos, mas o de Ana chamou-me a atenção e resolvi entrevistá-la com o objetivo de estudar algumas questões relativas à interdisciplinaridade que ela havia abordado e precisava compreender melhor sua colocação. Em tal entrevista, trouxe o texto produzido (Anexo H) e solicitei que a aluna o discutisse novamente o que havia escrito, como mostrarei na sequência 7.2

Sequência 7.2 - Revisitando o texto produzido

- 001 Prof: Ana, você escreveu que é mais fácil de entender a matéria, que é uma
002 aula mais dinâmica, que mistura as matérias Inglês e Biologia e hoje em
003 dia a mistura das matérias é o objetivo das escolas. Então eu queria que
004 você esclarecesse mais quando você diz que é mais fácil de entender
005 Ana: É..... por ser um negócio.....é.....é uma forma de ensinar **nova**, acho
006 **que a gente acaba prestando mais atenção....absorvendo mais o**
007 **conteúdo**
008 Prof: E quando você diz que é dinâmico? O que é dinâmico?
009 Ana É dinâmico, é diferente, né... do método tradicional, **só o quadro, só dar**
010 **matéria.. é um saco.....** assim agente vê um vídeo, aprende mais
011..... **Acho que é tudo, para passar no vestibular, para ter uma profissão**, o
012 o mercado de trabalho exige que você tenha um conhecimento geral
013 **você está ajudando nisto, entende?**

Com base na abordagem vygotskiana, Moll (1996, p, 7) alerta para a necessidade de se dar aos alunos impulso a uma visão crítica das práticas instrucionais correntes, portanto esta *conversa sobre o texto* (grifo meu) teve o objetivo de propiciar ao aluno expor sua visão crítica, dando-lhe voz, dentro de

uma perspectiva sócio interacional, como pode se observar nas linhas 006,009,011 e 013

Esta prática ilustra também o princípio dialógico(*cf* seção 3.1). Diferente do discurso monofônico, apontado por Barros (1996, p, 36), *onde escutam-se apenas uma voz, pois as demais são abafadas*, tão freqüente na sala de aula tradicional que, como aluna, freqüentei.

Na linha 009 a aluna faz um contraponto da sala tradicional e moderna, quando tenta tornar mais claro o conceito de dinâmico. Para a aluna *dinâmico* significa diferente, o que remete ao ser construído de Vygotsky (*cf* seção 3.1). “dinamismo” usado com um sentido novo..

Como se pode ver no caso em tela, a aluna chama esta prática de *nova*, na linha 005, ainda que não tenha clareza, ela nos remete ao ser construído de Vygotsky (*cf* seção 3.1) também, dialogando com o mundo externo, com o novo, construindo-se em função do diálogo com o que ela não tinha acesso e por conseqüência demonstrando mais interesse durante a prática pedagógica, como pode ser comprovado nas linhas 006 e 007

Na linha 011 e 012 a aluna faz uma ponte com as exigências do mundo contemporâneo em que vivemos(*cf* Capítulo II). Aborda as mudanças na vida contemporânea, onde o indivíduo dialoga com o social, acatando as suas necessidades, demonstra reconhecer o papel fundamental que o professor exerce. Reconhece –o como *par mais competente* na linha 013 com o fragmento *Você está ajudando nisto, entende?*

Procurei mapear esta última contribuição de minha prática interdisciplinar na sala de língua estrangeira, pois a considerei como uma das que se aproximou de meus objetivos. Portanto, analisei-a tendo em vista responder à quarta pergunta de pesquisa. Observei, nas palavras de Ana que há saberes construídos na sala de leitura de língua estrangeira que se situam numa perspectiva interdisciplinar.

Hoje, porém, admito que ainda há espaço para mais pontes, como por exemplo, poderia ter aberto mais espaço para o diálogo com o professor de Biologia. Desta maneira, teria propiciado uma participação mais efetiva deste nos caminhos que optei por seguir depois de ter assistido ao vídeo. Os traços de meus dados são pouco transparentes quanto à participação do professor, já que não pude mapear em nenhum momento a fala deste, depois de ter assistido ao vídeo.

Nasce desta minha inquietação, uma nova crítica das minhas ações. Minha proposta estaria em repensar na minha prática a reconstrução do meu fazer pedagógica não em relação apenas à minha sala de aula, mas no diálogo que devo promover com outros membros do corpo docente. São estes novos horizontes que abordo a seguir.

7.3 Encaminhamentos: O ponto de chegada ou de nova partida

Refazendo o caminho que segui para compreender melhor o papel da leitura na sala interdisciplinar e no meu contexto de pesquisa, deparei-me com desencontros, encontros, suspeitas, imprevistos, contraste, surpresas, barreiras,

dificuldades, desafios, maremotos e gigantescas ondas no meu fazer pedagógico em diferentes momentos e situações.

Confirmei a situação de insegurança que envolve o corpo docente, conforme meus dados (cf seção 6.1). Aliás, relembro o meu ponto de partida quando já de início havia identificado a instabilidade do corpo docente em relação à proposta pedagógica. Constatei que um processo preliminar de capacitação interdisciplinar seria uma possível solução para a construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar mais efetiva. Deparei-me com professores que já exercem sua prática pedagógica, à medida que foram construindo pontes com os seus pares mais competentes, independente de terem recebido capacitação interdisciplinar quando iniciaram sua participação no meu contexto de pesquisa. Porém fui surpreendida ao verificar que preciso dar mais voz ao diálogo, conforme constatei na seção 7.2. Sei que naquele momento agi sem me lembrar de todos os argumentos que conheço e que são princípios básicos da interdisciplinaridade. Contemplei o diálogo interdisciplinar com Biologia, mas não o perpetuei. Se o tivesse feito, estaria edificando um projeto mais abrangente , mais condizente com a perspectiva com que coaduno. Eu indago: como poderia fazer isto? Adianto-me em responder que, ao reler meus dados criticamente, creio ter encontrado uma primeira solução. Penso que depois que abordei em aula o tema da “gravidez na adolescência” poderia retornar para o profissional de biologia e sugerir um texto sobre métodos para evitar a gravidez e retomar o diálogo.

Assumo que nós professores devemos ser mais ousados, e buscar soluções mais complexas, criativas e anunciar o desenho de um novo futuro. Isto entretanto

implica em um planejamento conjunto e integrado da escola, expressão de um compromisso tácito entre os agentes envolvidos sobre os objetivos compartilhados, considerando a especificidade, as necessidades e as demandas de seu corpo docente e discente. Desta maneira, criando expressão própria para o que é proposto por Fazenda (2006b, p 13) no texto abaixo.

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das **posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais** e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisa-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um **olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras** menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

(grifos meus)

Lembro que diante da sugestão de buscar um planejamento conjunto e integrado como sugerido acima, parece-me que não o contemplei na prática interdisciplinar com Biologia, e quando analisei a folha de projetos interdisciplinares da escola (Anexo C), a participação da língua inglesa é inferior à participação de Espanhol, por exemplo. Se ambas são línguas estrangeiras, por que isto ocorre? Por que não brigar por mais espaço? Bem me lembro que, quando anunciei a seção 6.1, mencionei a professora de Espanhol e a sua fala com traços de quem se vê participante ativo de um projeto interdisciplinar. Esta também não recebeu nenhuma capacitação interdisciplinar. Contudo, esta profissional se abriu ao diálogo. Minha pesquisa me aponta para a necessidade de

num novo ponto de partida me abrir mais ao diálogo, ir ao encontro dos outros colegas, provocá-los, instigá-los, convidá-los à participação.

Fui surpreendida pelo valor que foi atribuído aos procedimentos de leitura por meus alunos. Além disso, meus dados sinalizam para os fenômenos da contemporaneidade que afetam a sua visão de leitura, ou seja, eles observam a leitura de maneira muito simplista e imediatista, demonstrando inclusive traços de uma visão logocêntrica de leitura. Ambos os atos me fazem refletir e considerar que preciso me empenhar em reconstruir uma nova visão de leitura. Porém, como já mencionado, me reconheço inacabada e, portanto, escrevo esta última seção com o intuito de confirmar que estarei sempre reavaliando as minhas práticas e confesso que me causa surpresa quando observo incoerências nestas, mas sempre terei em mente que só aprendemos com nossas falhas e, acima de tudo, ensinando.

Mas, não descobri apenas desencontros. É isto aconteceu, por exemplo, quando observei o desenho que Ana fez ao final de seu texto (Anexo H) e quando ao entrevistá-la indaguei sobre a figura, tive o grande prazer de ouvir que era assim que ela lia a minha aula.

Desenho da Ana



Assim, retomo as palavras de Fazenda (2006a) que escrevi na epígrafe desta dissertação. Sei que *interdisciplinaridade consolida-se na ousadia, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa* e afirmo que estou pronta a buscar respostas a outras perguntas, a ser mais ousada num constante caminhar e dialogar.

O sentimento que tenho agora é de muita esperança no meu caminhar. Repito as palavras de Amorim (2001 p 11) quando diz:

Toda pesquisa só tem seu começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

Ressignificar como a citação acima nos convoca, construir socialmente, co-construir, atentar para os efeitos sociais da leitura e principalmente abrir para o

mundo, como a própria figura ao fundo nos convoca, são objetivos que balizaram e irão com toda certeza conduzir outros trabalhos. Fica o gosto de uma nova partida, de vencer outros maremotos, superar novas ondas.



REFERÊNCIA

AARÃO, Sirlene Aparecida. *O trabalho interdisciplinar com textos em sala de aula de língua estrangeira: uma pesquisa colaborativa*. 104 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/ São Paulo. 2003.

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de Inglês: Teoria e Prática. In: *Perspectivas: O Ensino da Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro : Secretaria Municipal de Educação. 1997.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e o outro. Bakhtin nas ciências humanas* . São Paulo. Musa editora. 2001.

BAKHTIN, Mikail. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud et alii. São Paulo: Hucitec. 1929/97.

_____ *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: CASTRO, Gilberto. Et al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, p. 21-42. 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BECK, Ulrich; **GIDDENS**, Anthony; **LASH**, Scott. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora da UNESP. 1997.

BOCHNIAK, Regina. *Desvelamento do Projeto Interdisciplinar: um exercício de questionamento e de produção do Conhecimento*. 160 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/São Paulo. 1991.

BORG, Simon. Writing up qualitative research. In: Research news IATEFL.. Vol 10 pp.1-8. 1997.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In:___ (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, p. 91-104.1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. *Parâmetros Curriculares Estaduais: linguagens e códigos. Livro I. Segunda Versão*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação. 2005.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

CASTORINA, José Antonio. Et alii. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. Ática., pp 85-146. 1998.

CHARTIER, Roger et alii. *Práticas de leitura*. 2ª edição. São Paulo. Estação Liberdade. 2001

CROOKES, Graham. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*. Vol. 14/2. pp 130-144.1993.

DAVIS, Claudia. Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão. In: *Viver mente & Cérebro Coleção memória da pedagogia*. Vol 2 pp 38-49. 2005.

ERIKSON, Frederick. What makes school ethnography ethnographic? *Anthropology and Education Quarterly*. Vol 15/1. pp 55-66. 1984.

FAZENDA, Ivani. *Práticas Interdisciplinares* . São Paulo : Cortez . 1999.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. Editora Loyola, São Paulo. 1999

_____. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papyrus. 2006 a.

_____. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus. 2006b.

FREIRE COSTA, Jurandir. A personalidade somática de nosso tempo. In *O vestígio e aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio: Editora Garamond Ltda, p. 185-202 , 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. 1996.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Unesp – São Paulo. 2001.

FREITAS, Maria Teresa. Leitores e escritores de um novo tempo. In: Freitas, M.T.A & S.R.Costa (org) . *Leitura e escrita na formação de professores*. UFRJ. 2002.

_____. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática. 2003a.

_____ & Alii (org.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. . São Paulo: Cortez p. 7-38; 2003 b.

FOLTZ, Peter. Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text. In J-F Rouet; J.L Levonen; A Dillon; R.J. Spiro (Eds) *Hypertext and Cognition*. Mahwah: New Jersey. 1996.

FOSNOT, Catherine Twomey. (Org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e práticas pedagógicas*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes. 2005.

GALLIMORE, Ronald THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: Moll, Luiz C. (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, p 171-199. 1996.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In Fazenda. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A editora. pp 17 – 41. 2004.

GEE, James Paul. New people in new worlds: Networks, the New capitalism and schools. In: Cope, B & Kalantis, M (Eds) *Multiliteracies. Literacy Learning and the design of social futures*: Londres: Routledge. 2000.

GUSDORF, Georges. Passado, Presente, Futuro da Pesquisa Interdisciplinar. *Revista Tempo Brasileiro* .121, pp 7- 27. 1995.

HOPKINS, David. *A teacher's Guide to Classroom Research*. 2nd edition. Open University Press. 1993.

HRYNIEWIEWICZ, Severo. *Para filosofar hoje*. Vol.1. 1^A Ed. 1996.

HUBBARD, Ruth & POWER, Brenda. *The Art of classroom inquiry*. Heinemann. 1993.

JUPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman (Ed.) *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras (cap. 1) 1995.

_____. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: O traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras. 1998.

_____ & **MORAES**, Silvia. *Leitura e Interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras. 2001.

LINHARES, Célia. Memórias e projetos nos percursos interdisciplinares e transdisciplinares. In Fazenda, I (org). *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Papyrus, pp. 15-34. 1999.

LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excentrico”. In Lopes Louro, Guacira. Et al (Org.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p 41-65, 2003.

MARCONDES, Danilo. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez. p109-117. 2000.

MC DONOUGH, JO & **MC DONOUGH**, Steven. *Research methods for English language teachers*. Edward Arnold. 1997.

MORIN, Edgar. Articular Saberes. In Fazenda. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A editora pp 65-80 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.* Vol 10/2 pp 329-338. 1994

_____. Interdisciplinaridade e intertextualidade: Leitura como prática social. Anais do 30 Seminário da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira, UFF, Niterói, mimeo. 1996^a

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Mercado das letras. P 137-146. 1996b

_____. *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

_____. (no prelo "A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro". In Cavalcanti, m. e Moita Lopes. L.P. (Org.) (no prelo) *Letramento como práticas sociais*.

MOLL, Luiz Carlos. "*Literacy research in community and classroom: a sociocultural approach*" In R.B. Ruddell; M.R. Ruddell & H. Singer (Eds) 1994.

_____. (org.). Introdução. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Edição utilizada: tradução, Porto Alegre: Artes médicas. pp. 3-27. 1996

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press. 1992.

NUNES, Myriam Brito Corrêia. Capítulo III – Tempo de Planejamento Pedagógico. In: *O Professor em Sala de Aula de Leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. 258 f Tese de doutorado. PUC-SP. 2000.

_____. Visão sócio-interacional de leitura. In: *CD Oficina de Língua Instrumental*. PUC-RJ. 2004.

_____. A formação do Leitor crítico na contemporaneidade. IN: Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Vol. CD. Fascículo I série 1. São Paulo. 2005

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 1ª ed. Petrópolis. Vozes. 2000.

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.

SEVERINO, Joaquim Antonio. O Uno e o múltiplo: o sentido Antropológico do Interdisciplinar. In Jantsh, A. P. & Bianchetti (org). In : *Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. pp. 159-175 . 2002

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus. pp. 31-44 2006.

SOARES, Magda. *Letramento. Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUZA, Lynn Mario de. *O conflito de vozes na sala de aula*. In: Coracini, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na sala de aula*. Campinas: Pontes, p.21-26. 1995.

SPRADLEY, James. *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart, and Winston. 1979.

STREET, Brian. A critical look at Walter Ong and the “Great Divide”. In: B. Street. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development. Ethnograph and Education*. London: Longman. 1995.

_____. Literacy Practices and Literacy Myths. In: B. Street. *Social Literacies. Critical approaches to Literacy in Development. Ethnography and Education*. London. Longman. 1995.

SUMMERVILLE, Margaret. A transdisciplinaridade. Onda do futuro: Como preparar nossas praias. In: Revista Tempo Brasileiro 113, pp. 75-96, 1993.

TUDGE, Jonathan. *Vygotsky, A zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula*. In: (Org.). Moll, Luiz C., *Vygotsky e a educação*. Edição utilizada: tradução, Porto Alegre: Artes médicas. pp.151-165. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jéferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

_____ *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Versão organizada por COLE, Michael et alii tradução José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário do aluno



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGUÍSTICA APLICADA

Questionário do Aluno

Por favor, responda a este questionário. Não se preocupe : isso não é um teste!
Não há perguntas certas ou erradas. Responda com toda a sinceridade.
Assim, você vai auxiliará nossos esforços para diminuir os problemas na
educação.

a) Sexo: F M

b) Idade:

c) Escola: d) Bairro onde mora:

Você gosta de ler?

.....

Caso sua resposta seja afirmativa, que tipo de leitura você faz no seu tempo livre?

.....

Este ano você recebeu do seu professor de história textos para ler? O professor deu instruções para essa leitura? Por quê ?

.....

Escolha uma ou mais dessas opções

- Para você leitura é: () Diálogo com o leitor
() Fonte de conhecimento
() Resumo do que foi falado na sala de aula
() Uma necessidade no mundo atual
() Uma dificuldade
() Outros. Especifique:

Descreva um dia em que você teve que ler alguma coisa em sala de aula.

.....

Você consegue identificar alguma aspecto em que o trabalho em língua estrangeira possa/pôde auxiliar o aluno na leitura? Você pode mencionar algum exemplo?

.....

Como é o seu rendimento nas provas para as quais a leitura é requisito fundamental??

.....

Você já utilizou algum conhecimento aprendido na aula de Inglês em provas que envolviam leitura?

.....

Essa instituição tem como proposta pedagógica a interdisciplinaridade. Você sabe por quê?

.....

Caso alguém pedisse para você explicar a interdisciplinaridade, como você a definiria?

.....

Você acha a interdisciplinaridade importante para a sua formação educacional? Por quê?

.....

Que matérias geralmente estão envolvidas em projetos interdisciplinares na sua série ?

.....

Apêndice B – Questionário do professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGUÍSTICA APLICADA

Questionário do Professor

Por favor, responda a esse questionário com toda sinceridade. Não há necessidade de se identificar.

a) Sexo: F M

b) Idade:

c) Formação : (a) superior
(b) pós-graduação
(c) mestrado
(d) doutorado

Completo ou em andamento? Instituição :

Você gosta de ler?

.....

Caso sua resposta seja afirmativa, que tipo de leitura você faz no seu tempo livre?

.....

Você faz uso de leitura na sala de aula?

.....

Se afirmativo, de que maneira você conduz essa prática na sala de aula?

.....

O que é leitura para você?

.....

Como você vê o desempenho de leitura do seu aluno na sala de aula?

.....

Que tipo de colaboração em leitura outras matérias podem trazer para a sua?

.....

Você tem conhecimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) ?

.....

Se afirmativo, você leva em conta os PCN na sua prática pedagógica?

.....

Você leva em conta o que os seus alunos querem aprender na preparação de suas aulas?

.....

Essa instituição tem como proposta pedagógica a interdisciplinaridade. Como os projetos interdisciplinares acontecem na sua matéria?

.....

Com que matérias os seus projetos interdisciplinares já dialogaram?

.....

Você normalmente trabalha com projetos interdisciplinares em outras instituições?
Com que matérias?

.....

Apêndice C – Questionário de sondagem – corpo docente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGUÍSTICA APLICADA

Questionário de sondagem – corpo docente

Por favor, responda a esse questionário com toda sinceridade. Não há necessidade de se identificar.

a) Sexo: F M

b) Idade:

c) Formação : (a) superior
(b) pós-graduação
(c) mestrado
(d) doutorado

Completo ou em andamento? Instituição :

Essa instituição tem como proposta pedagógica a interdisciplinaridade. Você sabe por quê?

.....

Caso alguém pedisse para você explicar a interdisciplinaridade, como você a definiria?

.....

Como os projetos interdisciplinares acontecem na sua matéria?

.....

Com que matérias os seus projetos interdisciplinares já dialogaram?

.....

Você normalmente trabalha com projetos interdisciplinares em outras instituições?
Com que matérias?

Apêndice D - Diário reflexivo e amostras

Roteiro do DIÁRIO DO PROFESSOR/PESQUISADOR. (adaptado Nunes, 2000)

Data da aula:

Tópico:

Texto:

Atividade:

Descrição
Estrutura de participação
Objetivo

Avaliação da atividade na prática:

Fatos observados:

- Em relação à interação professor/aluno:
- Em relação à participação dos alunos:
- Comentários dos alunos: (Quem?) (Sobre o quê)

Reflexão/Interpretação:

Hipótese:

Idéias/mudanças:

Amostras do diário

Data da aula: 24/08/06

Topico: Discussão sobre gravidez na adolescência

Texto: Hot topic

Atividade: Feita em grupos de 3

Foi pedido a cada grupo que respondesse as perguntas propostas sobre o texto, colocar na transparência as respostas da atividade proposta e apresentar à turma oralmente. Depois em outro aula escreveram um texto resumindo o que foi feito.

Objetivo:

- trios (interações al/al)
- escrever no acetato (at escrita)
- expor à crítica, à ≠ leituras
- discutir a validade da atividade na aula de Inglês.
- checar as utilizações dos procedimentos de leitura

Avaliação da prática

A interação entre os alunos foi boa entretanto houve pouco tempo para efetuar a tarefa. Os alunos gostaram muito da apresentação oral.

Fato Observado

- a sugestão de um aluno para a utilização de um dos procedimentos de leitura.
- negociação de significados entre os alunos
- alunos interessados no assunto.

Hipótese

Será que tiveram consciência da utilização dos procedimentos de leitura?

Os alunos estavam interessados só em funções do assunto?

Idéias

Convidar o professor de Biologia para abordar o assunto na aula de Inglês.

Apêndice E – Perguntas referentes ao texto do Anexo G

Responda as perguntas abaixo em Português.

Refleta: Por que esta atividade está sendo proposta?

- 1) Procure interpretar a relação entre o título e o subtítulo. Qual é a relação destes com o texto?**

- 2) Segundo o texto que informações sobre sexo são mais importantes para quem é adolescente? Cite pelo menos quatro informações e justifique qual é a sua importância.**

- 3) Segundo Krissy os adolescente fazem sexo por duas razões(linha 21). Você concorda com ela? Justifique. Caso você discorde, cite outras razões justificando.**

- 4) Na aula de biologia o tema hormônios foi abordado pelo professor. Você concorda com Krissy, que as escolas devem aproveitar a oportunidade e abordar sexo em aulas como as de biologia e inglês? Justifique a sua resposta.**

- 5) Katherine apresenta duas soluções para motivar adolescentes a prevenir a gravidez. Você concorda com essas idéias? Justifique.**

ANEXOS

Anexo A - Primeira aula - Procedimentos de leitura

OTP-Penta Tours

VALÓRA VÁLTJUK ÁLMAIT!



Kedvezményes hétvége Athénban
Utazással együtt 4 nap; november 17-20.,
december 8-11.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
15 210 Ft

Róma
Utazással együtt 4 nap – májustól
szeptemberig
Utazás: Bécsből osztrák autóbusszal,
Bécsig egyénileg
Részvételi díj reggelivel: 11 350 Ft

**Kedvezményes Isztambull
kirándulás**
Utazással együtt 4 nap
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
12 910 Ft

**Télapó-köszöntő Stájerországban
és Bécsben**
Utazással együtt 3 nap; december 6-8.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
5620 Ft

**Kedvezményes utóazezoni hétvége
Londonban**
Utazással együtt 4 nap; november 16-19.
december 14-17.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
24 690 Ft

**Olaszországi körutazás rövid
tengerparti üdüléssel**
Utazással együtt 12 nap;
június 16-26.
szeptember 22.-október 3.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
30 020 Ft

Thaiföld – Délkelet-Ázsia
Utazással együtt 15 nap;
november 10-24.
Utazás repülőgéppel és autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
127 500 Ft

**Fedezze fel Amerikát!
New York – San Francisco – Los
Angeles – San Diego**
Utazással együtt 18 nap;
szeptember 4-21.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
161 720 Ft

**Fotószeferi Tanzániában – túra a
Kilimandzsáró tetejére**
Utazással együtt 16 nap 1990.
februárjában
Utazás repülőgéppel és szafáribusszal
Részvételi díj teljes panziós ellátással:
146 750 Ft

További ajánlataink:
- Tengerparti üdülések Jugoszláviában,
Olaszországban, Görögországban és
Spanyolországban júniustól
szeptemberig
- Siüdülések Ausztriában és
Jugoszláviában
- Szilveszteri városlátogatások
- Belföldi kirándulások, üdülések

**Részletes felvilágosítás és jelentkezés
az OTP-Penta Tours Irodájában:**
Budapest, Váci u. 19-21. 1052
Tel.: 188-692, 188-795

Budapest, Apáczai Csere J. u. 4.
1052
és a kijelölt OTP-fiókokban.

palavras semelhantes
estrutura do texto
nome de países
datas, meses, m.
contexto
ler as perguntas (antes
tem

1- Qual é o assunto do texto? viagens (o texto é um guia de viagem).

2- Quanto custa uma viagem aos Estados Unidos? 161720 Ft (forint)

3- Qual o significado da palavra "nap"? dia

4- Qual o tempo de duração da viagem a Roma? 4 dias

5- O que significa "utazás repülőgéppel"? hospedagem

schemata = rede de conhecimento (# background → ligado a cultura)
brainstorm

Anexo B - Trechos da proposta pedagógica do contexto de pesquisa

1.2 FINALIDADES E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

Em uma sociedade democrática, a educação escolar tem como finalidade criar condições para que todos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas e diversificadas - condições fundamentais para o exercício da cidadania.

Este exercício exige desde o domínio da língua falada e escrita, dos princípios da reflexão matemática, das coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, dos princípios da explicação científica, das condições de fruição das obras de arte e das mensagens estéticas - domínios de saber tradicionalmente previstos como necessários na história das concepções sobre o papel e objetivos da educação -, até outras tantas exigências que se impõem como injunções do mundo contemporâneo.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Hoje, não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, que deve estar preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens. Estas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem, por certo, capacidade de iniciativa e inovação.

(...)

Garantir o acesso aos saberes socialmente construídos deve ser o compromisso de uma instituição escolar, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de confirmar, refutar ou reformular os conhecimentos, crenças e valores atuais. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

(...)

Língua Inglesa: “O bug do milênio”

4.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA, HOJE: SUA RELEVÂNCIA

Nunca a informação esteve tão próxima dos homens nem tão acessível. Nunca o conhecimento se fez tão disponível e necessário. Nunca, no entanto, essa informação se mostrou tão imediata e veloz nem o conhecimento tão renovável, efêmero e volúvel, já que a cada dia novas descobertas traem conceitos já definidos e determinam uma nova ordem. O homem raciocina mais e mais rápido e o produto de seu raciocínio é executado e tornado prática através dos artefatos tecnológicos que parecem dominá-lo na dinâmica

do tempo. No entanto, pensar, até hoje, exige o mesmo esforço que exigiu de nossos ancestrais, levando-os a estabelecerem um código de sinais que viesse a permitir esse pensar. A linguagem, portanto, constitui-se no elemento mais básico de toda e qualquer produção humana, já que pensar inexiste sem linguagem. A preocupação do homem em transmitir seus conhecimentos às novas gerações evolui, na pós-modernidade, para uma transmissão “translingüística” visando o maior número de indivíduos atingidos por essa informação, desfazendo as barreiras estabelecidas pelos idiomas. A diferença, hoje, é que o pensamento humano pode e deve ser divulgado amplamente na mundialização que caracteriza esse momento e que se faz na homogeneização lingüística. O “trans” se mostra cada vez mais presente na vida humana e as áreas de conhecimento se mesclam, assim como as línguas, abandonando uma existência de “per si”.

A Língua Estrangeira (LE) não pode mais se permitir uma função de esmero cultural, pois tornou-se instrumento necessário a uma vida plena e integrada no contexto atual. Se podemos afirmar que o homem pós-moderno vive/sobrevive a partir do simples toque de botões, temos que ter a certeza de estarmos apertando o botão certo, venham suas instruções no idioma que vierem.

4.2.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PORQUÊ DA LÍNGUA INGLESA

A Língua Inglesa se globaliza através das relações comerciais, mundializando-se nas transparências comunicativas dos vocábulos universais. No Brasil, a Língua Inglesa ainda é mais lida e interpretada do que escrita e principalmente falada. Os objetivos pedagógicos, com isso, se voltam para procedimentos mais dinâmicos, privilegiando os aspectos funcionais mais do que os estruturais. É curioso, no entanto, observar o tratamento diversificado que em geral a disciplina recebe: considera-se um ensino de LE satisfatório o ministrado nos cursos especializados e que pelos quais se aumenta consideravelmente a despesa mensal familiar. Por outro lado, as aulas de LE que fazem parte de grades curriculares de escolas públicas assim como de boa parte das escolas particulares são desprezadas pelos alunos e pela própria comunidade. Generaliza-se o senso-comum de que na escola não se aprende o idioma, o que cria um conceito pouco cômodo para a disciplina. Compete ao professor e às instituições de ensino mostrar a inconsistência do senso-comum através de planejamentos elaborados e postura de importância diante da disciplina.

(...)

4.2.4 LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS TEMAS TRANSVERSAIS

Como não se pode mais ignorar as inter-relações disciplinares, o material didático utilizado procura mostrar o conteúdo lingüístico através de textos e temas atuais, envolvendo assuntos sobre ecologia, relações sociais, diferenças climáticas, étnicas, históricas e geográficas nos vários continentes, diferenças de gênero etc., que despertam discussões valiosas em sala de aula. São os temas transversais, que enriquecem o conteúdo discente, permitem o alargamento de horizontes e fazem com que o conhecimento se pluralize. É principalmente nesse ponto que a importância da LE

umenta nos currículos escolares através de sua capacidade determinadora de elos que possibilitam a interdisciplinaridade. Sob nosso ponto de vista, nenhuma disciplina tem maior capacidade de proporcionar o entrecruzamento de informações do que a L.E. Através de seu domínio podemos analisar o pensamento do mundo sobre os mais variados campos do conhecimento.

4.2.5 LÍNGUA INGLESA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Vivemos a era das tecnologias. A informática invade nossos lares, nossas salas de aula sem pedir licença. Autores já criam termos como “infomania” “infolar”, “teleinfocomputrônica” (Dreyfuss) entre outros, para caracterizar a importância do assunto no mundo. É a LE, especificamente a língua inglesa, que puxa, como um carro-chefe, todas as criatividade e descobertas mais recentes. Afinal, as estatísticas mostram que 80% de todas as pesquisas feitas no mundo são apresentadas em Inglês. Tudo isso faz com que a disciplina, na escola, se ligue à realidade atual quando privilegia termos/textos que possibilitam a utilização/apropriação dessa nova tecnologia. Assim, interagindo prática e teoria, os alunos passam a verificar a aplicação real e imediata dos conteúdos ministrados, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma consciência crítica que os leva à função de agentes transformadores. Nossa geração tem testemunhado a importância crescente da Língua Inglesa, principalmente a partir da segunda metade deste século. Nada porém se compara à “explosão” do uso do idioma, facilmente previsível, para os tempos que se aproximam, o que nos permite nomeá-lo de o “bug do milênio”.

Anexo C - Projetos interdisciplinares/2006

Quinta Série / Ensino Fundamental		
1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre
Festival de poesias Ilha do Governador (Hist+Geo) Quadrinhos (Hist+Info)	Reciclagem e símbolos do Egito (Hist + Lab) A mágica do circo (Geometria/Mat + Artes Cênicas) Software Poly (Mat+Inf) Copa do Mundo (Red+Info) Danças Pré-Colombianas (His+Educação Física) Livro de Imagens (Red + Espanhol)	EXPO X
Sexta Série / Ensino Fundamental		
1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre
Festival de poesias Quadrinhos (Hist+Info)	Vídeos medievais (Hist+ Artes Cênicas) Copa do Mundo (Hist+ Cidadania+ Info) Livro de imagens (Red+Esp)	EXPO X
Sétima Série / Ensino Fundamental		
1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre
Festival de poesias Pintores do barroco (His+Esp+Info) Alimentação/Exercícios (Ciê+Educ Fis)	Iluminista (His+Por+Info) Livro de Imagens (Red+ Esp) Cultura hispânica (Esp+His+) CCBB,Paço,Filme Exposições (Velasques e Cuba) Leitura(Neruda@Hamlet)	EXPO X
Oitava Série / Ensino Fundamental		
1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre
Festival de poesias Pablo Picasso (Esp + Info)	Movimento revolucionários da América Latina (Esp+ His+ Geo) Livro de imagens (Esp+ Red) Intercâmbio Cultural (Ing + Info) Notícias da guerra particular – Documentário (Hist + Red)	EXPO X
Primeira Série /Ensino Médio		
1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre

Festival de poesias Salvador Dali (Esp+ Inf) Visita Cultural a cabo Frio/ Arraial do Cabo (Geo + Fís+ Bio)	Hormônios na adolescência (Ing+ Bio)	EXPO X
Segunda Série /Ensino Médio		
1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre
Festival de poesias Força / Animais (Fis + Lab)	Visita cultural às cidades históricas de Minas Gerais (Hist+ Geo + Liter + Artes Visuais) Filmes e o romantismo / Moulin Rouge (Lit + Ing)	EXPO X
Terceira Série /Ensino Médio		
1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre
Festival de poesias Visita cultural a Parati (Hist+ Lit+ Bio)	Vídeo: Ay Carmella (Esp+ Hist)	Visita cultural ao Centro do Rio de Janeiro (Hist+ Geo+ Literatura) Terra e Liberdade (Hist + Esp)

Anexo D – Prova de História

12 - Primeira Lei: Inércia, é baseada na enunciada por Galileu, embora Galileu não tenha realmente chegado ao conceito de inércia. Em ausência de forças externas, um objeto em repouso permanece em repouso, e um objeto em movimento permanece em movimento, ficando em movimento retilíneo e com velocidade constante. Esta propriedade do corpo que resiste à mudança, chama-se inércia. A medida da inércia de um corpo é seu momentum. Newton definiu o momentum de um objeto como sendo proporcional à sua velocidade. A constante de proporcionalidade, que é a sua propriedade que resiste à mudança, é a sua massa:

$$\vec{p} = m\vec{v} = \text{constante, se } \vec{F} = 0$$

(www.astro.if.ufrgs.br/Newton)

Sobre a Revolução Científica do Século XVII, responda as seguintes questões:

a) Explique o papel desempenhado pela Matemática neste contexto. (1,0)

b) Explique as bases que sustentaram o desenvolvimento da ciência no século XVII. (1,0)

Anexo E – To commute or not commute that is the question

Texto sobre commuters

4 Reading

- a Read an interview with Keith Miles, a journalist who works in London but lives in a village near Rugby (82 miles from London). Match the questions A–E with the paragraphs 1–5.

To commute or not to commute, that is the question

A Have you ever tried going by car?

B How long have you lived there?

C Why did you choose Rugby?

D Why did you decide to live in the country?

E Why have you decided to move back to the city?

2 _____
Because it's still very rural, and is an hour from London by train. The cost of travelling seemed a fair exchange for a cheaper house, easy access to good schools for my children, and clean air.

3 _____
For ten years. But I've had enough. My house is up for sale. I'm going to move back to London, to as close to my office door as I can reasonably manage.

4 _____
Well, the real problem with living outside London and having to commute there every day, as I discovered too late, is the daily journey to London. The trains are always crowded, they're never on time, the journey is boring, and occasionally I've gone to sleep and missed my stop.

5 _____
Yes, but it's even worse. What you get is miles of traffic jams on the motorway. Still, I hope that soon it won't be my problem any longer. My one dream now is to be able to walk to work.

1 _____
Well, partly because houses are so much cheaper outside London, but mainly because I thought I could have the best of both worlds – live surrounded by trees and traffic-free streets but still be able to work in London.



- b Read the interview again and mark the sentences

T (true) or F (false).

- 1 Keith used to live in Rugby, but now he lives in London.
- 2 Houses in Rugby are less expensive than houses in London.
- 3 He wants to sell his house.
- 4 The worst thing about living outside London is that it's boring.
- 5 Going to work by car isn't as bad as going by train.
- 6 What Keith would like most now is to be able to go to work on foot.

HOT TOPIC

OUR NEWS TEAM'S VIEWS

ABSTINENCE SEX ED: DOES IT WORK?

EVERYONE KNOWS THAT SEX IS

safer *with* protection, but even then there's a risk of pregnancy or contracting a sexually transmitted disease. Abstinence is the only method that keeps teens 100 percent safe, and that's why it should be the focus of what schools teach. Adding other elements *into* the mix just sends us muddled messages. Teens already have enough to learn *about*; sex is one experience that can wait. As a virgin, I think it's best to wait until marriage because intercourse is something special that should be shared only *with* someone you really trust. Abstinence-only education isn't just an alternative; it's the best way to keep teens *from* getting pregnant.



—Kirk Hawkins, 19, Agoura Hills, Calif.

TELLING SOMEONE, ESPECIALLY

a teen, not to do something doesn't necessarily mean they'll listen, which makes sex education essential. Teens have sex *for* two reasons: curiosity and libido. And while we can't prevent our hormones *from* raging, *by* learning *about* the negative as well as the positive aspects of sex, we might be less likely to try and find things out *through* experimentation. Of course, abstinence is an important concept, but it shouldn't be the only part of the curriculum. Since schools have the opportunity to educate thousands of teens, they shouldn't waste it *by* omitting crucial information that we might not be getting anywhere else. Besides, sex is a fact of life, neither dirty nor bad, as abstinence-only education can make it seem. Teaching us *about* sex, including the physical and emotional repercussions, may not stop all teens *from* doing it, but it can help us make a wise, well-informed decision.



—Krissy Scatton, 16, Hazleton, Pa.

SPEAK OUT

WHEN SEX ED DOESN'T SINK IN

MY FRIEND TOLD ME SHE WAS PREGNANT OVER CHRISTMAS BREAK OF MY SENIOR YEAR OF

high school. I'll never forget that night—she sounded so scared and embarrassed, and I was shocked. I knew that she and her boyfriend were having sex, but I never thought she would become pregnant. Luckily, her parents were ready to support any decision she made. She considered options *like* abortion and adoption, but *in* the end, she decided to keep the baby. While I spent that year looking forward to the prom, graduation and college, she was about to become a mother. I watched as her friends drifted away *from* her. Even though I tried to stay close to her, it was hard because our lives were taking different paths. She had the baby *after* graduation. Now, while all her friends are *in* college, she's living *at* home with her parents and her child. When I see what my friend went *through*, I know that by remaining a virgin *for* now, I'm not only protecting myself *from* the physical consequences (pregnancy, AIDS), but the emotional ones as well. I'm certain my friend is a good mother, but she also missed out *on* being a teen.



—Diana Risetto, 19, Wayside, N.J.

HERE'S A DISTURBING FACT: THE UNITED STATES HAS THE HIGHEST RATE OF TEEN PREGNANCIES

among industrialized nations. Four out of 10 American girls become pregnant before turning 20. "The good news is that young people are solving this problem by making smart decisions," says Marisa Nightingale, director of media programs for the National Campaign to Prevent Teen Pregnancy. One way adolescents do that is by working with the campaign's Youth Leadership Team.



A mix of teens from different ethnic, economic and geographic backgrounds, the team believes that the teen years should not be spent pregnant or parenting. After discussing issues such as the role parents play in preventing teen pregnancy and gathering information at the campaign's Washington headquarters, the youth leaders return to their communities to continue the dialogue.

Their mandate: to motivate young people to make a plan, by either abstaining from sex or using contraception every time. "It's your choice," says Nightingale. "Too many young people say, 'It's not going to happen to me.' The truth is, teen pregnancy can affect anybody."

—Katherine Wai, 16, Bayside, N.Y.

Reprinted from *Teen People*, May 2001

Anexo G Texto produzido por uma aluna

The video was about the hormones of the human body. It shows the miracles of nature, that our mind and body are transformed to have sex. The hormones are chemical messages that order our body to change, they make muscles, make you think in different ways. However, we can't see the hormones in blood, these hormones make people grow up at night ^{during} ~~in the~~ puberty period. The feminine hormones ~~are~~ ~~the~~ oestrogens and the masculine's hormones ~~are~~ ~~the~~ testosterone.

This film was really interesting, because it's a different form of learning the subject at school. We can see the changes caused by hormones, so it's easier to understand and it's a dynamic class that mix the subjects (English and Biology) and nowadays, this mix of subjects is the goal of the schools.

This video shows like teens are feeling with these body changes. For me, the teenager is really a confusing period, because there are moments that you are very happy, and a moment later you are very upset. So it's an inconsistent period of your life, you are discovering many things and you have to handle all these things. You have more responsibility, and always want to be more independent. To sum up, being a teenager is not easy, it is the period between childhood and adulthood, so you have both characteristics, you don't know what you really are.