

ORGANIZAÇÃO
EDNA LÚCIA DA ROCHA LINHARES
ULISSES DE MELO FURTADO

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

**Anais dos
trabalhos de
conclusão
de curso**

COMISSÃO DE APOIO

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Maria de Lourdes F. de Medeiros – **Coordenação Geral**

Odacir de Almeida Neves – **Coordenação Adjunta**

APOIO ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Danielle Franca Ribeiro – **Assistente Financeiro**

Alany Taysy Fernandes de Lima – **Assistente Financeiro**

Iriane Teresa de Araújo – **Gerente Financeiro**

Rafaela Cristina Alves de Freitas – **Assistente em Administração**

SECRETARIA

Antônio Romário Bezerra Nogueira – **Assistente Acadêmico**

Jarleide Deyse de Souza – **Estagiária**

Reginaldo Castro da Silva Júnior – **Estagiário**

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS

Maria Joseane Felipe Guedes Macedo – **Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos**

Antônio Charleskson Lopes Pinheiro – **Bolsista UAB**

José Antônio da Silva – **Design de Artes Visuais**

Nayra Maria da Costa Lima – **Design Instrucional**

Ramon Ribeiro Vitorino Rodrigues – **Gerente de Criação e Design**

Jéssica de Oliveira Fernandes – **Social Media**

Antônio Vidal Neto – **Estagiário de Comunicação**

Elisama Daniella Gomes Ferreira – **Estagiária de Comunicação**

APOIO ACADÊMICO E PEDAGÓGICO

Cláudia Alves de Sousa Muniz – **Coordenadora Acadêmica**

Francisco Souto de Souza Júnior – **Coordenador de Tutoria**

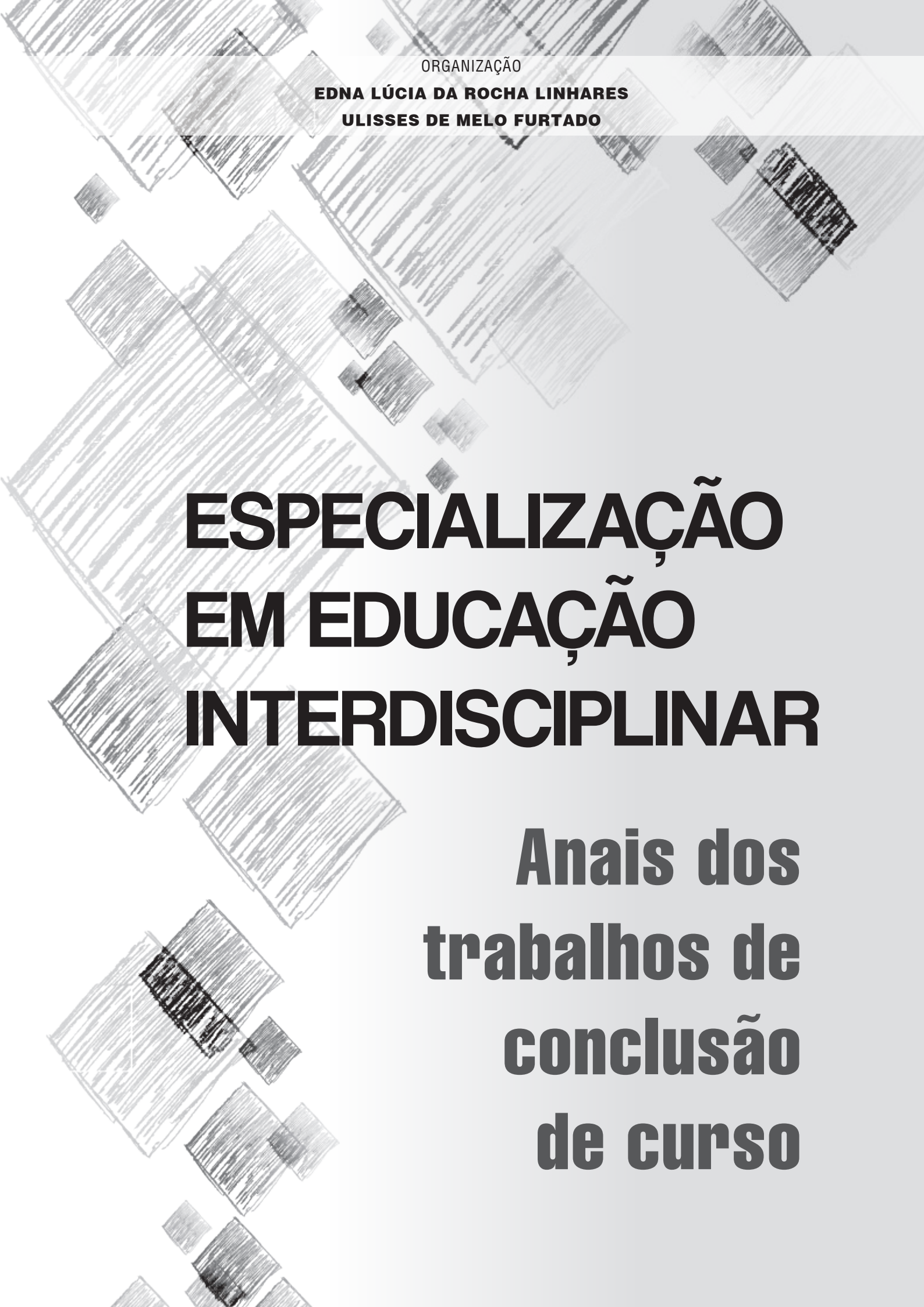
Márcia Yara de Oliveira Silva – **Coordenadora de Tutoria**

Ângelo Gustavo Mendes Costa – **Técnico em Assuntos Educacionais**

Francisca Monteiro da Silva Perez – **Gerente Acadêmica**

Manoel Alcino de Lima Neto – **Estagiário**

Sandrelly Maria Prado da Costa – **Estagiária**



ORGANIZAÇÃO
EDNA LÚCIA DA ROCHA LINHARES
ULISSES DE MELO FURTADO

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

**Anais dos
trabalhos de
conclusão
de curso**

©2018. Direitos Morais reservados aos organizadores: Edna Lúcia da Rocha Linhares, Ulisses de Melo Furtado. Direitos Patrimoniais cedidos à Editora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (EdUFERSA). Não é permitida a reprodução desta obra podendo incorrer em crime contra a propriedade intelectual previsto no Art. 184 do Código Penal Brasileiro. Fica facultada a utilização da obra para fins educacionais, podendo a mesma ser lida, citada e referenciada. Editora signatária da Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004 que disciplina o Depósito Legal.

Reitor

José de Arimatea de Matos

Vice-Reitor

José Domingues Fontenele Neto

Coordenador Editorial

Pacelli Costa

CONSELHO EDITORIAL

Pacelli Costa, Walter Martins Rodrigues, Francisco Franciné Maia Júnior, Rafael Castelo Guedes Martins, Keina Cristina S. Sousa, Antonio Ronaldo Gomes Garcia, Auristela Crisanto da Cunha, Janilson Pinheiro de Assis, Luís Cesar de Aquino Lemos Filho, Rodrigo Silva da Costa e Valquíria Melo Souza Correia.

EQUIPE TÉCNICA

Francisca Nataligeuza Maia de Fontes (Secretária), José Arimateia da Silva (Designer Gráfico).

**Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Editora Universitária (EdUFERSA)**

E77

Especialização em educação interdisciplinar – anais dos trabalhos de conclusão de curso / Organizadores: Edna Lúcia da Rocha Linhares, Ulisses de Melo Furtado. — Mossoró: EdUFERSA, 2018.

493p.

ISBN: 978-85-5757-098-6.

1. Educação interdisciplinar. 2. Gestão escolar. 3. Práticas de ensino. 4. Educação ambiental. 5. Educação a distância. I. Linhares, Edna Lúcia da Rocha. II. Furtado, Ulisses de Melo. III. Título.

EdUFERSA

CDD – 370.1

Bibliotecário-Documentalista

Pacelli Costa (CRB15-658)

Editora filiada:



PREFÁCIO

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado,
Palavras que me aceitam como sou –
Eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
Portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
Compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
Que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
Manoel de Barros*

Reconhecer a incompletude humana é o primeiro passo a ser dado no percurso da construção coletiva do conhecimento. Se nos identificamos como seres em constante processo de aprendizagem, estamos, de certo modo, considerando as preocupações do poeta, quando este diz: “Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde...”. Queremos ser mais e, para tanto, precisamos nos dispor generosamente ao outro e refletir cotidianamente a condição na qual nos encontramos socialmente: a de educadores.

O que significa educar no século XXI? O que compreendemos por educar interdisciplinarmente? Quais desafios envolvem a Educação Básica brasileira? E, quando essa educação acontece no sertão do Brasil, quais são suas peculiaridades? Esses questionamentos contribuíram para as discussões levantadas neste livro. Afinal, não é possível pensar a Educação Interdisciplinar sem relacioná-la aos contextos escolares e práticas pedagógicas mais amplas.

Este livro sistematiza resultados de estudos realizados por pós-graduandos e docentes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, no âmbito da Especialização em Educação Interdisciplinar, oferecida para docentes da rede pública que atuam na Educação Básica, na cidade de Caraúbas e região, estado do Rio Grande do Norte, ao longo do ano de 2017.

A relevância desta obra está relacionada à produção de conhecimentos no campo da Interdisciplinaridade e aos processos de reflexividade docente sobre seus fazeres pedagógicos. Os textos que fazem parte deste livro organizam-se em quatro eixos epistemológicos: Educação Interdisciplinar, Gestão Escolar e Práticas de Ensino, Sociedade e Práticas Sustentáveis e Tecnologias Digitais na Educação a Distância.

No primeiro eixo, Educação Interdisciplinar, as produções versam sobre a ludicidade e seu impacto no desenvolvimento infantil; a formação de leitor na infância; a interdisciplinaridade e a literatura; a interdisciplinaridade e os impactos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); a afetividade como um elemento indispensável às práticas pedagógicas; os gêneros orais e as interfaces interdisciplinares; a interdisciplinaridade e aprendizagem significativa;

a arte-educação; a cultura corporal; a formação docente com diálogos interdisciplinares; o autismo; e os fazeres interdisciplinares no Atendimento Educacional Especializado.

O eixo seguinte, Gestão Escolar e Práticas de Ensino, traz à tona estudos sobre o conselho e a democratização da gestão escolar; a problemática da evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA); as perspectivas de uma escola pública municipal nos aspectos de gestão; pedagogia e filosofia institucional. Com relação às práticas de ensino, os professores apresentam pesquisas que tratam dos textos multissemióticos; dos diferentes gêneros em atividades nas salas de aula; dos jogos concretos para o ensino da matemática no Ensino Fundamental; do cinema como um instrumento didático; e da formação de leitores.

No terceiro eixo, Sociedade e Práticas Sustentáveis, são apresentados textos que problematizam a interdisciplinaridade na construção de uma escola sustentável, assim como a proposta de hortas orgânicas para o fortalecimento da educação ambiental na Educação Básica.

O último eixo, Práticas Sustentáveis e Tecnologias Digitais na Educação a Distância, aborda as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e suas possíveis colaborações para o ensino da Química; as tecnologias assistivas na educação; os ambientes virtuais de aprendizagem; e as conexões com a interdisciplinaridade.

O mosaico de produções que compõem esta obra contempla, por um lado, o pluralismo de temas existente na Educação Básica e, por outro, os anseios reflexivos de docentes que atuam nessa modalidade educacional. Os educadores demonstram, em seus textos, anseios por aprimorar sua práxis pedagógica, ao mesmo tempo em que não se intimidam frente à necessidade de refletir sobre si mesmos, seu fazer, sua escola, seu lugar na educação e na construção de um pensamento interdisciplinar, numa perspectiva que rompa com as fragmentações do conhecimento no contexto escolar.

A interdisciplinaridade pressupõe a presença do Outro, sujeito, a ligação e religação com o Outro, conhecimento. Viver a interdisciplinaridade é também ser um pouco esse outro, como tão bem afirmou Manoel de Barros: “[...] eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”. Que possamos nos renovar com a leitura dessa obra, feita por educadores comprometidos com a escola brasileira.

Caraúbas (RN), primavera de 2018.

Simone Maria da Rocha

SUMARIO

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

- LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Mônica Betânia da Costa / Orientadora: Simone Maria da Rocha

- A FORMAÇÃO DO LEITOR NA INFÂNCIA: PROPOSTA DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

Maria da Conceição Vieira Sales / Orientador: Pedro Fernandes de Oliveira Neto

- A INTERDISCIPLINARIDADE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cintia Talita Aureliano de Souza Albano / Orientadora: Luciana Dantas Mafra

- DIÁLOGOS ENTRE A AFETIVIDADE E A EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Daniela Deyse Silva de Alencar / Orientadora: Simone Maria da Rocha

- OS GÊNEROS ORAIS SUGERIDOS PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Célia Custodio Cordeiro / Orientadora: Elaine Cristina Forte Ferreira

- AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Poliana dos Santos Souza / Orientadora: Simone Maria da Rocha

- AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO.

Cassiana Cristina de Freitas / Orientadora: Luciana Dantas Mafra

- A ARTE-EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dorgival Bezerra da Silva / Orientador: Pedro Fernandes Oliveira Neto

- AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA A APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.

Laura Denizia Varela da Costa / Orientadora: Luciana Dantas Mafra

- OS MEANDROS DA CULTURA CORPORAL NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLETINDO ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NÍVEL FUNDAMENTAL

Luís Carlos de Souza / Orientador: Francisco Vieira da Silva

- PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PERSPECTIVA PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

Mayana Virginia Rebouças / Orientador: Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior

- A LITERATURA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR

Michelle Dos Santos Rodrigues/Orientador: Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior

A LITERATURA COMO EIXO NORTEADOR DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO POSSÍVEL.

Apoliana Paiva / Orientador: Gilmara Joane Macedo de Medeiros

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DE ENSINO

- ATIVIDADES COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Maria Elenimar Bezerra / Orientador: Vicente de Lima-Neto

- A INTERDISCIPLINARIDADE NOS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS PROPOSTOS PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Oliveira Dutra / Orientador: Prof^a. Dra: Elaine Cristina Forte Ferreira

- A FORMAÇÃO DO LEITOR NO INSTITUTO NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO: UM ESTUDO DE CASO

Valiene Neres de Araújo / Orientador: Carlos Barata

- A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Francisca Janeide da Costa Miranda / Orientador: Davi da Costa Almeida

- O CONSELHO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Jalila Daliana Ferreira de Paula / Orientadora: Gilmara Joane Macedo de Medeiros

- ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO DE PAULA PESSOA FILHO: PERSPECTIVAS ESCOLARES

Maria Vanusia de Oliveira / Orientador: Carlos Barata

- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS CONCRETOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM NÍVEL FUNDAMENTAL

Katília Estevam Gurgel de Assis Moraes / Orientador: Ulisses de Melo Furtado

- O CINEMA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE ABOR-

DAGEM PEDAGÓGICA MULTIDISCIPLINAR DE EL LABERINTO DEL FAUNO
Luiz Fabiano Moreira Maia / Orientadora: Cícera Antoniele Cajazeiras da Silva

• GÊNEROS NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA.
Gleidistone Rubens de Santana / Orientador: Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior

• A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO
ENSINO FUNDAMENTAL II
Ana Célia Sales de Oliveira / Orientadora: Simone Maria da Rocha

• OS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA E A SUA RE-
LAÇÃO INTERDISCIPLINAR
Edson Gomes Ferreira Junior / Orientadora: Elaine Cristina Forte Ferreira

• EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVA ACERCA DA FORMA-
ÇÃO DOCENTE
Maria Elizomara Elias da Silva / Orientadora: Mestra Gilmara Joane Macedo
de Medeiros

• METODOLOGIAS DE APRENDIZAGENS ATIVAS: UMA PROPOSTA COLO-
BOLATIVA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Lindoilton Dantas Araújo / Orientador: Dr. Valdemir Praxedes da Silva Neto

SOCIEDADE E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

• ENTREMEIOS: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES PARA UMA ESCOLA
SUSTENTÁVEL
Francisca Alaene Lopes Alves / Orientador Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior

• HORTAS ORGÂNICAS NAS ESCOLAS: ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO AM-
BIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE
Kryslânia Kataryna dos Santos Gama / Orientadora: Marcella de Sá Leitão Assunção

• EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UMA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NAS
SÉRIES INICIAIS
Francisca Ivânia de Oliveira / Orientadora: Edna Lucia da Rocha Linhares

• PRÁTICAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS
José Rivamar da Costa / Orientadora: Edna Lucia da Rocha Linhares

• A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO APRENDIZADO INFANTIL

Silvânia Antonia da Silva / Orientadora: Edna Lucia da Rocha Linhares

• A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Kayte Katiane Linhares Pereira / Orientadora: Edna Lucia da Rocha Linhares

• RECICLAGEM DO ÓLEO DE COZINHA ATRAVÉS DA FABRICAÇÃO DE SA-BÃO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E AMBIENTAL

Emanuel Isaias Mota Araujo / Orientadora: Edna Lúcia da Rocha Linhares

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTANCIA

• O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NO ENSINO DE QUÍMICA

Ana Katiane de Paiva Costa Targino / Orientador: Valdemir Praxedes da Silva Neto

• AS CONCEPÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO

Carlos Júnior Regis Silva / Orientadora: Luciana Dantas Mafra

• INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DA COMUNHÃO DE SABERES NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Emanuela Mara de Melo Costa / Orientador: Ulisses de Melo Furtado

• AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR À INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lidiany Kelly Gurgel Pessoa / Orientador: Prof. Me. Ulisses de Melo Furtado

• USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PELAS ESCOLAS EM SUAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA LITERATURA DA ÁREA

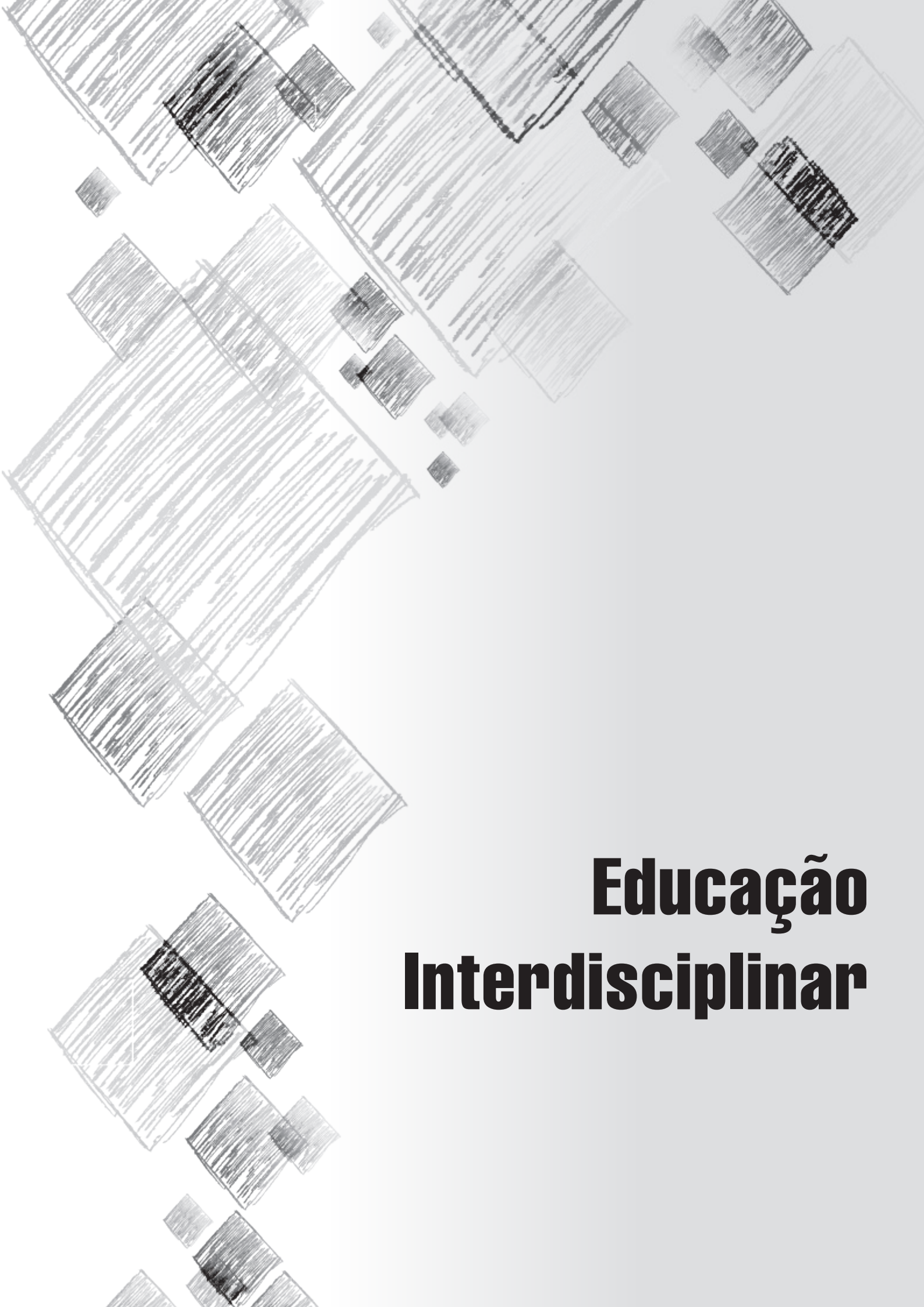
Aryana Pereira Benevides / Orientador: Prof. Me. Ulisses de Melo Furtado

• INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Uigna Bento Gurgel / Orientadora: Luciana Dantas Mafra

• OS DESAFIOS DE PROFESSORES, ALUNOS E TUTORES NO ENSINO E APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

Vagner Kelio Gurgel Fernandes / Orientador: Prof. Me. Ulisses de Melo Furtado



Educação Interdisciplinar

LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Mônica Betânia Batista da Costa¹

Simone Maria da Rocha (Orientadora)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo estabelecer diálogos entre a ludicidade, a alfabetização e a interdisciplinaridade, considerando a relevância de sua interface no trabalho pedagógico do/a professor/a nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esse fim, usamos uma pesquisa bibliográfica, visto que a mesma permite levantar conhecimentos disponíveis na área. Procuramos nos estudos de Kishimoto (1994), Almeida (1997) e Silva (2012) direcionamentos para pensar a ludicidade e o seu valor para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Com Soares (1998), Soares e Batista (2005), Ferreiro (1990) e Moya e Storfi (2009) problematizamos o processo de alfabetização. Com Fazenda (2008, 2011) refletimos a interdisciplinaridade como uma atitude de ousadia frente ao conhecimento. Dos achados, depreendemos que o lúdico é uma essência da criança, que os jogos e as brincadeiras colaboram para o equilíbrio emocional, bem como para a socialização e, ainda, pode facilitar a aprendizagem da linguagem escrita, proporcionando alegria e prazer pelo conhecimento. Importa lembrar que ao adentrar na escola a criança já dispõe de um repertório da língua escrita, que precisa ser levado em consideração. Os autores alertam para o fato de a alfabetização ser um processo, portanto, deve ser visto em sua complexidade e diversidade. A interdisciplinaridade é uma postura de parcerias e trocas na produção do conhecimento. Ludicidade, alfabetização e interdisciplinaridade são três campos distintos com interfaces indispensáveis para uma prática docente que se proponha significativa, eficaz e ética na construção de uma escola mais feliz.

Palavras-chave: Ludicidade. Alfabetização. Interdisciplinaridade.

LUDICITY, LITERACY AND INTERDISCIPLINARITY: POSSIBLE DIALOGUES ABSTRACT

The present article aims to establish dialogues between playfulness, literacy and interdisciplinarity, considering the relevance of its interface in the pedagogical work of the teacher in the initial years of Fundamental Teaching. Therefore, we have used a bibliographical research, since it allows for raising knowledge available in the area. We seek in the studies of Kishimoto (1994), Almeida (1997) and Silva (2012) guidelines for thinking about playfulness and its value for children's development and learning. With Soares (1998), Soares and Batista (2005), Ferreiro (1990) and Moya and Storfi (2009) we problematize the literacy process. With Fazenda (2008, 2011)

¹ Pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Câmpus Caraúbas/RN. E-mail: monicacosta2678@gmail.com

we reflect interdisciplinarity as a bold attitude towards knowledge. From the findings, we can deduce that the play is an essence of the child, that games and plays contribute to emotional balance as well as to socialization and can also facilitate the learning of written language, providing joy and pleasure for knowledge. It is important to remember that when entering the school the child already has a repertoire of written language, which needs to be taken into account. The authors caution that literacy is a process, so it must be seen in its complexity and diversity. Interdisciplinarity is a posture of partnerships and exchanges in the production of knowledge. Playfulness, literacy and interdisciplinarity are three distinct fields with indispensable interfaces for a teaching practice that proposes significant, effective and ethical in the construction of a happier school.

Key words: Ludicity. Literacy. Interdisciplinarity.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Ludicidade e alfabetização são duas temáticas amplamente discutidas no campo educacional (Vygotsky, 1984; Kishimoto, 1994; Soares, 1998; Ferreiro, 2000; dentre outros). A necessidade de (re)pensar as práticas pedagógicas diante dos índices de analfabetismo funcional e letramento têm exigido esforços de pesquisadores e dos responsáveis pela elaboração de Políticas Educacionais, com o intuito de contribuir para a melhoria da escola brasileira.

Lamentavelmente, ainda, nos deparamos com uma dura realidade no Brasil: muitas crianças têm concluído seu processo inicial de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas (IBGE, 2010). Mas, o que significa a alfabetização? E qual o impacto do trabalho com a ludicidade na alfabetização de crianças? Segundo Magda Soares (1998) a alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire a tecnologia de escrita alfabética e as habilidades para utilizá-la socialmente, a fim de ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variadas, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções, letras, sons, dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel, aparelhos eletrônicos, dentre outros. O que fazer, enquanto professor/a, para alfabetizar? Quais estratégias podem contribuir para alfabetizar as crianças?

Não existe uma resposta única para esses questionamentos, porém, estudos de Soares (1998) demonstram que as crianças são alfabetizadas quando promovemos o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano de Ensino Fundamental e garantimos que os conhecimentos sejam consolidados. No entanto, não basta dominar o sistema de escrita alfabética, mas antes desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas e de vida. Logo, é importante o planejamento didático que possibilite a inclusão de estratégias que favoreçam a aprendizagem das crianças, a ludicidade pode ser primordial nesse percurso.

Trabalhar com a ludicidade é indispensável no processo de alfabetização de uma

criança. Conforme discorre Chateau (1987) o jogo, a brincadeira representa para a criança o que o trabalho representa para o adulto, ou seja, imprescindível para a socialização, para os aspectos emocionais, cognitivos e de desenvolvimento da saúde física e psíquica. Diante disso, sabemos que a utilização de metodologias que priorizem o lúdico na sala de aula pode favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

Compreender a ludicidade torna-se relevante para o desenvolvimento de ponderações futuras no texto, por isso consideramos com Kishimoto (1994, p. 52) que o brincar é um “objeto suporte da brincadeira”. O brincar além de ser uma necessidade básica e um direito de toda criança (BRASIL, 1990), é também uma experiência humana, rica e complexa (ALMEIDA, 2000). Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos sociais nos quais estão envolvidas e nem sempre conseguem compreender. A brincadeira possibilita ainda criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984), que permite a criança agir num plano cognitivo mais avançado do que na realidade se encontra.

A ludicidade pode ser ainda uma estratégia para o trabalho docente na alfabetização de crianças, sobretudo numa perspectiva de educação interdisciplinar. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar não consiste meramente no aprender de tudo um pouco, mas sim de refletir a complexidade que envolve o todo e as partes. Para além disso, situa o sujeito no seu processo de aprendizagem, como ator principal, sem a hierarquização de saberes ou os limites impostos pelo paradigma disciplinar (LÜCK, 2008).

O presente artigo tem como objetivo estabelecer diálogos entre a ludicidade, a alfabetização e a educação interdisciplinar, considerando a relevância de sua interface no trabalho pedagógico do/a professor/a nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O nosso esforço será no sentido de articular esses três campos teóricos, a fim de alcançar o objetivo proposto neste estudo. Para tanto, lançaremos mão de uma pesquisa bibliográfica que possibilite conhecer algumas das produções brasileiras no campo da alfabetização, da ludicidade e da educação interdisciplinar. Para Malheiros (2010), esse tipo de pesquisa permite levantar conhecimentos disponíveis na área, levando o pesquisador a conhecer as teorias produzidas, analisando-as e avaliando suas contribuições para depreender ou explicar o problema investigado.

Vale ressaltar que o interesse pela temática surgiu da experiência vivida como professora alfabetizadora² numa escola que utilizava métodos dinâmicos e lúdicos para mediar os processos de ensino e aprendizagem. Na ocasião a ludicidade mostrou-se como uma alternativa pedagógica capaz de envolver os discentes nas aulas, promovendo tanto aprendizagens significativas como o prazer pela construção do conhecimento. Conforme estudos de Vygotsky (1998) a ludicidade é inerente ao universo infantil, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, desse modo pensar propostas de alfabetização que considerem esse aspecto da infância no contexto da

² Refere-se a uma experiência vivida pela autora principal do artigo.

educação interdisciplinar faz-se cada vez mais necessário.

Este artigo está organizado em duas partes, além desta *introdução* e das *considerações finais*. Na primeira parte, Ludicidade e alfabetização, apresentamos e discutimos os conceitos e suas perspectivas teóricas. Na segunda parte, Educação interdisciplinar e a *ludicidade: possibilidades para a alfabetização de crianças?* Refletimos a interface das áreas e algumas possibilidades de trabalhar com a ludicidade na alfabetização de maneira interdisciplinar.

LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tem garantido a obrigatoriedade de acesso de crianças a partir dos 04 (quatro) anos no ambiente escolar, representando um avanço na garantia do direitos. No entanto, adentrar cedo na escola tem assegurado que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa? As práticas pedagógicas têm contribuído para o desenvolvimento da criança, em especial no que diz respeito a leitura e escrita? A ludicidade tem sido considerada um aspecto relevante no planejamento das aulas para crianças em processo de alfabetização?

Entendemos que o processo de alfabetização de crianças quando realizado de maneira prazerosa, com estratégias lúdicas pode se configurar como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais da leitura e escrita. Kishimoto (1994) mostrou que uma aula, quando lúdica, favorece o desenvolvimento da criatividade do aluno para além da mera produtividade, sendo, portanto, sujeito do seu próprio processo pedagógico. Pela brincadeira a criança desperta o desejo pelo conhecimento, a vontade de participar e a alegria de conquistar. No momento em que o aluno percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e melhora a concentração para outras aprendizagens.

O educador pode ser intercessor e ponderar as necessidades de seus alunos, criar alternativas em suas aulas que considere o universo infantil, o que traz às crianças de suas vivências externas a escola, bem como as experiências de cada uma com a leitura e a escrita, anterior a entrada no ambiente escolar. O lúdico pode ser utilizado como um instrumento pedagógico complementar, e não apenas como um momento de divertimento, de distração para os educandos, embora esses momentos sejam também indispensáveis para o crescimento saudável da criança.

A ação de brincar, na perspectiva de Almeida (1997), é algo natural na criança e por não ser uma atividade sistemática e estruturada acaba sendo a sua própria expressão de vida. Rizzi e Hayot (1987, p.15), convergem para a mesma perspectiva quando afirmam que “o brincar corresponde a um impulso da criança e este sentido satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica”.

Nesse sentido é importante utilizar a brincadeira para melhor desenvolver a aprendizagem inicial da escrita e leitura, por consequência do letramento, na criança. No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e frequentemente se confundem, contudo, vale esclarecer suas particularidades.

O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia_ a escrita alfabética e as habilidades de utiliza-la para ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimento e destrezas variadas, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convecções letra som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que o substituam. É preciso que o professor busque novas estratégias deixe de emergir em sala de aula as ideias e conceito próprio das crianças, acerca dos diferentes conhecimentos trabalhados, para que a partir daí possa desafia-las a avançar em seus conceitos sobre os mesmos (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006a, p. 70).

Conforme Moya e Sforini (2009), a alfabetização é o processo pelo qual o/a aluno/a adquire autonomia para ler e escrever, é um processo de assimilação do código escrito - as letras do alfabeto, escrever o seu traçado e compreender como utilizá-las. A aprendizagem da leitura e da escrita exige o estabelecimento de relações entre letras e sons, o que implica um trabalho estruturado que vai de aprender a manipular o lápis e a traçar corretamente as letras até relacionar as letras com seus sons. “Enfim, alfabetizar é ensinar a criança a ler e escrever, a apropriar-se do código alfabético e compreendê-lo” (MOYA, STORFI, 2009, p. 7).

Soares e Batista (2005, p. 24), também nesse ponto de vista, chamam “[...] de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Que só pode ocorrer em conjunto com conhecimentos e procedimentos que dizem respeito ao funcionamento desse sistema de representação, a saber capacidades motoras e cognitivas para manusear os instrumentos e aparelhos de escrita.

Os autores esclarecem ainda que:

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa. **Capacidades motoras e cognitivas:** habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia... (SOARES, BATISTA, 2005, p. 24 *grifos dos autores*).

Nesse sentido, alfabetizar-se implica na aprendizagem e apropriação de conhecimentos e procedimentos que permitem ao indivíduo o domínio do sistema alfabético- ortográfico. O que aprendemos quando nos alfabetizamos? “[...] um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial

os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia” (SOARES, BATISTA, 2005, p. 43).

O letramento³, ainda segundo os autores supracitados, nasceu de um aprofundamento progressivo do próprio conceito de alfabetização.

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (SOARES, BATISTA, 2005, p. 47).

Não basta dominar a escrita, é preciso saber fazer uso da linguagem escrita em diferentes situações de vida, é preciso saber ler, escrever e produzir textos de maneira competente. É para essa nova dimensão da entrada no universo da escrita que se inventou uma nova palavra, letramento. O conceito indica, assim, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades entrelaçados no uso da língua em práticas social e necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES, BATISTA, 2005).

O grande desafio colocado à escola nos dias atuais é que os alunos sejam alfabetizados e letrados, a fim de corresponder adequadamente às características e exigências da sociedade contemporânea. Como dar conta dessa demanda? A ludicidade pode auxiliar nos processos de alfabetização e letramento?

Ferreiro (1990, p. 47), nos lembra ainda que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Portanto, a autora alerta para o fato de não ser a escola o único lócus “detentor da alfabetização”, a vida em sua dinâmica já apresenta as crianças ao universo da língua escrita, precisamos ficar atentos a isto. Ela ainda ressalta que:

Há crianças que chegam a escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para aprimorar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23).

Logo, é necessário sopesar a história anterior da criança. Considerar que ela já chega a escola com um repertório que precisa ser reconhecido e, quiçá, possa ser o ponto de partida para a alfabetização. A escola não é um mundo à parte da sociedade, ela é uma parte integrante da vida social e, como tal, deve estar atenta a diversidade de experiências que adentram “seus muros”. Alfabetização e o letramento são processos

³ Embora não seja objeto de nosso estudo no artigo consideramos relevante conceituar.

que podem ser desenvolvidos de maneira prazerosa, ética e eficaz. Por que não caminhar junto com a ludicidade em sala de aula? Quais estratégias podem ser utilizadas para alfabetizar? É possível alfabetizar com o lúdico, numa perspectiva interdisciplinar de educação? Tais questionamentos se apresentam como ponto de partida para as reflexões que desenvolvemos a seguir.

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A LUDICIDADE: POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS?

Pensar a Educação Interdisciplinar nos conduziu ao conceito de interdisciplinaridade. Compreender este conceito é um desafio para O/a Professor/a, e colocar em prática no cotidiano escolar é maior ainda. Talvez, fique mais claro se considerarmos que todo conhecimento está interligado a outros, que os saberes são complexos e plurais, que, embora fragmentado por paradigmas científicos, existem pontos de intersecção que devem ser perseguidos na construção de conhecimentos, ou seja, não existe um saber dissociado de outros saberes, precisamos, portanto, buscar os pontos de (re)ligação.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade assume uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo entre os saberes, ajuntamento de diversas áreas de conhecimentos e seus conteúdos, logo, o entrelaçamento das disciplinas, de modo fortalecer e qualificar o processo de ensino aprendizagem em seus diversos níveis de ensino. O/A Professor/a que se pretende atuar interdisciplinarmente precisa tornar-se capaz de planejar na coletividade, onde o currículo a ser explorado possibilite elos entre as disciplinas.

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade traz consigo a marca do viver, é nela – na vida- que a atitude interdisciplinar se faz presente. Com esta atitude diante dos conhecimentos, temos condições de “substituir” uma concepção fragmentada para uma mais ampla ser humano e dos conhecimentos. Portanto, a interdisciplinaridade é uma atitude, uma disposição ao outro e a construção de conhecimentos em sua complexidade.

A autora chama atenção para a necessidade de companheirismo e solidariedade, assim “numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e se tornam parceiros. Parceiros de que? Da produção de um conhecimento para uma escola melhor produtora de homens mais felizes”. (FAZENDA, 1991, p. 83). Ora, a escola como um lugar no qual as crianças e jovens passam tanto tempo de suas vidas precisa ser um espaço feliz, que proporciona bem-estar para um crescimento saudável.

Faz parte do fazer docente a pesquisa, a experimentação, a procura por caminhos que deem conta das situações de ensino-aprendizagem que ocorrem em sala de aula. Quantas vezes, enquanto educadores, precisamos nos reinventar para atender as necessidades de nossos alunos? Aprendemos a criar e recriar materiais pedagógicos, métodos pedagógicos, mediação de relações, desenvolvemos habilidades e competências que nem sabíamos possuir. E quando se trata da alfabetização? Temos considerado a importância da ludicidade, para o desenvolvimento infantil, no processo de alfabetização?

Cunha (2001), lembra que ao brincar a criança desenvolve habilidades de forma

natural, porquanto brincando se aprende os princípios da socialização, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobranças ou medos, de maneira feliz e prazerosa. Embora Kishimoto (2003, p. 37) chame a atenção para a função do brinquedo, visto que “[...] propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente. A função educativa do brinquedo, ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”. O brincar e jogar, em sua natureza livre, é próprio de colaborar no desenvolvimento de processos educativos, muitas vezes expressos no brinquedo educativo.

Como alfabetizar utilizando-se da ludicidade numa perspectiva interdisciplinar? A resposta não é simples, mas buscaremos construir algumas reflexões nesse sentido, faremos isso ao pensar estratégias pedagógicas.

Como o/a professor/a do ciclo de alfabetização trabalha, em geral, sozinho com a turma precisa ficar atento para os pontos de ligação entre os conhecimentos, evitando fragmentá-los. Uma das estratégias que pode ser utilizada são os jogos pedagógicos – bingos das sílabas, palavras, letras; jogos da memória, dominó com imagens e palavras, sílabas e/ou letras, imagens, números, animais, meios de transporte, dentre outros (BRASIL, 1998).

O jogo do faz-de-conta também pode ser utilizado para a construção e apropriação das regras sociais, conforme destacou Vygotsky (1984) em seus estudos. É preciso considerar que o lúdico é a essência do universo infantil. Portanto,

Seja na condução de brincadeiras, ou ao assumir papéis imaginários, as crianças estão sempre às voltas com o lúdico. Os diferentes papéis desempenhados pelos adultos estão muitas vezes presentes nas brincadeiras infantis. Assim, o filho imita o pai ao dirigir, a menina repete gestos e ritos da mãe, seja nas tarefas diárias, nos passeios, no ato de maquiarse ou em posição de destaque, sobre saltos altos. As fantasias na brincadeira simbólica fazem parte de todo um conjunto de ações que precisam ser estimuladas no intuito de promover um desenvolvimento sadio e equilibrado. Reforça-se, porém, que o lúdico não se materializa apenas nos brinquedos ou nas brincadeiras, mas belas artes, arquitetura, design, comida, etc. (SILVA, 2012, p. 853).

O lúdico é inerente a criança. E, se pretendemos alfabetizar considerando a natureza infantil faz-se necessário pensar estratégias que considerem este aspecto da criança. Silva (2012) chama atenção para a importância dos jogos e das brincadeiras na construção do equilíbrio emocional da criança. A entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, onde começa o ciclo de alfabetização, não deixa de ser uma ruptura para a criança que sai da Educação Infantil, que trabalha eminentemente com a ludicidade, para a Escola que tem outra forma de sistematização do conhecimento. Nesse sentido, Kishimoto (2006), esclarece que por atender as necessidades infantis, o jogo infantil, torna-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Segundo Soares (2004, p.11), “a alfabetização é um processo contínuo e como tal

exige a interação entre sujeitos e destes com o objeto de aprendizagem”. Daí a relevância de criar situações pedagógicas que envolvam práticas de uma educação interdisciplinar - que considera o conhecimento em sua complexidade, interligado e completo -, com a ludicidade, essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Tanto a ludicidade quanto a interdisciplinaridade são capazes de contribuir para que a criança tenha uma alfabetização, uma assimilação dos conteúdos escolares e, sobretudo, dos valores sociais de forma mais agradável, feliz, significativa e competente. Para além da aquisição da linguagem escrita, a criança precisa ser alfabetizada para utilizar a escrita e a leitura no mundo de vida, ou seja, vivenciar o letramento.

O conhecimento, do ponto de vista da Educação Interdisciplinar, é construído num processo que exige do/a professor/a a tomada de decisões que levem em conta a maneira como o/a aluno/a está pensando cada situação e seu modo de vida, fazendo-o compreender que o conhecimento é um todo que precisa ser interligado, compreendido em sua diversidade. A ludicidade pode ser um caminho, se considerarmos que, em essência somos também *Homo Ludens* (homem do jogo), como propôs Morin (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo procuramos estabelecer diálogos entre a ludicidade, a alfabetização e a educação interdisciplinar, considerando a relevância de sua interface no trabalho pedagógico do/a professor/a nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, procuramos nos estudos de Kishimoto (1994), Almeida (1997) e Silva (2012) direcionamentos para pensar a ludicidade e o seu valor para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Com eles depreendemos que o lúdico é uma essência da criança, que os jogos e as brincadeiras colaboram para o equilíbrio emocional, bem como para a socialização e, ainda, pode facilitar a aprendizagem da linguagem escrita proporcionando alegria e prazer pelo conhecimento.

Com relação a apropriação da linguagem escrita, mais precisamente da alfabetização, Soares (1998), Soares e Batista (2005), Ferreiro (1990) e Moya e Storfi (2009) nos ajudaram a problematizar o processo de alfabetização, a importância de considerar que a criança ao chegar na escola já dispõe de um repertório da língua escrita, que precisa ser levado em consideração. Talvez como um ponto de partida, pois é necessário ter claro que a escola não é o único lócus de alfabetização. Os autores alertam para o fato de a alfabetização ser um processo, portanto, deve ser visto em sua complexidade e diversidade. Vale destacar, ainda, a diferenciação entre a alfabetização e o letramento, como dois processos distintos, mas complementares e indispensáveis para uma participação cidadã e ativa socialmente.

Fazenda (2008, 2011) nos explica que a interdisciplinaridade é antes de tudo uma atitude de ousadia frente ao conhecimento. É uma postura de parcerias e trocas na produção do conhecimento, sem elas há fragmentação tanto do ser humano quanto do conhecimento por ele construído.

Os diálogos estabelecidos até aqui longe de se esgotarem nos provocam e se desdobram em novos questionamentos e inquietações. Sabemos que é fundamental

trabalhar em sala de aula a interdisciplinaridade, mas como fazer isso? Ensinar de maneira criativa e prazerosa pode despertar um maior interesse da criança em seu processo de aprendizagem, então porquê, enquanto educadores, temos tanta dificuldade de inserir o lúdico em nossas práticas? Como romper as fronteiras das disciplinas e ensinar considerando as ligações do conhecimento? Quais os desafios que se apresentam para o/a professor/a alfabetizador/a ao ensinar de maneira interdisciplinar?

Para (não) concluir ressaltamos que o esforço de estabelecer um diálogo entre a ludicidade, a alfabetização e a interdisciplinaridade nos levou a perceber que são campos distintos, mas com interfaces indispensáveis para uma prática docente que se proponha significativa, eficaz e ética na construção de uma escola mais feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Lucidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso no dia 22 de Maio de 2017.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo/SP: Loyola, 2003.

ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico ea educação escolarizada da criança**. São Paulo/SP: Editora UNESP e Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BROUGERE, Guilherme. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. LOYOLA, 6ª Edição. São Paulo, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar : crescer e aprender – O regate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

LOPES, Janine Ramos. Caderno do educador: alfabetização e letramento 1. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo da alfabetização**. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_3_19112_015.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2016.

LOPES, Janine Ramos. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A criança no Ciclo de Alfabetização.** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112_015.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas; FARIA, Marta Sueli. A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas. **Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá, 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/35.pdf Acesso em: 01 de agosto de 2017.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PINTO, Gersa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. **O desenvolvimento da criança.** 6.ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

RIZZI, Leonor e HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança.** Ed. Ática, 6ª edição, Série Educação. 1997.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SILVA, Eduardo Alberto da. **Lúdico e aprendizagem.** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/ludicoeaprendizagem.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA INFÂNCIA: PROPOSTA DE ATIVIDADE INTEREDISCIPLINAR A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

Maria da Conceição Vieira Sales¹
Pedro Fernandes de Oliveira Neto (Orientador)

INTRODUÇÃO

Leitura é algo extraordinário e através dela podemos realizar grandes coisas. Quando nos apropriamos da leitura detemos também o conhecimento, portanto, para que possamos formar bons leitores é necessário instigar este hábito desde a infância.

Ler é imprescindível e essencial em nossa vida, pois nos permite conhecer o mundo a nossa volta, nos possibilita também entender diferentes culturas e costumes e a capacidade de compreendê-los e aceitá-los.

É importante incentivar a leitura e torná-la algo que faça parte da rotina da criança, pois é nesta fase que se constrói alguns hábitos que farão parte de sua formação social e intelectual. Ler leva a criança a desenvolver a imaginação bem como aspectos cognitivos e sociais, além de contribuir para que a mesma reconheça o contexto ao qual está inserido e possa adequá-lo às suas necessidades. E é nesse viés que a criança tem oportunidades de conhecer histórias, lugares e culturas diferentes, vivenciando experiências e também construindo saberes.

Desde muito cedo a criança demonstra interesse em compreender o mundo. Considerando o fascínio da criança por ouvir e ler histórias, temos que ter um olhar pormenorizado sobre os textos disponibilizados à leitura e sobre os conteúdos abordados. Textos com linguagens simplificadas e conteúdos despretensiosos menosprezam as aptidões intelectuais da criança; para atender as necessidades do público infantil a leitura tem que excitar a imaginação e a fantasia para que a mesma viaje em cada trecho ou linha debulhada.

E é então por esse motivo que linguagem presente em algumas obras literárias direcionadas a crianças deve ser prazerosa e agradável, não necessariamente medíocre. Hunt (2010, p.37) diz que “Só porque o texto se destina a leitores ‘inocentes’ não basta dizer que ele seja em si mesmo inocente. Por conseguinte, questões fundamentais devem ser enfrentadas”.

Há visões distorcidas de que a literatura infantil independe do conceito que a sociedade estabelece entre infância e criança e o tipo de leitura que seria amoldado a ela, sendo que ambas as abstrações não são terminantes, pois transmutam em diferentes

¹ Graduada em Letras, Licenciada em Espanhol INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE CAMPUS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CAMPUS EaD.

épocas e culturas. “Na medida em que os estudos dos livros para crianças se torna mais respeitável em termos acadêmicos, tornam-se igualmente menos aceitável por aqueles que se acham especialistas”, discorre HUNT (2010, p.57).

Raramente pode-se definir o que são e quais são exatamente textos adequados ou não para criança e se essa leitura previamente selecionada atende de fato seus anseios. Porque o mercado literário hoje oferece uma diversidade em textos, e em meio a essa multiplicidade, o professor pode equivocar-se ao eleger um livro que não corresponda à faixa etária de seus alunos, bem como o objetivo pautado no mesmo, sobre títulos e conteúdo, muitos se assemelham em vários aspectos, daí a dificuldade em selecionar um livro adequadamente considerando as particularidades do público o qual se destina. Portanto, o professor pode estabelecer critérios durante a seleção destes textos, critérios tais como: a relação com a realidade da criança, aspectos culturais presentes nos textos, se a criança é capaz de elaborar novas situações partindo da leitura, e se a mesma revela de alguma forma aspectos inerentes as suas vivências. Definir quais seriam os textos literários mais indicados para criança pode não ser uma tarefa fácil, mas o docente pode selecionar textos cujos conteúdos apresentem essas e outras características que por sua vez contribuam para com o desenvolvimento do aluno.

É na sala de aula que a criança tem maior contato com a literatura e por que não dizer o principal contato, através atividades lúdicas, contação de histórias e outras atividades destinadas a trabalhar a literatura. Contudo é importante que o professor propicie momentos em que as crianças tenham convívio com a literatura. Contar histórias é um hábito que perpassa a barreira dos tempos. Desde antigamente temos o hábito de ler histórias, seja para simples prazer ou para difundir lendas, contos ou histórias que façam parte do contexto cultural de algumas culturas. É bem verdade que o professor pode empregar a literatura como ferramenta para enriquecer suas aulas, porém esse não deve ser o único objetivo para se utilizar a literatura, a mesma deve ser inserida no cotidiano das salas de aula com o intuito de manifestar o entusiasmo e atenção dos alunos.

A literatura está relacionada às manifestações de comunicabilidades que acompanham a criança desde a educação infantil, antes mesmo que a criança reconheça o sistema escrito, ela desperta inicialmente sua curiosidade e desejo por ouvir histórias.

A leitura na infância não é algo que acontece por acaso, desde cedo à criança é cercada por uma infinidade de textos e demonstra interesse por ouvir contos, histórias etc. A leitura está presente em todos os lugares mais é na escola que a criança tem um maior contato com inúmeros textos, é nesta fase que a criança é apresentada aos textos literários, passando a fazer parte de seu cotidiano escolar, essa relação entre literatura e infância independe da fase que a criança se encontra, a curiosidade é uma das características principais da desta fase.

Este trabalho se propõe mostrar através de uma análise bibliográfica, a relevância da literatura na formação leitora da criança durante a infância. Para isso, discutimos sobre o que é um texto literário e como um texto literário infantil pode se constituir em

prática interdisciplinar. A partir do contato com as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de leitura “Ler é preciso” de *A maior flor do mundo* discutimos reconto no intuito de apresentar uma proposta que considere este livro do escritor português como elemento fomentador estratégias e usos em diferentes temas suscetíveis à educação de crianças da faixa etária escolar de 1^o a 3^o anos (6 a 8).

1 - APONTAMENTOS SOBRE A LITERATURA INFANTIL

No geral os textos literários tratam-se de construções textuais de acordo com as normas da literatura, com objetivos e características próprias, como linguagem elaborada de forma a causar emoções no leitor.

Terry Eagleton (2006, p.24) em seu livro *Teoria da Literatura Uma Introdução*, refere-se a um texto literário como “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido.” Neste contexto, podemos dizer que o texto literário depende da visão ou conceito deliberado pelo leitor, isto é, um texto pode ser considerado literário ou não dependendo das características ou peculiaridades que sejam atribuídas ao mesmo.

Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita “imaginativa”, no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica. Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede (EAGLETON, 2006 p. 13).

Eagleton neste fragmento de sua obra refere-se à literatura ou ao texto literário como algo cujos conceitos podem ser variados, não há uma singularidade a qual possamos definir um texto literário, ainda em seu texto, EAGLETON (2006 p.19), refere-se literatura como uma forma “especial de linguagem” comum “que usamos habitualmente”.

Em sua maioria, os textos literários assumem aspectos românticos, literatos, e bem elaborados considerado assim conforme a visão do leitor, ou seja, a maneira como o este depreenda o texto, sendo ou não considerado literatura. A maneira como lemos e compreendemos um determinado texto atribuímos ao mesmo o conceito de literatura desta forma o que pediríamos considerar como literatura infantil ou textos literários direcionados para crianças? Seria algo diferente sendo que o mesmo é produzido para o público infantil, ou seguiria a mesma lógica? A literatura infantil são textos produzidos e pensados para crianças, sua estrutura se limita as capacidades e percepções de seus leitores procurando sempre adequar-se ao público ao qual se destina.

A literatura infantil trata-se de textos, contos e historias direcionado para crianças, mas; Como saber qual texto é próprio pra criança? Que aspectos definem se um texto e ou não literatura infantil? Parafraseando Hunt (2010), para o termo literatura infantil não existe um vocábulo singular ou ímpar que possamos atribuir à mesma, o que há é um grande glossário de significados que podemos correlacionar à literatura infantil.

Ainda citando Hunt (2010, p.75), “há, também uma tensão entre a aceitação intelectual da pluralidade de sentidos da palavra “Literatura” e, não obstante, uma suposição de conceitos cristalizados de valores absolutos.”

O autor expõe que a literatura pode ser carregada de conceitos, de acordo com a descrição que o leitor pode fazer do texto. Seria esse o caso da literatura infantil? Segundo Hunt (2010, p.85) “Nesse caso, como o único elemento que distingue a literatura infantil é seu público.” Com base nesta afirmação do autor, podemos dizer que o conceito que o leitor atribui ao texto, define se o mesmo trata-se ou não de uma composição literária.

Para nos reportamos à literatura infantil, primeiramente seria interessante citar que nos séculos XVII e XVIII foram produzidos os primeiros livros crianças, no entanto as crianças eram consideradas pequenos adultos dotados de pouca inteligência, porém mais provavelmente dentre o século XX as mesmas passam a ocupar um lugar na sociedade passa a ser vista como alguém que merece ser cuidada e protegidas pelos adultos.

A criança vive em mundo onde a imaginação e a realidade vive em constante confronto, e, é neste contexto que a literatura infantil possibilita a criança adentrar neste mundo de fantasias. É imprescindível que a criança tenha contato com a literatura, este hábito conseqüentemente despertará na mesma o prazer pela leitura. Hunt (2010 p.92) diz que “a criança pertence a uma cultura “oral “o que significa que elas podem apresentar diferentes modos de pensar gêneros textuais” e, por conseguinte a literatura desempenha um papel fundamental na sua formação intelectual da criança durante toda sua infância, etapa essa onde vários conceitos se formam. E por falar em infância, o autor se refere a esta etapa da vida da criança como conceito instável. Porém não se espera que a literatura definida por ela seja estável.

2 - COMO UM TEXTO LITERÁRIO INFANTIL PODE SE CONSTITUIR EM UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Há uma grande preocupação entre educadores em considerar a integralidade entre o sujeito e o conhecimento, ambos não devem ser vistos como parte diferentes de algo, mas sim como um todo o “homem e conhecimento” estritamente ligados. A interdisciplinaridade trata exatamente disto, ela consiste em unificar o conhecimento, isso difere de multidisciplinaridade onde várias disciplinas interagem entre se. Trabalhar diferentes áreas de conhecimento ao mesmo tempo não é necessariamente ser interdisciplinar, pois este conceito está ligado diretamente à elaboração do conhecimento.

O educador pode utilizar-se de textos como contos, fábulas e outros gêneros para criar situações de aprendizagem, e assim explorar estes textos para inserir novos conhecimentos e a partir daí juntamente com as crianças construir sua própria percepção de mundo e do outro.

A interdisciplinaridade na sala de aula permite que o conhecimento seja desligado de um modelo fragmentado e passa a ser visto como parte de um todo, deste modo à literatura infantil cumpre bem este papel, porém cabe ao professor provocar o estímulo do aluno, e a partir de suas indagações e conceitos serão instituídos novos conhecimentos.

Ao escolher um texto literário infantil para ser trabalhado, o professor deve inicialmente conhecê-lo e analisá-lo; devem ser textos cujo seu conteúdo incite o interesse da criança e estimulem o seu imaginário. A literatura infantil permite ao professor promover atividades interdisciplinares visando uma aprendizagem efetiva tendo em vista esses aspectos. Os textos literários dirigidos ao público infantil é um recurso o qual o educador pode fomentar a aquisição de conhecimentos, mas para que isso aconteça de forma satisfatória é necessário que a criança seja diretamente envolvida na construção desses saberes e o professor aja com mediar.

Em uma perspectiva interdisciplinar, as disciplinas passam a ser trabalhada de modo não sistemático, ligando uma área do conhecimento à outra, visando integralização da criança com o mesmo. Nesta circunstância, o texto literário infantil exerce um papel imprescindível porque durante a educação infantil a crianças convive diariamente com esta tipologia textual, pois os mesmos são grandes aliados do professor nos momentos de contação de histórias. O educador se utiliza destes textos como estratégias para trabalhar alguns conteúdos, pois através da contação de história o professor consegue aguçar a curiosidade da criança e também despertar a sua oralidade, bem como o interesse da mesma pela leitura, e outros aspectos consideráveis da aprendizagem da criança. Em que todo isso se resume, se não em uma prática interdisciplinar?

Nada se harmoniza melhor com a realização de um trabalho interdisciplinar do que a literatura infantil, a própria estrutura dos textos literários possibilita essa prática. Por conseguinte a interdisciplinaridade por meio da literatura infantil propõe uma interação entre inúmeras áreas do conhecimento reduzindo assim a disjunção do ensino contribuindo para uma aprendizagem concreta. A interdisciplinaridade trabalhada conjuntamente com os textos literários não invalida competências que são próprias de cada disciplina, ao contrário disto ela unifica todos os conhecimentos.

3 - APRESENTAÇÃO DA OBRA “A MAIOR FLOR DO MUNDO” / APRESENTAR O PROJETO A PARTIR DA OBRA DE SARAMAGO

A obra do escritor português José Saramago é vasta, no entanto, para o público infantil o autor escreveu apenas um livro, o conto *A maior flor do mundo*. Uma encantadora história para crianças, Um legitimo Saramago. Durante a narrativa o autor assume o papel de personagem, o conto fala sobre o desejo que tinha em escrever um livro para crianças. Então surgiu *A maior flor do mundo*, conto que fala de um menino que através de muitos esforços, faz brotar a maior flor do mundo, Saramago não acreditava ser capacitado em escrever para crianças, porém escreveu a mais linda de todas as histórias infantis desde os contos de fada. O conto atrai por sua natureza afável. O autor marra-lhes a história do menino e da flor não como se ela fosse à história real, mas como se fosse apenas o esboço do que ele teria contado se tivesse o poder de fazer o impossível: escrever a melhor história de todos os tempos. Entrando no jogo com o autor, os pequenos leitores vão saber que ninguém nunca teve nem terá esse poder. Vão saber também que a literatura é o lugar do impossível: o menino desta história faz uma simples flor dar sombra como

se fosse um carvalho. Depois, quando ele “passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saía da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos”. Como nos velhos livros de literatura infantil, Saramago conclui: “E é essa a moral da história”. “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, por que as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas”².

O que chama bastante atenção nesta obra de Saramago é o modo simples e desprezioso como narra a história do menino e a flor, como se não fosse a história de verdade, e sim como ela seria se ele a escrevesse, e que seria a mais bela história do mundo: “Quem me dera escrever essas histórias, mais nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar.” (SARAMAGO,2011p.04)

O autor aqui exterioriza seu pensamento de como deveria ser escrito um conto para crianças, a maneira simples como devem se apresentar as palavras, pois histórias infantis devem ser pensadas de maneira descomplicadas. Como a história seria se ele a escrevesse e ao mesmo tempo se considera inabilitado de assim o fazê-lo.

A maior flor do mundo narra à história de um menino que vivia na cidade, que foi capaz de enfrentar diversas dificuldades para ajudar uma flor que estava sucumbindo, carregando em suas mãos pequenas quantidades de água para regá-la o resultado de todo esse esforço foi à transformação de uma flor murcha e deteriorada em uma linda e colorida flor.

Utilizando-se dessa obra de José Saramago, durante o ano de 2011, a partir dessa obra foram realizadas diversas atividades pedagógicas de leitura para crianças em escolas portuguesas. Dentre estas, o ateliê “A maior flor do mundo.” Que traz como proposta o projeto “Ler é preciso!”, que aqui apresentamos como designativo para outras atividades de intervenção em ambientes escolares cujo interesse é de uma educação interdisciplinar.

Das atividades desenvolvidas pelo projeto português, chamamos atenção para as realizadas entre o agrupamento de escolas do bairro do Cerco, no Porto, durante o ano de 2011. E dentre exposições bibliográficas e audiovisuais, elaborações de livros escritos pelos alunos, atividades de artes, apresentações teatrais, escolhemos apresentar, dos momentos de leitura, o trabalho de contagem e recontagem de *A maior flor do mundo*.

Abordar o reconto é sempre um dos mais instigantes meios de se trabalhar literatura em sala de aula, estimula a criatividade da criança bem como sua expressão oral, ampliar vocabulário, ao recontar uma história a criança elabora sequências, consegue fragmentar a história determinado princípio, meio e fim. Os contos infantis são caracterizados por serem histórias curtas e abundantes em de significações e interpretações, sempre traz uma mensagem importante que consegue prender a atenção do leitor. O conto infantil deve ser atraente, sua história não deve ser cansativa, para que dessa forma, detenha a atenção da criança.

Um bom exemplo que reforça essa importância é o texto apresentado a seguir,

fruto de uma das atividades de recontagem propostas no âmbito dos Ateliês de leitura de *A maior flor do mundo*.

4 - A HISTÓRIA SEGUNDO O KIKO

Sou o escaravelho Kiko e estava em cima de uma flor, quando fui apanhado pelo Zezinho que me meteu numa caixa com buracos.

– Eu sou igual a todas as pessoas. Podes tirar-me daqui? Quero ir fazer a minha vida!

– pedi-lhe.

Mas o Zezinho não me deu ouvidos até que tropeçou numa pedra, a caixa abriu-se e eu fugi a voar para a floresta.

O Zezinho bem que correu atrás de mim: atravessou o rio, passou por campos de campainhas coloridas, árvores e árvores sem fim, só que não consegui apanhar-me.

Andava eu a trabalhar, a fazer a minha casa, a suar em bica e quem vejo? O Zezinho a correr esbaforido com água nas mãos feitas concha.

– Onde é que este malandro vai que nem me viu?

Fiquei curioso e segui-o. Será que ele apanhou algum dos meus amigos?

Voei, voei e o Zezinho continuava a passar por mim para lá e para cá com água nas mãos.

Quando cheguei ao sopé da colina vi a maior flor do mundo e o Zezinho adormecido na sombra da flor e uma pétala como se fosse um cobertor.

Voei até ao Zezinho e soprei devagarinho ao seu ouvido:

– És um herói!

O Zezinho acordou, agradeceu-me as palavras e abraçou-me. Ficámos amigos para sempre. A flor passou a ser a minha casa, porque foi lá que encontrei a Nini, a minha namorada.

Daqui, da minha casa, avisto a aldeia e a casa do Zezinho. Todas as noites, ele faz-me sinais de luzes com uma lanterna a dizer-me:

– Tenham uma noite feliz! Agora já tenho uma história para contar aos meus filhos.

(Ana Patrícia, Dulci Ney Pontes, Lasanha Indjai, Malam Sané, Nikita, Ruben Brito, Sónia Coelho, Tiago Baptista).

O ato de recontar uma história é sempre algo atrelado à curiosidade e acontece de acordo entendimento da criança sobre o que foi lido. É a percepção, o julgamento ou compreensão do aluno quanto ao texto. É a visão do mesmo quanto ao que foi exposto. Estabelecendo uma referência ao projeto anteriormente descrito, o reconto da obra de Saramago, ganha uma nova interpretação. Se no conto original o protagonista seria o menino, no reconto esse personagem é substituído pelo escaravelho. Neste momento todo o texto ganha um novo sentido.

É notório o fato de que a partir da recontagem, a história ganhe um novo significado, isso é característico na construção oral do indivíduo, mesmo que detenhamos a mesma informação, sempre repassaremos de maneiras diferentes, pois isso é algo peculiar e

característico no ser humano.

Proporcionar ações que envolvam o reconto de histórias entre as crianças, provocam nelas o prazer em ler, desperta o desejo de conhecer e explorar a história, compreender os personagens, enredo e vocabulário. Algumas vezes a criança ao recontar uma história se apropria da leitura visual, muitas vezes o texto em si, não desperta seu interesse.

A prática de contar e recontar histórias é essencial para aprimoramento da linguagem na infância, ouvir e reproduzir histórias é algo natural para elas. Quando faz releitura de um texto além de se fundamentar na própria leitura do texto ela se baseia também nas gravuras e imagens para reescrevê-la.

Recontar histórias promove o amadurecimento de seu vocabulário e desenvolvimento da linguagem, devemos considerar as construções da criança a partir do reconto, pois é com base nessas concepções ela consegue metodizar o conhecimento.

O projeto em uma de suas atividades propõe a recontagem da obra através de texto e imagem, onde alunos reinterpretem a história “A maior flor do mundo”, em um desses trabalhos surgiu à história aqui mostrada, na visão do escaravelho.

5 - PROPOSTA

Tendo em vista o que foi exposto sobre “Reconto” podemos considerar sua relevância na edificação, estruturação do conhecimento e maturidade intelectual da criança durante a infância. Contudo, a partir da obra de José Saramago gostaríamos de propor outras possibilidades de se explorar o reconto em sala de aula, considerando o conceito de interdisciplinaridade. Esta ação parte da premissa de que o professor pode elucidar as diversidades de temas favorecidos pela narrativa de *A maior flor do mundo*:

Assim, partimos da premissa de que o professor pode reconstruir o conto *A maior flor do mundo*, através das imagens por ele pré-selecionadas e que o aluno reescreva o conto ou mesmo outras propostas textuais como sugere a própria estrutura da narrativa de Saramago: que se utiliza da prosa e da poesia na realização da obra.

Quando a criança faz o reconto de história, ela enriquece sua linguagem, ampliam suas experiências, a sistematização seu pensamento e aguça sua imaginação, a capacidade de atenção, a organização lógica de seu pensamento, esses são pontos facilitadores quanto à releitura de Saramago.

CONCLUSÃO

A interdisciplinaridade é fundamental em trabalhos direcionados a formação leitora, pois a leitura está presente nas mais diversas áreas do conhecimento, porém é relevante averiguar se os trabalhos desenvolvidos acerca da literatura, contemplam aspectos interdisciplinares.

A literatura é uma ferramenta eficaz na construção de um leitor crítico, analítico, e isso se afirma na presença da interdisciplinaridade, que vem com o intuito de auxiliar na continuidade da aprendizagem.

O professor pode torna a literatura uma ferramenta que auxilie suas práticas, tendo em vistas que todas as atuações pedagógicas são permeadas pela leitura. É importante que esta ação direcione todas as outras desenvolvidas em sala de aula.

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou ressaltar a importância dos textos literários na construção leitora durante a infância, bem como a influência da literatura no processo de formação cognitiva e intelectual da criança, e o papel atribuído à interdisciplinaridade e sua aplicabilidade em meio a esse processo construtivo.

REFERÊNCIAS

Brasil Escola. A importância da literatura. Disponível em: < brasilecola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.html > Acesso em 26 de jun. 2017.

CADEMARTORI, Lígia. CEALE, Literatura infantil. Disponível em: < www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil > Acesso em 23 de jun. 2017.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Kniped. Ed. ren. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Literatura Infantil, O que é literatura?. Disponível em: < <https://literaturainfantilportaldoprofessor.wordpress.com/> > Acesso em 24 de jun. 2017.

MARAFIGO, Elizangela Carboni. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. 2016. 13 f. Artigo Científico - Curso de Pós-Graduação, Faculdade Estadual De Educação, Ciências E Letras De Paranavaí, Paranavaí, Paraná. 2012.

SANTOS, Iolanda Souza dos. **Literatura infantil e interdisciplinaridade na sala de aula pré-escolar**. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/121> > Acesso em 09 de jul. 2017

Revista entre ideias, A literatura infantil na escola. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2947/2111> >. Acesso em 26 de jun. 2017.

Ricardo Azevedo, Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-da-literatura-infantil-no-Brasil.pdf> >. Acesso em 27 de jun. 2017.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

SCHEFFER. Cristiane Sebastião. **A literatura no contexto da educação infantil**. 2010. 44 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Três Cachoeiras, Rio Grande do Sul. 2010.

Significados, Significado do texto literário. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/texto-literario/>>. Acesso em 23 de jun. 2017.

TRIBECK. P Maia de Andrade; FERREIRA. S Mara Soares. **Prática interdisciplinar a partir da literatura infantil: sequência didática para os anos iniciais**. 2012. 10 f. Artigo Científico – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná. 2012.

ABSTRACT

This article proposes a discussion about the role of literature as a mean to develop the practice of reading during childhood, to emphasize its relation in the intellectual and cognitive development of the child, to present the relevance of literary texts in this process, to highlight the need to explore them From an early age, in view of interdisciplinary practices as a resource in the learning process. This study is based on Peter Hunt (2010), who discusses on children's literature its aspects and definitions, Terry Eagleton (2006) on the characteristics of the literary text, Iolanda Santos (1999) which in his text discusses children's literature and Interdisciplinarity in the classroom, which portray about reading, children's literature and interdisciplinarity in a relevant way. To the critical and theoretical discussions, the text describes the activities carried out by the "Read is accurate!" Project carried out by the José Saramago Foundation, from the work *The greatest flower of the world*, of the Portuguese writer with attention to the pedagogic re - practice here Presented as a possibility of intervention in the process of insertion of the literary text in the initial series. At the end of this discussion we consider the role of children's literature for reading practice, elucidating the use of literary reading as a facilitator in the learning process from an interdisciplinary perspective. From the work of José Saramago it was proposed other possibilities of exploring the retelling in the classroom, considering the concept of interdisciplinarity. This action starts from the premise that the teacher can elucidate the diversities of themes favored by the narrative of *The World's Largest Flower*.

KEYWORDS: Learning Training. Literature. Interdisciplinarity.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cintia Talita Aureliano de Souza Albano¹
Luciana Dantas Mafra (Orientadora)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a relação que possui com a educação especial inclusiva e a interdisciplinaridade. Neste sentido, fizemos um breve histórico sobre Educação Especial no Brasil, contextualizando seus avanços e consolidação, além de discutirmos sobre interdisciplinaridade na educação e sobre as contribuições do PNAIC e seus materiais na formação docente inclusiva e interdisciplinar. A pesquisa foi de natureza qualitativa e para obtenção das informações foi feita uma pesquisa bibliográfica. A inclusão de pessoas com deficiência física, intelectual ou motora é um debate atual, pois por um longo período essas pessoas foram vítimas de preconceitos e exclusão social. As mudanças políticas e sociais permitiram que essas pessoas adquirissem direitos e o grande marco da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, a qual determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais e intelectuais. A interdisciplinaridade além de integrar as disciplinas, permite um diálogo entre os profissionais da educação e contribui para a aprimoração do processo de ensino-aprendizagem. O PNAIC é um programa do governo federal e surgiu com o objetivo de assegurar que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até os oito anos de idade e é constituído por princípios e reflexões interdisciplinares e inclusivas, entre outros, tornando-o assim importante para formação docente. É necessário pensar sobre interdisciplinaridade, inclusão e formação docente em prol de uma educação significativa, de qualidade e igualitária, garantindo os direitos de aprendizagens para todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Interdisciplinaridade. Formação docente.

Introdução

A Educação Especial, ao longo do tempo, passou por várias transformações, da segregação à inclusão. Na teoria, muitos compreendem e fazem a educação inclusiva e interdisciplinar acontecer, mas na prática a teoria é outra, é bem diferente do que se fala.

Partindo desse pressuposto, este artigo busca refletir sobre o Pacto Nacional pela

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Educação Básica na rede pública do Estado do Rio Grande do Norte.

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição para a educação especial numa perspectiva inclusiva e interdisciplinar.

Iniciaremos fazendo um breve histórico da educação especial, desde a antiguidade até os dias atuais. Em seguida, trataremos sobre a interdisciplinaridade, conceituando-a e refletindo sobre sua importância para a educação especial e por fim discutiremos os materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que tratam sobre educação especial e interdisciplinaridade e sobre a contribuição do programa para a formação e prática docente.

Os instrumentos e procedimentos utilizados neste trabalho foram definidos com base nos princípios da pesquisa qualitativa. Para a escrita deste artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas. Na pesquisa bibliográfica utilizamos como referência Fazenda (2002), Japiassú (1976) e Brasil (1994;2012;2015) e foi feito um levantamento e leitura de textos sobre interdisciplinaridade e educação especial em livros, artigos e sites. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de referências teóricas que já foram analisadas e publicadas e tem como objetivo obter informações e conhecimentos sobre determinado assunto.

A educação especial inclusiva é muito discutida atualmente, é regularizada por várias normas e abrange uma diversidade de necessidades (física, mental, visual, auditiva e intelectual) que permeiam o espaço pedagógico. A escola deve estar preparada para receber o aluno com deficiência e mantê-lo ativo, de maneira responsável e especial, estimulando e favorecendo seu desenvolvimento global.

A interdisciplinaridade surgiu na segunda metade do século XX, embasada na dialogicidade e com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento. Na educação vem sendo discutida por vários autores e é considerada muito importante por permitir um diálogo entre os saberes do currículo escolar e entre os profissionais, além de contribuir para a formação integral dos sujeitos envolvidos e ressignificar o trabalho pedagógico, tornando-o mais contextualizado.

A formação docente é fundamental para uma educação especial inclusiva e interdisciplinar, pois prepara e atualiza o professor, além de permitir reflexão e ressignificação do conhecimento e transformar sua prática pedagógica.

Inclusão, interdisciplinaridade e formação docente são temas atuais e essenciais para a prática pedagógica, juntos permitem pensar sobre um processo educativo articulado e integrado, respeitando os direitos de aprendizagens do aluno e possibilitando construir o conhecimento de modo significativo.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial tem um histórico marcado por diferentes momentos. Na Antiguidade, a economia era baseada na produção e comercialização agrícola, na pecuária e no artesanato. A política era organizada de maneira que a minoria detinha o poder e os menos favorecidos eram dependentes da nobreza e as pessoas com alguma deficiência (cegos, surdos e deficientes mentais) eram rejeitadas e excluídas, pois não tinham nenhuma utilidade para a sociedade. Na Idade Média, com a chegada do cristianismo e sua influência na organização política, econômica e social, as pessoas que antes eram marginalizadas por causa de suas doenças e diferenças não podiam mais

ser exterminadas pois passaram a ser consideradas criaturas de Deus. No entanto, continuaram sendo discriminadas e expostas, e suas deficiências eram vistas como castigo divino.

Na Idade Moderna, o surgimento do capitalismo despertou o interesse científico em relação às pessoas com deficiência. Nesse período, o clero deixou de tomar decisões em relação a essas pessoas e a medicina assumiu o destino delas, passando a considerá-las doentes e incapazes de aprender, dando surgimento ao tratamento em hospitais psiquiátricos começaram a surgir. No fim do século XIX, escolas e/ou classes especiais para atender com o objetivo de integrar e educar as pessoas com necessidades especiais, mas de maneira diferente das pessoas intituladas como ‘normais’.

Atualmente, devido ao desenvolvimento político, econômico e social, a educação especial é marcada por um novo paradigma, a inclusão. A pessoa com necessidade especial passou a ser vista em suas especificidades.

A educação especial no Brasil teve início no final do século XIX, quando alguns brasileiros se basearam em experiências norte-americanas e europeias para organizar e implementar ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiência.

A história da educação especial no Brasil é dividida em três períodos:

- De 1854 a 1956 – caracterizado por iniciativas âmbito privado;
- De 1957 a 1993 – marcado por ações oficiais do setor público;
- De 1993 até os dias atuais – definido pelos movimentos em favor da inclusão.

O primeiro período foi marcado pela fundação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e também do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Essas instituições foram criadas numa configuração clínica especializada, mas também, precariamente, de educação escolar. Esses acontecimentos são considerados importantes pois abriu discussão sobre a educação de pessoas com necessidades especiais, surdos e mudos. Enquanto os deficientes mentais permaneceram esquecidos.

No segundo momento houve uma participação do governo federal, o qual financiava campanhas que tinham como objetivo promover a educação e, principalmente, a assistência às pessoas com deficiências. Desde 1961 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outros documentos

citam a educação pessoas deficientes em escolas comuns como um direito, mas o grande marco da educação especial foi a Declaração de Salamanca.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18, 1994).

Inicialmente essa inserção aconteceu por meio da integração, onde o aluno com necessidade especial deveria se adaptar ao ambiente que estava inserido e posteriormente a inclusão, que consiste na adequação da instituição de ensino em relação ao educando com necessidades especiais.

Durante muito tempo as crianças que tinham alguma deficiência foram consideradas incapazes de desenvolver-se intelectualmente e, conseqüentemente, segregadas do convívio social e escolar. As mudanças aconteceram e permitiram que essas pessoas tenham direito e acesso à educação regular, mas muitos são os entraves para que a educação especial seja de fato inclusiva nas escolas, desde a identidade do aluno até a formação e prática do professor.

Uma educação especial inclusiva é direito do educando e a escola precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar esse direito e atender as especificidades de cada um. A escola deve promover condições de participação e possibilidades de aprendizagem às crianças com necessidades especiais para que se desenvolvam em sua totalidade. Partindo desse pressuposto, consideramos a interdisciplinaridade um elo entre as diversas áreas do conhecimento e, também uma interação dos profissionais envolvidos no processo educacional, o que é fundamental para que a educação especial inclusiva seja posta em prática.

2. INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade não é uma discussão nova no contexto educacional, começou a ser discutida desde a década de 1960. Segundo Fazenda (2002), a luta a favor de um ensino que considere todas as áreas de conhecimento, ou seja, a interdisciplinaridade, aparece na Europa, em meados da década de 1960. As discussões iniciais sobre o assunto, surgiu através de um projeto de pesquisa interdisciplinar em ciências sociais apresentado por Georges Gusdorf, em 1961 à UNESCO.

As pesquisas sobre interdisciplinaridade podem ser divididas em três momentos, segundo Fazenda (1999):

- 1970: Definição da palavra interdisciplinaridade;
- 1980: A interdisciplinaridade é vista como um método de ensino;
- 1990: Construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

No Brasil, a interdisciplinaridade, surgiu em 1971, e nunca mais deixou de se pensar sobre e ser citada nos documentos (Lei de Diretrizes e Base, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Hilton Japiassú e Ivani Fazenda foram os primeiros estudiosos, no Brasil, a refletir e produzir material sobre a interdisciplinaridade.

A palavra interdisciplinaridade possui um conceito variável, com muitas definições no seu significado, havendo assim vários tipos de interdisciplinaridade, são elas: interdisciplinaridade heterogênea, pseudo-interdisciplinaridade, interdisciplinaridade auxiliar, interdisciplinaridade compósita e interdisciplinaridade unificadora.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...] BRASIL (1999, p.88)

Segundo Carlos (2017), Interdisciplinaridade heterogênea, é a junção de informações de várias disciplinas. Pseudo-interdisciplinaridade, a integração entre as disciplinas é estabelecido em torno de uma “metadisciplina” Interdisciplinaridade auxiliar: resume-se em uma disciplina usar métodos ou procedimentos de outra disciplina. Interdisciplinaridade compósita, é a união de várias áreas e/ou conhecimentos com o objetivo de solucionar problemas ou situações da atual sociedade e que estão sempre se modificando. Interdisciplinaridade unificadora: é oriunda dos domínios de estudo de suas disciplinas e resulta na integração da teoria e dos métodos.

A interdisciplinaridade é vista como uma integração de duas ou mais disciplinas, existe uma relação cooperação, diálogo e ação coordenada entre as disciplinas envolvidas.

Para JAPIASSU (1976, p.74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Assim, dependendo do nível de integração entre as disciplinas ou áreas do conhecimento, são utilizados outros termos como: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. De acordo com Japiassú (1976), a multidisciplinaridade pode ser definida como uma integração entre as disciplinas em função de um tema, mas não há relação e cooperação entre elas. A pluridisciplinaridade também é permeada por uma temática comum entre as disciplinas, porém existe relação e cooperação entre elas. A transdisciplinaridade é uma coordenação/cooperação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino num contexto mais amplo e geral.

A sociedade é constituída pela complexidade das relações econômicas, sociais, culturais e políticas. A escola é responsável pelo acesso ao conhecimento e pelo desenvolvimento do sujeito em sua totalidade e enquanto instituição deve possibilitar aos alunos experiências de ensino-aprendizagem amplas, dialógicas e interdisciplinares que desperte o gosto pela pesquisa e pela busca do conhecimento em áreas distintas.

Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade também possui uma característica prática. Ela é uma teoria da prática que precisa se alimentar de práticas. Os professores devem fundamentar suas práticas no diálogo com o intuito de quebrar as barreiras entre as disciplinas e facilitar a compreensão e produção de um determinado conhecimento. Interdisciplinaridade é um assunto bastante discutido, mas na prática, nas escolas e nas concepções de alguns educadores ainda há conclusões equivocadas a respeito desse tema, falar é mais simples do que incorporar o conceito nas práticas de sala de aula. “Em nome da interdisciplinaridade, rotinas estabelecidas são condenadas e abandonadas, e slogans, apelidos e hipóteses de trabalho são criados; muitas vezes eles são improvisados e mal elaborados” (FAZENDA, 1995, p.7).

Uma educação interdisciplinar é necessária para superar a fragmentação do ensino e para garantir e promover uma aprendizagem significativa e integral para o aluno, além de ajudar na organização escolar e ser fundamental em práticas pedagógicas inclusivas. Diante do exposto, a formação inicial e continuada dos profissionais de educação é imprescindível e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) possibilita estudos que possibilitam pensar nessa perspectiva e promovê-la.

3. PNAIC

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa teve início no ano de 2012 através de um compromisso entre o Governo Federal, estados e municípios com o objetivo de promover a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é “constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Além de trazer em sua base a busca pela efetivação da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, como também discussões sobre a necessidade de orientar, potencializar e ampliar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, em seu material contém um caderno exclusivo sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e um caderno sobre interdisciplinaridade.

O caderno de educação especial traz considerações que giram em torno de reflexões, orientações e estratégias sobre o ensino-aprendizagem das crianças com necessidades especiais para que o professor possa garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças numa perspectiva inclusiva e tem como objetivos formar um professor capaz de “compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula”; “criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns” e “conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados recursos didáticos.” (BRASIL, 2012). O material introduz o assunto com uma contextualização histórica sobre inclusão, e segue discutindo sobre o processo de alfabetização de crianças com deficiência motora, intelectual, visual e auditiva. Além de trazer reflexões importantes sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e por fim encerra com o compartilhamento de uma sequência didática que pode ser desenvolvida com alunos surdos ou com dislexias.

A deficiência física é abordada com ênfase na paralisia cerebral por ser considerada uma das principais causas de deficiência motora presente no cotidiano escolar. Segundo TELLES; NASCIMENTO (2005), a paralisia cerebral é como uma desorganização do movimento e da postura por consequência de uma lesão do cérebro ainda em desenvolvimento. A alfabetização de crianças com deficiência motora pode ser auxiliada com a Tecnologia Assistiva (T.A.). A Tecnologia Assistiva é a utilização de recursos para promover a acessibilidade e facilitar a aprendizagem do aluno com necessidade especial, como por exemplo: o uso de lápis grosso que pode tornar o ato de escrever mais fácil, alfabeto móvel, pranchas com letras e palavras, computadores acessíveis e órteses para digitação. O professor deve considerar as potencialidades desses alunos e planejar suas atividades de maneira que elas sejam estimuladas e desenvolvidas e também precisa saber quais recursos são disponibilizados pela escola, desde a estrutura física até os materiais pedagógicos adequados.

A deficiência intelectual é discutida com foco no papel do professor e questões do cotidiano escolar, destacando a importância da sua percepção, parceria com a família e comunicação com a criança. Vygotsky (1994) afirma que o professor deve planejar suas ações com o objetivo de desenvolver o intelectual e autonomia dos alunos com deficiência

intelectual e as funções psicológicas superiores através de aprendizagens significativas.

A deficiência visual é apresentada de duas maneiras, cegueira e baixa visão. As reflexões giram em torno da classificação de cada uma, do diagnóstico na escola, das propostas em prol da aprendizagem da leitura e escrita e do papel da escola e da prática pedagógica. A cegueira é definida como ausência da visão e baixa visão como diminuição do campo visual. O material sugere que as escolas façam uma avaliação usando a Tabela de Snellen para identificar alunos com possível deficiência e encaminhá-los a um especialista e também auxiliar o professor no planejamento e busca por estratégias para um melhor desenvolvimento da sua prática e conseqüentemente para o desenvolvimento da criança. Além disso, mostra possibilidades de material didático acessível que podem contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem desses educandos, como por exemplo, regletes e punção, (ferramentas para escrita em braile), sorobon (ábaco para o ensino de matemática), lupas manuais e eletrônicas, ferramentas de comunicação, plano inclinado, jogos, letras e palavras ampliados. É importante também o Atendimento Educacional Especializado para complementar com noções de orientação, mobilidade e ensino do braile.

A deficiência auditiva é abordada a partir dos desafios e possibilidades da alfabetização de crianças surdas, considerando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a língua materna das pessoas surdas, importância aprender também a Língua Portuguesa, a necessidade de um intérprete na sala de aula e os recursos materiais.

O Caderno de Educação Especial é finalizado com o histórico das Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, definição, público-alvo e caracterização. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram criadas com o objetivo de ajudar às escolas públicas na inclusão de alunos com surdez, deficiência física, visual, motora e intelectual, oferecendo possibilidades de avanços e potencializações no processo de ensino-aprendizagem.

O caderno sobre interdisciplinaridade apresenta uma contextualização e um breve histórico do tema, discussões sobre sua importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além de exemplos e relatos de práticas pedagógicas interdisciplinares. Os objetivos do caderno são: “compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no ciclo de alfabetização; compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar; refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar, conhecer possibilidades do uso da leitura no trabalho interdisciplinar; conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente, por meio de sequências didáticas e projetos no Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2015). O material é dividido em três seções: Iniciando a conversa; Aprofundando o Tema e Compartilhando.

A primeira traz considerações sobre interdisciplinaridade e os objetivos do caderno. A segunda seção faz uma contextualização sobre a interdisciplinaridade e aborda discussões sobre sua relação com currículo, leitura, projetos didáticos, sequência didática e intenções docentes no ciclo de alfabetização. Cada assunto é apresentado através de relatos de experiências e atividades desenvolvidas por professoras da rede pública e analisado de modo reflexivo. A terceira seção é constituída por relatos de

experiências exitosas.

A proposta interdisciplinar no PNAIC é ampliar discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento e promover reflexões sobre currículo e práticas didática em prol de uma integração do conhecimento.

Conclusão

Uma escola igualitária e de qualidade que contribua para o desenvolvimento social, cultural e intelectual e que respeite as especificidades do indivíduo, é direito de todos. A história da educação especial é marcada pela exclusão e pelo preconceito. As crianças com necessidades especiais viveram por muito tempo sem acesso à escola e acompanhamento especializado e atualmente o conceito de inclusão é confundido com o de integração. A interdisciplinaridade é um assunto recente nas escolas e ainda está sendo disseminada na educação, principalmente na educação especial. O professor é a peça chave do processo educacional, é o mediador do conhecimento e sua formação inicial e continuada é imprescindível.

A partir das discussões, podemos concluir que se a interdisciplinaridade for compreendida e praticada de fato e se o professor tiver formação e capacitações aprofundadas em relação a educação inclusiva, a educação favorecerá a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Mas para que isso realmente aconteça é preciso discussões, reflexões, diálogos sobre planejamento, currículo e políticas públicas que garantam o acesso e principalmente a permanência dessas crianças na escola e que respeitem suas especificidades e contribuam para o seu desenvolvimento integral.

As formações continuadas do PNAIC são bastante pertinentes e significativas para a minha prática docente, pois através delas é possível repensar sobre o que faço, rever meus conceitos e construir novos significados de acordo com minhas experiências em prol da efetivação de uma escola inclusiva e que garanta o direito à aprendizagem para todas as crianças. Os estudos não são suficientes, mas dão suporte para o professor exercer o seu papel de maneira minimamente qualificada, ou melhor, respaldada. Até agora não tive alunos com necessidades especiais, mas mesmo assim os estudos sobre inclusão são necessários para pensar sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem e que precisam também se sentirem incluídas.

Referências

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

DIÁLOGOS ENTRE A AFETIVIDADE E A EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Daniela Deyse Silva de Alencar¹
Simone Maria da Rocha (Orientadora)²

RESUMO

O objetivo do presente artigo é realizar um diálogo entre a afetividade e a Educação Interdisciplinar, a fim apontar contribuições para as práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujos aportes teóricos para discutir a afetividade são os estudos de Wallon (1995, 1981), Almeida (2007) e Galvão (1995). Com Lück (2013) e Fazenda (2013), dialogamos sobre a Educação Interdisciplinar. E, por fim, Gil (2008), Josgrilbert (2002), Loberto (2007), Ranghetti (2013), Yared (2008), dentre outros, nos ajudam a pensar as práticas educativas que consideram a afetividade como mediadora das relações pedagógicas. Dos resultados destacamos os seguintes aspectos: a) Para que haja a interdisciplinaridade no espaço educacional se faz necessário que os docentes reavaliem atitudes, posturas e práticas educativas; b) É de fundamental importância existir uma relação de afeto entre os envolvidos no processo educativo, já que a prática interdisciplinar é também uma disposição ao outro numa rede de solidariedade humana; c) No processo educativo é indispensável considerar as singularidades dos sujeitos, e o impacto das ações didáticas que consideram a pessoa e o conhecimento em sua complexidade; d) A afetividade pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do respeito às diferenças, no cuidado com o outro e com o meio em que se vive.

Palavras-chave: Afetividade. Interdisciplinaridade. Docência.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da afetividade e a Educação interdisciplinar. O interesse por abordar essa temática surgiu tanto de observações, enquanto docente na cidade de Campo Grande, Estado do Rio Grande do Norte/RN, como também pelas memórias de vivências como discente, ainda no Ensino Fundamental, na rede pública do município de Caraúbas/RN.

As mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, culturais, dentre outras, têm exigido, cada vez mais, que a escola seja um lugar de formação de cidadãos conscientes de suas funções sociais, capazes de refletir sobre as circunstâncias cotidianas da vida e, sobretudo, que possam participar ativamente de seus processos de aprendizagem. Como afirma Libâneo (2013, p. 15): “[...] A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas, também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos

¹Graduada no Curso de Pedagogia pela a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, pós-graduada da especialização em Literatura e ensino do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, pós-graduada em Metodologia e Docência no Ensino Superior pela Faculdade Vale do Jaguaribe-FVJ e pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN. E-mail: dannydeyse@hotmail.com

²Doutora em Educação. Professora Adjunta IV do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br.

e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das suas necessidades [...]”.

A afetividade pode ser um aspecto relevante na prática educativa que visa à formação humana em sua integralidade. Pela afetividade inúmeras experiências podem tornar-se marcantes nas relações entre discente-docente, docente-docente, discente-discente, pois oportuniza conhecer e conviver com o outro em sua alteridade. Além disso, as limitações de aprendizagens dos envolvidos no fazer pedagógico podem ser melhor acolhidas e compreendidas. A afetividade pode despertar o desejo de aprender, além de suscitar o sentimento de respeito entre os sujeitos em formação, logo, surge o encantamento em construir novos conhecimentos e no fortalecimento das relações interpessoais. Como nos lembra Chalita (2001, p. 154) “[...] a educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto que possa frutificar [...]”.

Nesse sentido, indagamos: como a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento da educação interdisciplinar no espaço escolar? O que nos dizem os estudiosos da área? Existe uma relação entre a afetividade e a interdisciplinaridade?

Josgrilbert (2002, p. 86), nos lembra de que a interdisciplinaridade é algo muito amplo, que precisa de um intenso e responsável trabalho pedagógico para a sua compreensão, então, é:

[...] muito mais do que um conjunto de disciplinas, é uma libertação de modelos predeterminados, é saber unir a arte com a ciência, é saber usar a utilidade do tempo; é uma relação entre pessoas, que começa a partir de um olhar, que pode gerar um momento único de interação, um momento de aprendizagem. Professores e alunos são sujeitos com histórias de vida e bagagens culturais diversas, que vivenciam situações, por vezes, antagônicas. Este vínculo, necessário à prática interdisciplinar, demanda um intenso e responsável trabalho pedagógico (JOSGRIBERT, 2002, P. 86).

A interdisciplinaridade é igualmente uma relação entre pessoas e a afetividade pode servir como uma ponte para facilitar ou oportunizar práticas interdisciplinares na sala de aula. Segundo Josgrilbert (2002), a interdisciplinaridade é algo abrangente que perpassa um conjunto de disciplinas, ou seja, é muito mais do que isso podendo produzir um trabalho pedagógico de libertação de modelos predeterminados e prescritivos da prática educativa.

Temos neste trabalho o objetivo de realizar um diálogo entre a afetividade e a Educação Interdisciplinar, a fim apontar contribuições para as práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 50): “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. Logo, utilizaremos fontes já produzidas como suporte para fundamentarmos o trabalho, a fim de alcançar os objetivos propostos. Já que a mesma nos permitirá o acesso a um conjunto de estudos já existentes sobre a temática investigada. Sobre isso Gil (2008, p. 50) afirma que a:

[...] pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômeno muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer

dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda por per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 2008, p. 50).

Portanto, este tipo de estudo permite ao pesquisador um encadeamento de informações que podem contribuir para a compreensão do objeto de estudo sob diferentes perspectivas, visto que tem por característica proporcionar a disposição de bibliografias já investigadas e discutidas sob diferentes olhares.

Este artigo está organizado em três partes, além desta *Introdução* e das *Considerações finais*. Na primeira parte, *Afetividade: concepções do desenvolvimento humano e da aprendizagem*, apresentamos e discutimos a afetividade, tanto conceitualmente quanto a sua relevância no contexto escolar (Wallon, 1995, 1981); (Almeida, 2007), (Galvão, 1995). Na segunda parte, *Educação interdisciplinar: conceitos e perspectivas*, abordaremos conceitos e perspectivas apresentados por diferentes autores, como Lück (2013), Fazenda (2013), Miranda (2013), dentre outros. Na terceira parte, *Afetividade e Educação Interdisciplinar: contribuições para práticas educativas*, discutiremos as interfaces da afetividade e educação interdisciplinar.

1. AFETIVIDADE: CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA APRENDIZAGEM

A afetividade, enquanto temática, tem sido muito discutida no campo educacional. Mas, o que é afetividade? Qual sua relevância no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem? Segundo Wallon *apud* Almeida (2007, p. 17) a “afetividade refere-se à capacidade, à disposição de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. A afetividade trata-se de um fator essencial e decisivo no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo de escolarização dos indivíduos, já que o educando pode ser afetado de maneira positiva ou negativa.

Segundo Wallon *apud* Almeida (2004) a afetividade não deve ser confundida com sentimento, paixão, nem emoção. Na verdade, a afetividade inclui as três dimensões, que são manifestações diferentes de afetividade, além de serem diferentes entre si.

Partindo disso Almeida (2004, p. 17) cita e exemplifica três momentos relevantes e que são sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. “Emoção: É a exteriorização da afetividade, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural” (ALMEIDA, 2004, p. 17).

Podemos compreender que a emoção é um aspecto da vida humana, que oportuniza um contato entre o ser orgânico e social, ou seja, o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica presume a intervenção da cultura, sendo assim a afetividade

é necessária na vida das pessoas. Almeida (2004, p.17-18), cita ainda que as emoções: [...] compõem sistemas de atitudes reveladas pelos tónus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. (ALMEIDA, 2004, p. 17-18).

Para a autora, a emoção é uma maneira de participação recíproca, ou seja, uma troca mútua, que funde as relações interindividuais estimulando o desenvolvimento cognitivo. A partir desse exposto compreendemos que a emoção possui um papel significativo na formação humana, na medida em que a mesma oportuniza a exteriorização de desejos, vontades e prazeres, sendo agradáveis ou desagradáveis, podendo causar, em si e no outro, emoções que reverberam em seu meio, ou seja, no meio social, fazendo refletirmos que é através também da emoção que nos transformamos em seres sociais.

Outro aspecto discutido é o sentimento, o qual também faz parte da afetividade, sendo o mesmo a sua manifestação representacional. Sobre isso Almeida (2004, p.18), afirma que o sentimento:

É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir; sabe onde e como e expressá-los; traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias (ALMEIDA, 2004, p. 18).

Como já mencionado anteriormente o sentimento é outro momento importante na evolução da afetividade, a partir de sentimentos com caráter mais cognitivo, nos quais a pessoa manifesta mais domínio sobre suas ações.

A paixão é também uma manifestação da afetividade. Almeida (2004, p. 18) explica que ela “[...] revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas”.

A paixão é o último sentimento, citado pela autora, estudado na perspectiva de Henri Wallon sobre a evolução da afetividade, em que o mesmo predomina a ativação do autocontrole. As emoções, sentimentos e paixões alternam-se na medida em que a criança consegue superar determinadas fases do desenvolvimento.

Segundo Wallon *apud* Almeida (2004) a afetividade é formada por três momentos marcantes sucessivos da sua evolução, sendo a emoção, sentimento e paixão. Partindo dessa mesma visão, Freire *apud* Loberto (2004, p.60) aborda: “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse, alegria”. Com isso percebemos que estes estudiosos possuem uma mesma concepção de afetividade.

Segundo Wallon *apud* Galvão (1995, p. 61) “afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”. Devido isso não podemos confundir ou defender que a emoção é sinônimo de afetividade, ou seja, a afetividade é muito mais abrangente. Sendo a emoção manifestações da vida afetiva. Diante disso Galvão (1995,

p.63-64) traz o conceito de emoção: “As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade”. Ficando possivelmente explícito que emoção não é sinônimo de afetividade, mas atitudes e manifestações que se encontram presente no território da afetividade.

Assim podemos compreender que a afetividade encontra-se bem presente em nossa vida e durante toda a nossa formação, partindo desse pressuposto podemos refletir: Qual sua relevância no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem?

A luz de Wallon *apud* Galvão (1995, p. 32):

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe um estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade e inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe um estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir um projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (WALLON, 1995, p. 32).

Partindo do que foi supracitado acima, podemos entender que o desenvolvimento humano dar-se a partir das suas relações com o meio social, vendo o desenvolvimento do ser humano integrado a vários campos funcionais.

Para isso Wallon *apud* Galvão (1995) aborda o desenvolvimento da pessoa completa como uma construção progressiva em que ocorrem fases com predominância de posturas alternadas entre a afetividade e a cognição, ou seja, ora predomina a afetiva e em outro momento predomina a cognitiva. Partindo disso o mesmo aborda cinco estágios propostos pela psicogenética walloniana: “Estágio impulsivo emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio [...]”. (1995, p. 43). Podemos ressaltar que nesse estágio é marcado pela a predominância da afetividade, a qual orienta as primeiras reações e contato da criança com as pessoas.

O segundo estágio abordado é o sensório motor e projetivo o qual é abordado como um período em que a criança explora o mundo físico ao seu redor, fazendo com essa prática possibilite um contato com o meio físico ao qual pertence.

Estágio sensório-motor e projetivo que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para exploração sensório-motora do mundo físico [...]. [...] Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). (GALVÃO, 1995, p. 44).

Percebemos que nesse estágio de desenvolvimento acontece a predominância dos aspectos e relações cognitivas com o meio social. Logo após ocorre o estágio da personalidade, por volta dos três anos de idade, em que Galvão (1995, p. 44), cita:

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo da formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da

predominância das relações afetivas (GALVÃO, p. 44).

Outro estágio abordado por Wallon é o categorial, que o mesmo apresenta a curiosidade e o interesse para o meio exterior a qual faz parte, fazendo com que essa relação favoreça a construção do conhecimento, portanto prevalece nesse estágio o aspecto cognitivo. Sobre isso Galvão (1995, p. 44), aborda:

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que, graças à consolidação da função simbólica e a diferenciação da personalidade realizadas nos estágios anteriores, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às relações com meia preponderância do aspecto cognitivo (GALVÃO, 1995, p. 44).

E por último é explorado o estágio da adolescência, sendo nesse recuperado a dominância da afetividade. Pois nesse estágio de desenvolvimento há uma certa modificação devido às alterações hormonais da pessoa humana.

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a “tranquilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade. (GALVÃO, 1995, p. 44-45).

Diante dessa explanação percebemos que tanto a cognição quanto a afetividade estão presentes no desenvolvimento humano, havendo apenas uma alternância e predominâncias das mesmas durante a passagem de cada estágio. Podemos compreender como alternância funcional na visão de Wallon, apud Galvão (1995) que a mesma encontra-se relacionada a cada nova fase desenvolvida pela criança, que ocorre inversão tanto da orientação quanto das atividades e também do interesse da criança: do eu para o mundo das pessoas (voltada para a realidade externa e do mundo que a rodeia). Indicando assim direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento.

Já na preponderância funcional os aspectos motor, afetivo e cognitivo são desenvolvidos ocorrendo uma predominância e alternância, que em alguns momentos acontece a formação do eu (predominância afetiva), ora visando o conhecimento do mundo exterior (predominância cognitiva). E assim ocorre a integração funcional, ou seja, apesar de acontecer a alternância e dominância afetiva e cognitiva, cada estágio valoriza e incorpora as conquistas e desenvolvimentos realizadas pelas demais, ocorrendo assim uma integração.

Portanto, a afetividade é relevante no desenvolvimento humano, e compreender suas fases e evolução pode oferecer uma significativa contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre isso Ranghetti 2002, traz uma definição de afetividade relacionada ao ato de educar comparando com um pigmento que dá um colorido mais intenso nas práticas dos indivíduos no processo de ensinar e aprender.

Na ação de educar a *afetividade* é o pigmento que regula a intensidade e a profundidade das ações dos sujeitos no processo educativo. Ela dá o brilho à relação pedagógica, desencadeando o convívio da razão com a

emoção num movimento com vida, do interior para o exterior do ser e vice-versa. (RANGHETTI, 2002, p.89).

Assim Ranghetti (2002) nos faz analisar e compreender que a afetividade vivida na educação propicia momentos de trocas e descobertas de aprendizagens a partir de situações encantadoras em meio a um ambiente repleto de objetividade e racionalidade da ciência em que o afeto poderá permitir ou oportunizar que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sintam-se estimulados e instigados em participar ativamente e coletivamente no decorrer da construção do conhecimento. Já que a afetividade e a cognição formam um par significativo e inseparáveis na formação e evolução humana.

Assim acreditamos que a afetividade no ambiente escolar é muito importante, pois a mesma pode fazer da instituição de ensino um lugar de fascinação, instigação e inventividade, oportunizando aos educandos sentirem-se motivados em aprender, fazendo do processo de ensino e aprendizagem momentos de socialização, afeto, respeito, humildade, autonomia e descoberta de novos saberes da forma mais prazerosa possível.

2. EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A educação interdisciplinar está sendo defendida na atualidade como um novo paradigma, uma nova forma de perceber e de fazer educação, tendo em vista que a mesma pode oportunizar uma prática de ensino na qual os sujeitos sintam-se instigados a pensar, a usar a criatividade, a compreender a complexidade que envolve os fenômenos e, portanto, o ato de ensinar e aprender.

O que é interdisciplinaridade? Alguns autores compreendem a mesma como um meio de deslocação entre as disciplinas, ou seja, um movimento que almeja por um desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que valorize o conhecimento partindo da integralidade do saber e de novas descobertas. Para Yared (2008, p. 165):

[...] interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana (YARED, 2008, p. 165).

Deste modo, percebemos que a prática da interdisciplinaridade se faz necessária no ambiente educacional, na medida em que pode oportunizar e aflorar a capacidade crítica, o movimento entre as disciplinas, a universalidade do conhecimento e, assim, tornar-se um local de efetivação do ensinar e do aprender na sua totalidade.

Podemos também refletir que a interdisciplinaridade vai muito mais além de uma junção de disciplinas, ou seja, ela é uma prática que perpassa esse conjunto de ciências é uma reação de pessoas interações de saberes. Do ponto de vista de Josgrilbert (2002, p.86) “a interdisciplinaridade é muito mais do que um conjunto de disciplinas, é uma libertação de modelos predeterminados, é saber unir a arte com a ciência, é saber usar a utilidade do tempo; é uma relação entre pessoas” [...]

Partindo dessa visão podemos entendê-la como um meio e caminho de ruptura de modelos pré-determinados, ou seja, a interdisciplinaridade possibilita uma mudança na prática educativa, na medida que permite refletir sobre a necessidade de superação

de concepções e práticas de ensino que fragmentam o conhecimento.

Portanto, podemos perceber que a interdisciplinaridade possui diferentes definições de acordo com a visão de cada autor. Vejamos o que diz os Parâmetros Curricular Nacional/PCN's (BRASIL, 1997, p.31): [...] “a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento” [...]. Ou seja, uma abordagem que trata do conhecimento em sua gênese e desenvolvimento, abordando as relações instituídas entre os sujeitos e o objeto do conhecimento.

Nos PCN's encontramos ainda a afirmação de que a

[...] “interdisciplinaridade questiona a segmentação entre” os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) [...] “Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas”. (BRASIL, 1997, p. 31).

Assim, os PCN's definem a interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que defende a relação entre as disciplinas, questionando, no entanto, a fragmentação disciplinar, isto é, demonstrando que uma educação que se pretende interdisciplinar busca a ligação entre os conhecimentos, considerando a divisão compartimentada do conhecimento uma prática “inadequada”.

Observamos que existe uma aproximação conceitual da interdisciplinaridade entre os estudiosos da temática e os próprios documentos oficiais. Por exemplo, Lück (2013) defende a interdisciplinaridade, no campo da ciência, como a busca para a superação da fragmentação na construção do conhecimento, ao afirmar que: “[...] interdisciplinaridade no campo das ciências, corresponde a necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos nos acervos de conhecimentos da humanidade [...]” (LÜCK, 2013, p. 43).

A interdisciplinaridade promove a construção total da aprendizagem, diminuindo assim as práticas e posturas fragmentadas, permitindo toda uma (re)organização e interações das diversas áreas do conhecimento, oportunizando um diálogo entre as disciplinas, logo, entre os conhecimentos.

A educação interdisciplinar é também uma disposição ao outro numa rede de solidariedade humana. Fazenda (2008) nos alerta em seus estudos que apenas na troca, educadores e educandos em conjunto, que a interdisciplinaridade alcançará uma formação que supere a dicotomia ensino/pesquisa, conhecimentos/disciplinas. A interdisciplinaridade não é meramente uma categoria de conhecimento, mas sim de ação no mundo (FAZENDA, 1994). E para agir é preciso ousar, a interdisciplinaridade é também atitude e ousadia (FAZENDA, 2008). O desafio se coloca para a docência: Ter coragem de ousar na pesquisa e nas práticas de ensino em sala de aula.

3. AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Podemos refletir que estamos inseridos numa sociedade em efervescência onde mudanças constantes ocorrem nos diferentes cenários sociais, políticos, econômicos. Com isso a escola precisa cada vez mais ser lugar de formação de cidadãos criativos,

dinâmicos, que dominam as tecnologias, dentre suas funções sociais. Sendo assim, um espaço para a efetivação de uma educação que valorize e oportunize na escola um momento de construção do saber a partir das relações dos sujeitos envolvidos e vemos a afetividade como um meio para essa concretização. Já que partindo do afeto os participantes do processo se vejam como pessoas que podem coletivamente compartilhar saberes e juntos fazerem a educação acontecer, sejam nas suas relações de aluno/professor ou professor/professor.

Partindo disso, compreendemos que a afetividade pode talvez ser um fator que venha contribuir e somar para a realização da educação interdisciplinar, pois vejo que para a mesma ser praticada no espaço educacional é preciso desenvolver certas atitudes de humildade e colaboração para com o outro, tendo em vista que interdisciplinaridade é a busca por superar a fragmentação do saber e das disciplinas.

Ranghetti (2002, p. 87), nos permite refletir a afetividade na educação a partir da teoria interdisciplinar como uma ação envolvente e partilhada entre alunos e professores.

“Sentir e viver a *afetividade* na educação, pela teoria da interdisciplinaridade, suscita que nosso eu adentre a sala de aula, inteiro, para desvelar, descobrir e sentir as manifestações presentes nas interações, relações e reações que os sujeitos estabelecem/manifestam na ação de educar. É ampliar o olhar e a escuta na tentativa de captar da expressão/comunicação destes seres o revelar do seu eu, sua inquietude, dificuldade e possibilidade que expressa na ação de aprender e de ensinar. Uma ação consciente, partilhada e envolvente, visto que os sujeitos devem se apresentar inteiros para que esta ação seja significativa e com sentido à sua existência” (RAGHETTI, 2002, P. 87).

Partindo disso, na educação a afetividade é uma disposição pertinente na medida em que oportuniza interações e relações entre os sujeitos envolvidos, possibilitando um olhar diferenciado na ação de ensinar e aprender, fazendo desse momento uma prática de vivências, aprendizagens, experiências que vejam o outro respeitando suas particularidades e vendo como um todo. Ranghetti (2013, p. 35), aborda:

Na educação, a *afetividade* desvela-se como um atributo de uma prática interdisciplinar que se manifesta por meio do diálogo intersubjetivo e intencional vivenciados pelos sujeitos no quadro desenhado pelo movimento das cores que revestem as relações e as interações destes no ato educativo (RAGHETTI, 2013, p. 35).

Diante disso, percebemos que a afetividade é uma condição ou qualidade da prática interdisciplinar, em que a mesma pode ser representada através de práticas dialógicas realizadas entre os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, compreendemos que o afeto é um elemento que pode contribuir na efetivação de uma educação interdisciplinar.

A escola como um ambiente formado por sujeitos (professores/alunos/gestores) deve ficar atenta no desenvolvimento das relações democráticas e afetivas, como um espaço de universalização dos saberes e das relações, em que todos os envolvidos sejam protagonistas do processo de ensinar e aprender.

A educação interdisciplinar, muitas vezes, não é efetivada no espaço escolar devido à ausência de relações e atitudes afetivas, o que o deixa com características de centralização do poder e individualismo.

Quando nos referimos a centralização do poder relacionamos a dois fatores: primeiro a falta de apoio por parte da gestão para que a interdisciplinaridade seja praticada na escola, em que em certas práticas os professores precisam seguir as “determinações” de órgãos gestores e, nem sempre, tais exigências vão de encontro ao viés interdisciplinar; segundo, o docente tem que enxergar seu educando como um ser que possui suas particularidades e também que pode e deve ser um protagonista “ativo” na ação de ensinar e aprender, pois uma prática educativa que considera os sujeitos em sua concretude torna-se saudável, comprometida e autônoma. Nesse sentido, Ranghetti (2013, p. 32-33) lembra que viver uma relação pedagógica a partir da afetividade:

[...] suscita que o espaço da sala de aula seja um espaço de comunicação. Requer do professor conhecimento de si mesmo para conhecer o outro, abertura, humildade, consideração, espera, pois o aluno é um ser em processo de constituição de si, e, portanto, parceiro do professor na construção e reconstrução do conhecimento. A prática interdisciplinar privilegia esse espaço para a liberdade de construção do sujeito. Um espaço de encontro em que o diálogo, o rigor e a afetividade coexistem (RAGHETTI, 2013, p. 32-33).

Para a interdisciplinaridade se fazer e permanecer presente no ambiente educacional é fundamental um espaço que propicie e exerça solidariedade para com o outro, na construção de um diálogo permanente na prática educativa. No processo educativo é indispensável considerar as singularidades dos sujeitos, e o impacto das ações didáticas que consideram a pessoa e o conhecimento em sua complexidade.

O individualismo pode causar a ausência de atitudes interdisciplinidades no ambiente escolar, nos referirmos as relações de superioridade que os envolvidos no processo de ensinar e aprender praticam no espaço educativo, por vezes mesmo com a hierarquização de saberes, disciplinas, conhecimentos... suscitando dificuldades na efetivação de um ensino mais atraente, proveitoso e significativo.

Já que a interdisciplinaridade é uma disposição para mudanças e ampliação de atitudes (FAZENDA, 2008), compreendemos que a mesma pode contribuir, acrescentar e enriquecer as práticas educativas, e a afetividade pode ser mediadora nesse fazer. Para tanto, é importante cultivar posturas de interação, coletividade, disposição ao outro no processo educativo. Entendemos que os integrantes do espetáculo de educar vejam o outro como um suporte, mediador e colaborador na construção dos saberes, ajudar e compartilhar ideias pode contribuir na superação de dificuldades e na concretização de objetivos positivos ao ato de aprender e ensinar.

Wallon (1981), nos orientou em seus estudos que a criança deve ser vista como um ser completo, ou seja, tratar e observar a criança como um ser que possui suas particularidades, vive em uma determinada realidade social, familiar e possui conhecimentos que foram construídos nas suas vivências e interações sociais.

Partindo dessa concepção é que podemos refletir que quando a criança chega no ambiente escolar o professor pode e deve enxergar seus educandos com um olhar que valorize e compreenda todos esses aspectos, já que essa teoria da pessoa completa está centrada na visão que ser humano é organicamente social, e essa estruturação

subtende a intervenção da cultura. Destarte, compreendemos que o desenvolvimento da pessoa completa está relacionado ao meio a qual está inserida. A valorização de seus aspectos afetivo, cognitivo e motor são, portanto, imprescindíveis. Galvão (1995, p. 33) esclarece que: “[...] Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento [...]. Vendo o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social" [...]”. Assim, o mesmo propõe um estudo da criança de maneira contextualizada, ou seja, valorizando suas relações vivenciadas no meio social, seu lugar social, além de defender um olhar sobre a pessoa completa enaltecendo todos os aspectos do ser.

Partindo disso, podemos fazer uma relação da pessoa completa com a interdisciplinaridade, a qual está relacionada a disposição de atitude em que valorize e trabalhe o conhecimento numa perspectiva completa e não fragmentada. Na essência da interdisciplinaridade está a (re)ligação dos conhecimentos, nos estudos de Wallon sobre a afetividade e o desenvolvimento da criança está a (re)ligação de todos os aspectos que faz a criança ser completa e concreta.

Mediante as discussões anteriormente realizadas acerca da teoria walloniana, bem como nos conceitos de interdisciplinaridade, podemos perceber que são notórias as relações existentes entre ambas, de modo que as atitudes interdisciplinares, requerem o reconhecimento da formação de um sujeito completo, que afeta e é afetado pelo meio em que vive de forma positiva e negativa ao longo da sua trajetória de vida.

Compreendemos que a formação da pessoa completa, de acordo com a teoria walloniana, e a possibilidade de um novo olhar sobre o desenvolvimento humano, requer uma atitude interdisciplinar de se compreender essa formação, na medida em que se valoriza o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo e motor, e que os mesmos precisam estar em um movimento interdisciplinar constante. Ou seja, cada aspecto possui a sua importância. Todos os fatores devem ser valorizados e trabalhados, não existindo um mais importante do que o outro, mas todos com suas relevâncias. Galvão (1995, p. 97), diz que a visão walloniana, “[...] tendo por objeto a psicogênese da pessoa concreta [...] se utilizada como instrumento para a reflexão pedagógica, suscita uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis”.

Desse modo, percebemos a grande relação da interdisciplinaridade com a teoria da pessoa completa de Wallon, na medida em que os docentes no espaço educacional podem refletir e entender que o conhecimento deve ser visto e abordado de forma completa e não fragmentado, estes passam a enxergar e compreender também que assim como conhecimento a pessoa precisa ser olhada com sua totalidade, ou seja, valorizando todos os aspectos sejam afetivos, cognitivos e motores.

A afetividade pode contribuir nas práticas interdisciplinares, na medida em que favorece um novo olhar sobre as pessoas e o próprio conhecimento, vendo ambos na sua totalidade e refletindo que tanto o conhecimento quanto a pessoa não deve ser tratada de forma fragmentada. E, ainda, contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do respeito as diferenças, no cuidado com o outro e com o meio em que se vive.

CONCLUSÃO

Abordar a temática da afetividade e sua relação com a Educação Interdisciplinar foi um desafio para nós. A interdisciplinaridade exige ousadia e ousamos dialogar com estudiosos desses campos teóricos tão importantes para pensar o ensino e a escola. Ao longo do artigo, perseguimos o objetivo de realizar um diálogo entre a afetividade e a Educação Interdisciplinar, a fim apontar contribuições para as práticas docentes.

As reflexões nos conduziram a compreender que para que haja a interdisciplinaridade no espaço educacional se faz necessário que os docentes reavaliem atitudes, posturas e práticas educativas. É de fundamental importância existir uma relação de afeto entre os envolvidos no processo educativo, já que a prática interdisciplinar é também uma disposição ao outro numa rede de solidariedade humana. No processo educativo é indispensável considerar as singularidades dos sujeitos, e o impacto das ações didáticas que consideram a pessoa e o conhecimento em sua complexidade. A afetividade pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do respeito as diferenças, no cuidado com o outro e com o meio em que se vive.

A afetividade pode ser um aspecto relevante na prática educativa que visa à formação humana em sua integralidade, pois, permite inúmeras experiências que podem tornar-se marcantes nas relações entre todos os envolvidos no ambiente escolar, fazendo do processo de aprender e ensinar momentos de compartilhamentos de saberes de forma prazerosa e responsável.

A interdisciplinaridade é uma disposição, uma atitude, é igualmente uma relação entre pessoas e a afetividade pode servir como uma ponte para facilitar ou oportunizar práticas interdisciplinares na sala de aula. A partir dos estudos teóricos e bibliográficos, compreendemos que os mesmos possuem concepções e práticas que demonstram pensamentos e atitudes que valorizam os sentimentos de cuidado e solidariedade no processo educativo.

Compreendemos que para os educandos se desenvolverem a partir da Educação Interdisciplinar é necessário que o professor e todos os envolvidos no processo tenham a clareza da importância da sua ação didática, desenvolvendo assim uma postura educativa que respeite as singularidades dos sujeitos e faça do ensino um momento que permita aos discentes a criar e aprender em um mundo mais afetivo, valorizando tanto a pessoa quanto o conhecimento de forma completa e não fragmentada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais ética**. Brasília: MEC/SEC, 1997.

CHALITA, Gabriel. **EDUCAÇÃO: A solução no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.), **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

LOBERTO, Tânia Sanches. **O papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Física**. In: ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RANGHETTI, Spezia. **RELAÇÃO PEDAGÓGICA: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos**. Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 3 (out. 2013) – São Paulo: PUCSP, 2013. Periodicidade semestral

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

ABSTRACT

The purpose of this article is to conduct a dialogue between affectivity and Interdisciplinary Education, in order to point out contributions to the teaching practices. It is a bibliographical research, whose theoretical contributions to discuss the affectivity are the studies of Wallon (1995, 1981), Almeida (2007) and Galvão (1995). With Lück (2013) and Fazenda (2013), we talk about Interdisciplinary Education. And finally, Gil (2008), Josgrilbert (2002), Loberto (2007), Ranghetti (2013) and Yared (2008), among others, help us to think about educational practices that consider affectivity as mediator of pedagogical relationships. From the results we highlight the following aspects: a) In order to have interdisciplinarity in the educational space it is necessary that teachers reassess attitudes, postures and educational practices; b) It is of fundamental importance to have a relationship of affection among those involved in the educational process, since the interdisciplinary practice is also a disposition to the other in a network of human solidarity; c) In the educational process it is indispensable to consider the singularities of the subjects, and the impact of the didactic actions that consider the person and the knowledge in its complexity; d) Affection can contribute to the development of autonomy, creativity, respect for differences, caring for the other and the environment in which one lives.

Keywords: Affectivity. Interdisciplinarity. Teaching.

OS GÊNEROS ORAIS SUGERIDOS PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Célia Custodio Cordeiro -UFERSA¹
Elaine Cristina Forte Ferreira(Orientadora)- UFERSA²

RESUMO

Este trabalho faz uma investigação acerca dos gêneros orais presentes no livro didático de português 4º ano do ensino fundamental, o qual tem por objetivo analisar as propostas de atividades que contemplem os gêneros orais. Assim, a pesquisa é de caráter documental e de natureza qualitativa. Durante o trajeto da análise, realizamos uma abordagem teórica, discutindo ideias de autores como Leal; Brandão, Lima (2012), Bakhtin (2000) Batista (1999), Schneuwly & Dolz (2004), Brasil (1998) e outros. Ao analisar o livro, encontramos os seguintes gêneros orais: relato oral, recitação de cordel, exposição oral, entrevista, contação, debate e seminário. Cada um enfatiza pontos importantes e viáveis para trabalhar em sala de aula, parte deles de acordo com a realidade dos alunos, na modalidade de gêneros orais. Os resultados foram fundamentais para nosso enriquecimento pessoal e profissional, pois, ao verificar as propostas do documento, percebe-se que algumas metodologias são possíveis adaptar, já outras são mais complexas pelo fato de não proporcionar a liberdade de expressão pelo fato de as propostas da metodologia tradicional remeterem à memorização. Apesar de o livro já expor todo o planejamento para execução, é importante repensar na didática e buscar interligar com a prática cotidiana, afinal, cada turma possui sua heterogeneidade. Ao construir o trabalho, percebemos o quanto é necessário inserirmos com mais frequência os gêneros orais na nossa prática.

Palavras-chave: Gêneros Oraís. Livro Didático. Atividades

Introdução

Percebemos que os gêneros orais, na maioria das vezes, não são desenvolvidos com a mesma frequência que os gêneros escritos. Tendo em vista que é uma realidade perceptível na nossa experiência docente, consideramos interessante verificar se o livro oferece esse suporte aos alunos e aos professores e, a partir disso, expor nosso entendimento quanto às metodologias oferecidas.

¹ Professora da educação básica na Escola Unidade de Ensino Rural Epiácio de Andrade. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. celiacustodio2017@outlook.com

² Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) - Caraúbas/RN. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Líder do grupo de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA). elaine.forte@ufersa.edu.br

Assim, nosso objetivo é analisar as propostas de atividades que contemplem os gêneros orais no livro didático de português do 4º do ensino do ensino fundamental. Para fundamentar nossa pesquisa, partiremos das ideias de Marcuschi (2000); João (2007); Dolz et al (2004); Havelock (1995); entre outros que tratam do referido assunto.

A escolha do tema surgiu a partir de nossa experiência com turma multisseriada, que é composta de diversos níveis de ensino e idades. As crianças apresentam receio em desenvolver a linguagem oral. Isso não está restrito a crianças, pois ainda é comum à maioria dos alunos quando têm de produzir gêneros orais. Como podemos perceber, em muitas situações reais. Deste modo, pensamos ser interessante analisar o livro didático de português, com intuito de analisar os gêneros orais do livro do 4º ano, bem como os questionamentos a respeito das sugestões e das reflexões acerca da metodologia que é enfatizada, pois, em muitos casos, a escrita é considerada mais importante.

De início, apresentamos as discussões teóricas acerca dos gêneros orais, tendo em vista que muitos livros tendem a apresentar mais gêneros escritos, outros apresentam a oralidade como “opção”, ou seja, com atividades sugestivas ou alternativas. Em seguida, a metodologia e, na sequência, abordaremos as atividades sugeridas pelo livro didático e as reflexões acerca das mesmas. Por fim, realizamos as considerações finais.

2 Acerca dos gêneros orais

Assim como os gêneros escritos, os orais são muito importantes, pois têm finalidade de preparar o aluno para agir interativamente nas mais diversas situações de comunicação, e, como sabemos, algumas vezes percebemos resistência dos alunos quanto à produção de gêneros orais. Deste modo, Dolz et al. (2004, p. 175) afirmam “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais instrucionais mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Na verdade, percebemos que geralmente os alunos se comunicam, são participativos na modalidade oral, porém, ao se tratar de algo mais formal, apresentam medo durante a produção de seminário, entrevista, exposição oral, entre outros. Dessa forma, acreditamos que é necessária uma preparação prévia.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67).

Entendemos, mediante a citação, que existe uma necessidade de os alunos aprenderem a dominar linguagem oral, e o trabalho com gêneros orais é imprescindível.

Sabemos que ensinar a escrever não é suficiente para desenvolver habilidades do educando, isto é, prepará-lo para exercer sua cidadania. Segundo o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998),

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (...) Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões, os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (BRASIL, 1998, p. 24).

Compreende-se que as interações que ocorrem nas aulas são fundamentais para os alunos exercitarem a cidadania, pois a modalidade oral faz parte do nosso meio de convívio.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

Conforme as ideias do autor, compreendemos que é imprescindível propiciar atividades nas quais os alunos possam desenvolver o exercício da oralidade, afinal, sabemos que utilizamos a oralidade em diversas situações do nosso cotidiano, assim sendo, em muitos momentos os alunos se sentem diante de um desafio, isto é, não é fácil falar em público, nem mesmo para alguns adultos constitui uma tarefa simples. Por isso, se realizarmos atividades que contemplem tal modalidade, contribuiremos para o aluno desenvolver suas potencialidades.

O livro representa uma grande importância, pois trabalhar gêneros orais é essencial para o desenvolvimento desta modalidade da língua do aluno. Assim, analisar o livro representa conhecer a proposta de uma forma mais minuciosa, criteriosa e reflexiva, uma vez que a oralidade faz parte do momento de interação do aluno com professores e colegas, representa a fala e escuta, principalmente para os alunos que não sabem ler. Desse modo, os gêneros orais representam uma ponte para o aluno criar situações orais a partir das práticas sociais vivenciadas nos seu dia a dia.

3 Metodologia

O intuito do trabalho é realizar uma pesquisa para investigar as propostas de atividades com gêneros orais inseridas no livro didático de português 4º ano: ensino fundamental. A pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza documental. Nela, utilizaremos o livro didático como o universo de pesquisa, no qual faremos uma pesquisa qualitativa e trataremos de modo contextualizado as especificidades das atividades apresentadas no livro, o qual é composto de quatro unidades e em cada uma apresenta três capítulos.

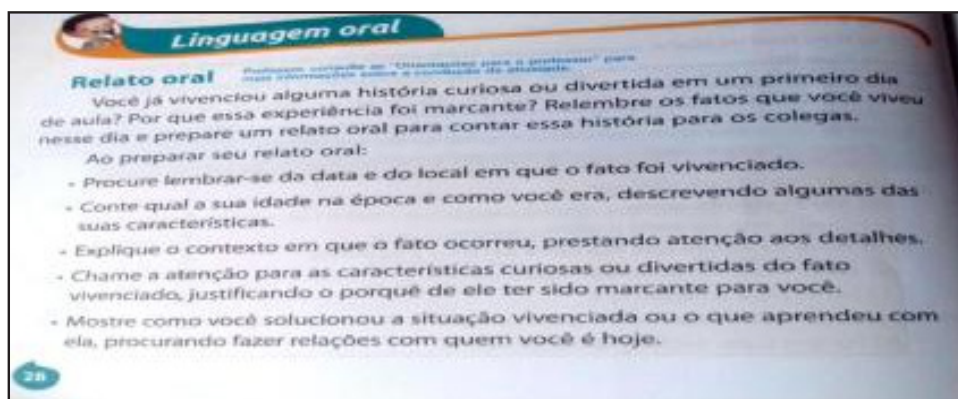
O trabalho tem por principal objetivo analisar as propostas de atividades no referido livro, citado anteriormente. Assim, nos perguntamos; como são propostas as atividades com gêneros orais? São relacionadas à vivência dos alunos? São contextualizadas? Entre outras indagações.

O livro didático de língua portuguesa é o do 4º ano, autores: Ana Paula Dias Lopes, Elismara Garcia Minuci Motta, da 3. Ed. - São Paulo, IBEP, 2014 da Coleção Brasileira. Ele é composto por quatro unidades e cada unidade expõe três capítulos.

Para tanto, o *corpus* será constituído pelas atividades do livro, que apresenta um gênero oral no final de cada capítulo com o tópico LINGUAGEM ORAL. Neste tópico, há o passo a passo para o professor desenvolver com o aluno a língua oral. Desse modo, realizaremos discussões das propostas.

Das atividades com gêneros orais que o livro aborda

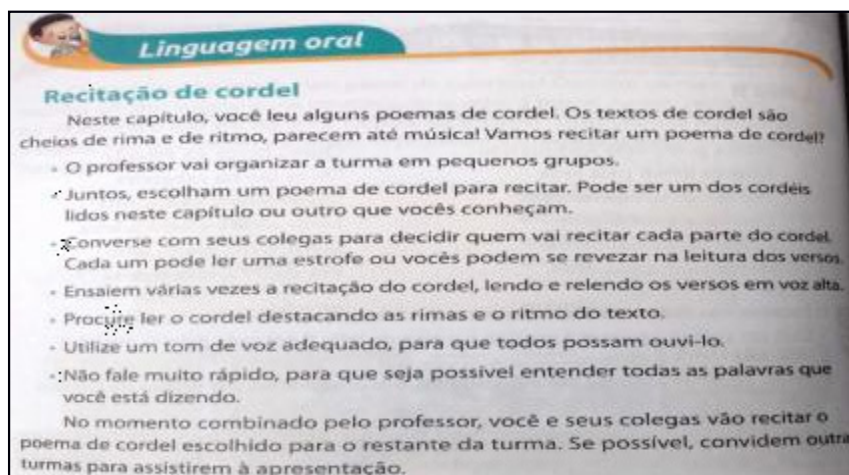
As propostas observadas no livro mediante investigação mostram que a didática do livro é bastante pertinente no âmbito da oralidade, pois iniciam indagando os conhecimentos prévios dos alunos, prepara o aluno para apresentar, evidente que têm pontos propícios para reflexão, como alguns, quais são necessários, assim, a primeira unidade do livro aborda a proposta de um relato oral.



Conforme explanação, o autor busca desenvolver a linguagem oral, levando em consideração a criatividade do aluno, relacionando com uma vivência pessoal do mesmo. Diante disso, percebemos uma preocupação para preparar a apresentação, isto é, o passo a passo, viável tanto para o professor como para discentes, compreende-se que após a experiência oral, a obra propõe registro; no tópico: "Eu traço meu caminho", visando

identificar possíveis detalhes que não foram levados em consideração na perspectiva oral.

No terceiro e último capítulo da primeira unidade, o livro propõe recitação de cordel, oferecendo um suporte e explicando o que é um cordel, inclusive em leituras anteriores foi trabalhado o gênero, assim, a obra convida o aluno a recitar um cordel, a partir dos que foram estudados, ou algum conhecido pelos alunos.



Conforme orientações sugeridas pelo livro, é interessante solicitar que os alunos escolham a organização do gênero, destacando pontos relevantes para indicar o roteiro da recitação, nos posteriores tópicos “Eu traço meu caminho” sugere ao aluno fazer a reescrita do cordel “A leitura do Brasil”. Na sequência, percebemos que a atividade oportuniza os alunos na escolha do cordel e posteriormente, mostra o passo a passo para execução, por último sugere a reescrita do cordel. Sendo assim, trabalhar a oralidade é fundamental e compreendemos que existe uma necessidade de proporcionar condições para tal prática, conforme, consideração sobre o ensino da cultura oral faz Havelock.

Minha proposição é a de que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino da cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais. (HAVELOCK, 1995, p.28).

O autor enfatiza o ponto de adentrarmos na perspectiva oral, antes mesmo da escrita. Compartilhamos que a proposta é viável e os alunos são criativos.

para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (MEC/SEF, 1997, p.31), essa consciência, por parte dos professores, está longe de ser atingida na prática pedagógica.

A escola precisa se livrar de tradições e/ou regras, sabemos que muitos alunos chegam ao 4º ano com muitas dificuldades de leitura e escrita, por isso, o ideal mesmo, em meio a dificuldades, é deixá-los construírem ao menos uma estrofe ou duas, contanto que fossem de sua autoria, pois, assim passariam a valorizar mais.

O primeiro capítulo da segunda unidade, trás como sugestão no tópico linguagem oral, o desenvolvimento do gênero exposição oral, o mesmo propõe que os alunos escolham um filme preferido e conseqüentemente preparem uma apresentação. Para isso, o planejamento vem explícito na lacuna mostrando como será realizada a exposição oral sobre o filme:

Linguagem oral

Exposição oral sobre um filme Professor, consulte as "Orientações para o professor" para mais informações sobre o conteúdo.

Qual foi o último filme a que você assistiu? Você recomendaria esse ou algum outro filme para um colega? O que você diria para convencer esse colega a assistir um filme do qual você tenha gostado? Que tal preparar uma exposição oral a respeito de um filme assistido por você? Siga as instruções.

Planejando a exposição oral

- Escolha um filme de que você goste bastante. Pode ser um filme visto no cinema, em DVD, no computador ou na televisão.
- Pesquise alguns dados importantes sobre o filme: o título original (se ele não for brasileiro), o nome do diretor, os nomes dos atores, o gênero (comédia, drama, suspense, animação etc.) e outras informações que você considerar interessantes.

A proposta consiste inicialmente em expor a temática da exposição oral a ser realizada, fazendo algumas perguntas, visando conhecer os conhecimentos prévios dos alunos com relação a filmes. Em seguida, é apresentado o planejamento, isto é, a preparação para escolha do filme e posteriormente apresentação para turma.

Nos capítulos dois e três da unidade dois, dá ênfase ao gênero entrevista, a primeira proposta propõe pesquisar a opinião das pessoas sobre a escola e a segunda propõe uma entrevista com um familiar, visando discutir as origens do entrevistado, cujo mesmo, pode ser avó, pai, mãe entre outros.

Linguagem oral

Entrevista sobre a escola Professor, consulte as "Orientações para o professor" para mais informações sobre o conteúdo.

E se sua escola fosse participar do projeto "Retratos de salas de aula", do fotógrafo Julian Germain, que você conheceu lendo o texto "Volta ao mundo em 87 escolas"? O que você acha que chamaria a atenção do fotógrafo? Quais características da sua escola e da sua sala de aula você acha que ele gostaria de registrar?

Que tal saber as opiniões de outras pessoas sobre a sua escola? A proposta aqui é que você entreviste algumas pessoas da sua comunidade escolar.

Planejando a entrevista

- Escolha pelo menos duas pessoas da sua comunidade escolar para entrevistar. Podem ser colegas de outras turmas, professores, funcionários, pais de alunos etc. O importante é que você consiga entrevistar pessoas que possam ter diferentes pontos de vista sobre a sua escola.
- Elabore com antecedência as perguntas que você vai fazer para os seus entrevistados. Lembre-se que as suas perguntas devem permitir que os entrevistados deem suas opiniões sobre a sua escola.
- Sugestões de perguntas:
 - a) Qual é o seu nome e a sua idade?
 - b) Em que você trabalha?
 - c) De que forma você participa da comunidade escolar (é aluno, professor, pai de aluno etc.)?
 - d) Do que você gosta na nossa escola?
 - e) Do que você não gosta na nossa escola?
 - f) O que você acha mais interessante em nossa escola, que poderia chamar a atenção de outras pessoas?

Fazendo a entrevista

- Antes de realizar as entrevistas, anote as perguntas que você preparou.
- Tenha com você papel e caneta. Desse modo, você poderá consultar as perguntas e registrar rapidamente as respostas.

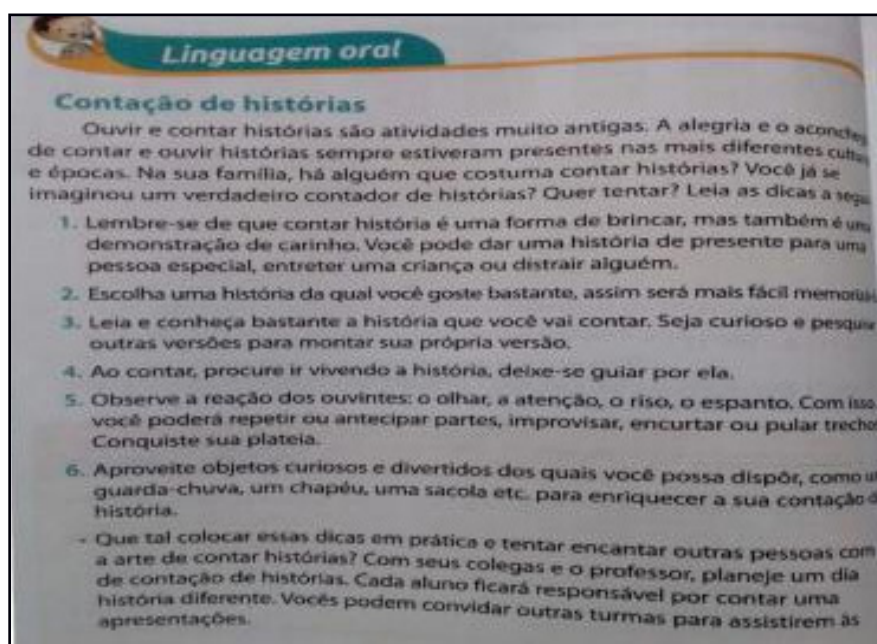
Concordamos que trabalhar a temática da entrevista, é uma excelente sugestão, pois, a proposta do livro instiga os alunos a sentir-se entrevistadores, a coletar informações e depois socializar com a turma. Para tanto, concordamos que:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25)

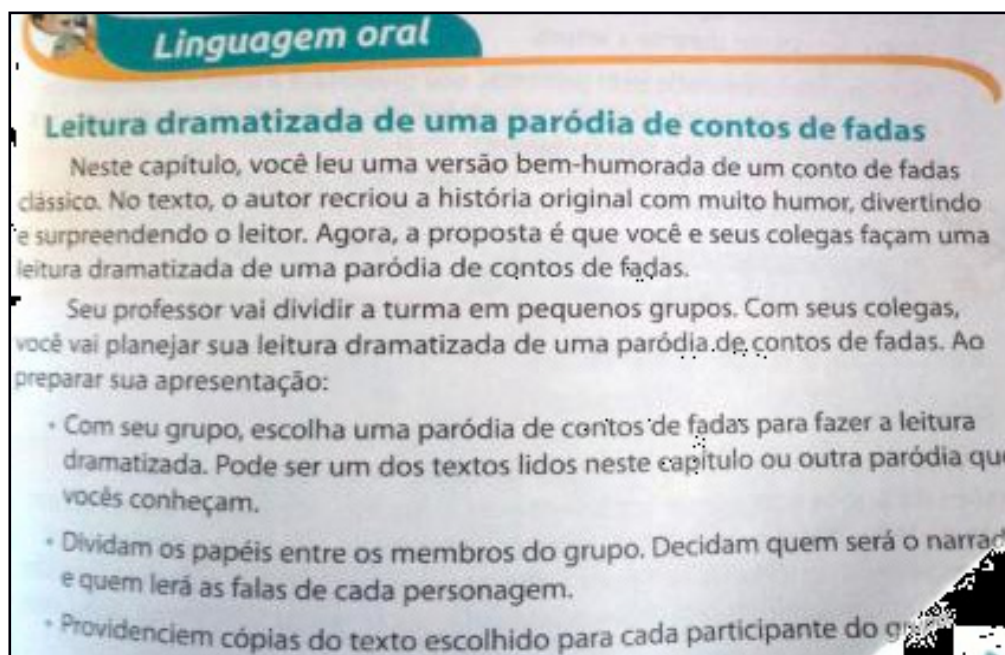
Assim, entendemos que a escola apresenta papel fundamental para que possamos abordar atividades do livro envolvendo situações com gêneros orais, evidente que é necessário adaptar as atividades que apresentem significado, pois a escola é a principal responsável para aprimorar os conhecimentos dos alunos no que toca à oralidade por meio das realizações de gêneros orais, nas quais os alunos participarão de situações comunicativas diversas.

A entrevista, por exemplo, é um gênero que é bastante conhecido pela maioria dos alunos, assim sendo, existem muitas estratégias para trabalhar este gênero em sala de aula, solicitando, por exemplo, divisão de grupos, no qual alguns irão entrevistar outros colegas, a direção da escola, os professores e os funcionários da limpeza, enfim, a atividade se tornará mais produtiva e original com a mediação do professor, a partir das orientações explícitas no livro didático.

O capítulo 1 da unidade 3 propõe o gênero contação de histórias, o qual está ou deveria estar presente desde a educação infantil, assim como nas experiências, no convívio familiar. Desse modo, a obra sugere que cada aluno escolha uma história que goste para fazer a contação.

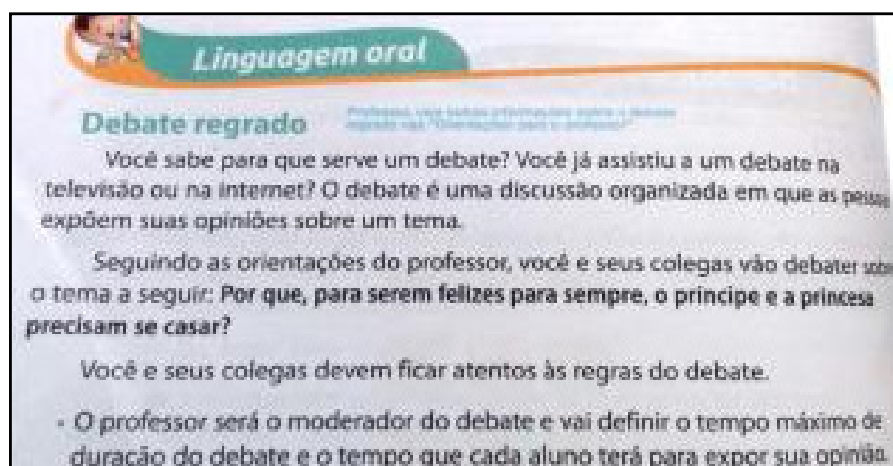


O segundo capítulo da unidade três, apresenta como sugestão a leitura dramatizada de uma paródia de contos de fadas, a qual sugere ser de um dos textos estudados anteriormente ou alguma conhecida. Conforme, observamos na figura:



A paródia é uma sugestão interessante para aplicarmos na sala de aula. Contudo, seria mais significativo para os próprios alunos construírem uma paródia, inclusive até de uma canção que os alunos gostassem. Os livros apresentam propostas pertinentes para construção, entretanto, algumas são constituídas de atividades que já impõe o posicionamento que o aluno deve ter. “Ademais os livros didáticos, em sua maioria, são constituídos apenas de conteúdos didáticos, organizados pelas editoras, e trazem [...] forma sequencial os conteúdos e atividades didáticas [...] de acordo com a série dos alunos” (BATISTA, 1999, p. 529).

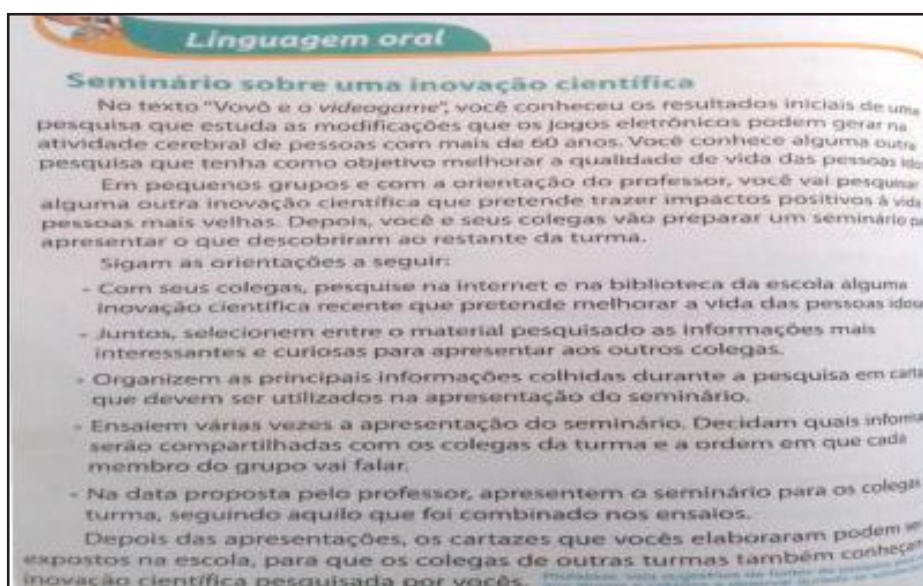
No final do último capítulo da unidade três, a proposta é o debate regrado, sabemos que este gênero possibilita discussão acerca de assuntos variados, assim como nas demais propostas.



O gênero é explícito no tópico “Linguagem oral”, e de acordo com a proposta, o tema vem especificado “seus colegas vão debater o tema a seguir: Por que, para serem felizes para sempre, o príncipe e a princesa precisam casar?”, isto é, não possibilita liberdade de escolha entre professores e estudantes para nossa realidade, seria interessante aos alunos fazerem a escolha, tendo em vista que muitas temáticas, inclusive polêmicas, circulam no nosso cotidiano e afetam diretamente ou indiretamente a vida dos alunos. Assim sendo, é necessário enfatizar para os alunos pontos imprescindíveis no que diz respeito à proposta:

Atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo da fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias, orais ou debates regrados, o mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma situação de interação, como em um júri. (LEAL; BRANDÃO, LIMA, 2012, p. 20).

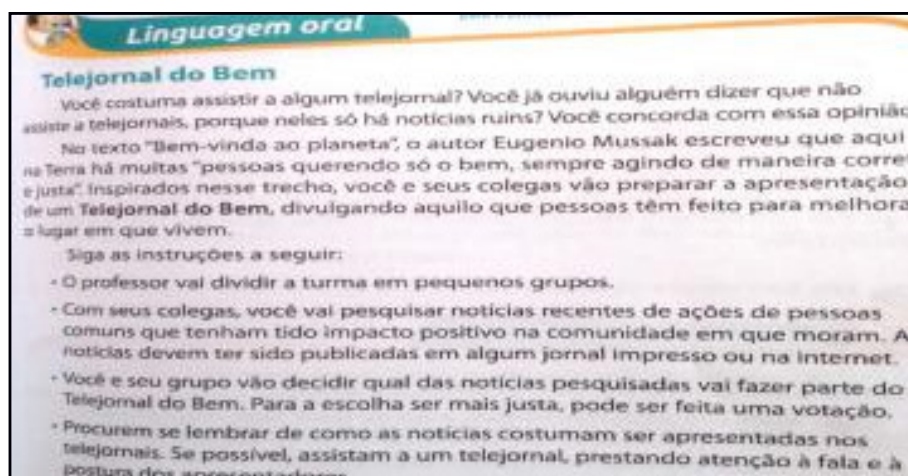
Conforme o ponto de vista dos autores, o debate regrado é um dos gêneros orais que contribui para a interação entre alunos e professores. Por isso, torna-se importante permitir que a turma entre em consenso para trabalhar um tema que a maioria considere interessante. O segundo capítulo da unidade 4 tem como proposta de gênero oral o seminário, entendemos que é importante e bastante pertinente para nossa realidade, o livro recomenda como tema a inovação científica, como podemos observar na figura abaixo:



O trabalho com seminário é bastante pertinente, pois é importante trabalhar com os alunos desde o início da educação básica, não só pelo fato de atualmente encontrarmos muitos adultos apresentando dificuldades para lidar com o público, mas por que a oralidade deve ser trabalhada sempre em sala de aula nos mais variados gêneros do discurso.

“Ensinar a linguagem oral deve significar para a escola possibilitar usos da linguagem mais formalizados e convencionais [...] mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que a palavra pública tem no exercício da cidadania”. (BRASIL/MEC, 1998, p.67).

O exercício da cidadania é uma realidade na qual é imprescindível aprendermos também a linguagem mais formalizada, conforme salienta o autor. No terceiro e último capítulo da quarta unidade, apresenta a atividade “Telejornal do bem” cuja proposta solicita aos alunos realizar uma apresentação que tem como propósito divulgar algo que as pessoas têm feito para melhorar o lugar que vive, a seguir são dadas as devidas orientações.



Ao analisarmos a atividade, entendemos que proporciona liberdade para os alunos decidirem qual notícia será apresentada e ainda sugere votação, dessa forma, é viável para prepararmos nossos alunos, auxilia na adaptação da norma-padrão, atenção e incentiva a interação durante as apresentações, demonstram atenção e liberdade de escolha, a partir da votação sobre a escolha temática de uma determinada notícia, cujo tema refere-se a ações do “bem” que fazemos para alguém.

As atividades analisadas presentes no livro didático de português do 4º ano do ensino fundamental são interessantes, pois buscam desenvolver as potencialidades dos alunos, uma vez que mostram no tópico “*Linguagem oral*”, o roteiro de como executar as propostas de gêneros orais, preparando a partir do planejamento, incentivando os conhecimentos prévios dos alunos, porque enfatizam logo no início perguntas, problematizações, curiosidades entre outros. A seguir, sugerem o registro (escrito) no tópico “*Eu traço meu caminho*”. Portanto, entendemos que os gêneros orais propostos ao final de cada capítulo promovem experiências fundamentais para os alunos.

Em suma, constata-se que em cada capítulo tem uma proposta de atividade com gêneros orais: “*linguagem oral e eu traço meu caminho*”. Nelas, são explicados os procedimentos necessários para aplicação do gênero de forma bastante compreensiva, para que professores e alunos possam colocar em prática a língua oral.

Percebe-se que a proposta do gênero oral é apresentada sempre ao final de cada capítulo, com intuito de ser posto em prática e posteriormente apresentado para a turma. Dessa forma, possibilita um momento de interação e de dinamicidade entre alunos e professores. “Muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, P. 83). Esta dificuldade, citada pelos autores, em muitas situações é fruto da ausência em

trabalhar com gêneros orais em sala de aula.

Falar em público é uma necessidade que precisa ser desenvolvida, as propostas do livro são explícitas, norteadoras do processo de ensino aprendizagem. Contudo, algumas já apresentam o tema a ser desenvolvido, sendo que seria interessante a escolha entre alunos e professores, mesmo assim, compreendemos que as atividades são significativas, além da proposta oral, oferece também a reescrita.

Considerações finais

A pesquisa realizada sobre gêneros orais, a partir da investigação do livro didático, foi relevante para minha formação tendo em vista que os gêneros orais, em muitas situações, a proposta, não tem relevado a realidade de vida da comunidade e a escrita considerada a “imprescindível”, porém, sabemos que ambas são importantes. Nesta pesquisa, analisamos o livro didático de língua portuguesa 4º ano com intuito de compreender melhor como se dá a produção desses gêneros por meio de atividades propostas pelo livro.

Foi possível constatar que as propostas elencadas no livro como: relato oral, recitação de cordel, exposição oral, entrevista, contação, telejornal, debate e seminário visam inserir a língua oral e sala de aula, a maioria se refere a situações frequentes do nosso cotidiano. Entretanto, apenas algumas dificultam a execução por ser um pouco distante da nossa realidade, tendo em vista que o público, o qual ensinamos geralmente chega ao 4º ano sem suporte, principalmente se tratando da modalidade oral, por isso, em algumas ocasiões, torna-se mais interessante a temática ser construída entre alunos e professores.

Para tanto, compreende-se que o livro didático apresenta uma proposta de gênero oral a cada final de capítulo, os quais são relevantes, porém, ainda é necessário abranger mais, para que seja viável a adaptação, pensando numa diversidade de realidades, também vale frisar que as ideias dos teóricos como: Brandão, Marcuschi, Bezerra, entre outros são significativas, pelo fato das mesmas corroborarem para refletirmos que tanto a língua oral como a escrita são importantes e ambas interligadas. Enfim, a análise do livro foi proveitosa, surpreendeu, tendo em vista que aborda muitas propostas de gêneros orais, a maioria possível de adaptar a realidade que vivenciamos e explica o passo a passo das atividades a serem desenvolvidas na escola.

Referências

- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1953].
- BEZERRA, M. A. “Seminário” mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. Trabalho apresentado em congresso, 2003. (mimeo) <http://www.leffa.pro.br/tela4/>

[Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Williany_da_Silva_e_Marcelo_Silva.htm](#)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.

Leal TF, Brandão ACP, Lima JM. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL TF, GOES S. **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica; 2012. p. 13-35.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. & HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

ABSTRACT:

This study makes a research about the oral genres present without textbook of Portuguese 4th year of elementary school, which is to analyze as proposals of activities that contemplate the oral genres. Thus, a research of documentary nature and qualitative nature. During the course of the analysis, we will undertake a theoretical approach, discussing ideas from authors such as Leal; Brandão, Lima (2012), Bakhtin (2000) Batista (1999), Schneuwly & Dolz (2004), Brazil (1998) and others. When analyzing the book, we find the oral genres: oral report, cordel recitation, oral presentation, interview, counting, television news, debate and seminar. Each emphasizes the important and viable points to work in the classroom, part of their problems with the reality of the students, in the form of oral genres. The results are fundamental for our personal and professional enrichment, because, when verifying as proposals of the document, it is perceived that some methodologies are proposed, are already more complex because they are not a freedom of expression because the proposals traditional Methodology refer Memorization. Although the book already exposes all planning for execution, it is important to rethink in didactics and seek to interconnect with a daily practice, after all each class has its heterogeneity. In constructing the work, we realize how much we need to insert more frequently of the oral genres in our practice.

KEY WORDS: Oral Genres. Textbook. Activities

AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Poliana dos Santos Souza¹

Simone Maria da Rocha²

RESUMO

A interdisciplinaridade vem sendo, a muito tempo, debatida no campo educacional. O processo de formação docente ainda é algo muito complexo, considerando principalmente as discussões e os desafios envolvendo os diferentes docentes e os seus campos de conhecimento. A formação docente conjugada com a interdisciplinaridade, é uma proposta que pode possibilitar aos profissionais a interligação dos conhecimentos e a compreensão do seu mundo de vida. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo verificar as contribuições que a interdisciplinaridade propicia ao processo de ensino-aprendizagem, através da formação profissional docente. Os procedimentos metodológicos consistem em análises bibliográficas de documentos oficiais, PCN's (BRASIL, 1997) e as DCN's (BRASIL, 2013) e estudos de pesquisadores da área, como Fazenda (2008), Lück (2013) e Mendonça (2008). Os resultados nos mostram que é necessário pensar a formação do docente, cada vez mais, numa perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade, em muitas práticas, ainda, está resumida a integração de disciplinas, devido a carência de experiências do educador desde sua formação inicial. As possibilidades de trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula são reais e concretas, basta ao professor ter condições para tanto. Vale ressaltar, que a interdisciplinaridade é antes de tudo uma atitude, tanto do professor em sua prática, do licenciando em seu processo formativo, bem como das instituições formadoras.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação docente. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade vem sendo muito debatida no campo educacional, o processo de formação docente ainda é algo muito complexo, considerando principalmente as discussões e os desafios envolvendo os diferentes docentes e os seus campos de conhecimento. Diante disso, são vários questionamentos: Por que e como trabalhar a interdisciplinaridade? O que significa o termo interdisciplinaridade? Como se trabalha de forma interdisciplinar? Como formar professores numa perspectiva interdisciplinar?

A sociedade está passando por transformações no contexto escolar e o paradigma interdisciplinar requer um olhar profundo na formação docente. Teoricamente, o estudo

¹ Pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Câmpus Caraúbas/RN.

² Orientadora – Professora Doutora em Educação. Professora Adjunta IV. Professora do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas – DLCH – da Universidade Federal do Semi-Árido.

e a produção de saberes sobre interdisciplinaridade precisam refletir sobre a preparação do docente, visando uma formação que atenda as demandas sociais da prática educativa.

A interdisciplinaridade é um dos meios de ligação entre as disciplinas e seus respectivos conhecimentos. O diálogo entre os docentes e suas áreas específicas é de suma importância para o conhecimento e a dinâmica de ensino. Além de fortalecer a relação entre os diversos conteúdos, auxilia na troca de saberes entre os educadores.

A formação docente conjugada com a interdisciplinaridade, é uma proposta que possibilita profissionais interligarem com outros campos epistemológicos, e assim terem a oportunidade de uma melhor qualificação, para que possam pensar sobre o papel e sua atuação social, principalmente as demandas enfrentadas por uma escola contemporânea. A interdisciplinaridade vem se destacando na formação do docente, principalmente considerando os diversos ramos do conhecimento que procuram cada vez mais uma (re)ligação.

O interesse por discutir esta temática surgiu de nossa experiência na Pós-graduação Lato Sensu em Educação Interdisciplinar, que despertou questionamentos acerca da relevância da interdisciplinaridade na formação docente, a saber: como nos preparamos, enquanto professores/as para trabalhar de maneira interdisciplinar? Como a interdisciplinaridade acontece na prática pedagógica? As universidades estão formando professores nesta perspectiva? Tais indagações nos conduzem à necessidade de estabelecer diálogos entre autores das áreas, a fim de levantar algumas reflexões e, quiçá, contribuir com o aprofundamento da temática.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, considerando que foi feita uma investigação a partir de artigos, livros e documentos periódicos de autores que abordam este tema e que, assim, contribuíram para a construção deste trabalho. Sobre o conceito de pesquisa bibliográfica, Fontelles et al (2009, p. 6) explica que é:

[...] aquela que trabalha com variáveis expressas sob a forma de dados numéricos e emprega rígidos recursos e técnicas estatísticas para classificá-los e analisá-los, tais como a porcentagem, a média, o desvio padrão, o coeficiente de correlação e as regressões, entre outros.

Com base nesta caracterização, propomos o presente artigo com vistas a analisar o conceito de interdisciplinaridade, bem como identificar a sua importância na formação docente contemporânea.

O artigo está organizado em duas partes, além desta *Introdução* e das *Considerações finais*. Na primeira parte, *Olhares que se cruzam: interdisciplinaridade e seus conceitos*, apresentamos e discutimos os conceitos de interdisciplinaridade presente tanto nos documentos oficiais (PCN's; DCN's), quanto por estudiosos da área (FAZENDA, 2008; LÜCK, 2013; PAVIANI, 2008). Na segunda parte, *Formação docente e interdisciplinaridade: algumas reflexões*, abordaremos a formação docente e as contribuições da perspectiva interdisciplinar.

OLHARES QUE SE CRUZAM: INTERDISCIPLINARIDADE E SEUS CONCEITOS

CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

O conceito de interdisciplinaridade é entendido como uma interligação entre os conhecimentos, compreendendo como um todo complexo e não fragmentado.

Nos parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o conceito de interdisciplinaridade surge da seguinte maneira:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL 1997, p.31).

É notório a importância da ligação interdisciplinar com as políticas curriculares nacionais. Importa contextualizar a relação da formação dos professores, pois são vários os conjuntos que envolvem a interdisciplinaridade com a aprendizagem do aluno.

Ivani Fazenda, em seus estudos apresenta diversas conceituações sobre a conceituação que, em concordância com diversos autores, como: Brasil (1997), Freire (1996) e Luck (2013) fazem um levantamento sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, através de medidas inovadoras e que propiciam o alavanque do saber no educando.

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história (FAZENDA, 2008, p. 21).

O conceito exposto pelo autor apresenta dados históricos sobre a educação que marcaram o mundo desde o final da década de 70, pois, nesta época houve fortes influências sobre a educação, por agentes do meio social, econômico e cultural, vem sendo propagadas até o tempo presente.

[...] a interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas (PAVIANI, 2008, p. 7).

O autor descreve a interdisciplinaridade como um método propriamente didático que integra informações e as transforma em conhecimentos, de modo que o indivíduo tem a possibilidade de tornar-se autônomo em seus pensamentos e ações de modo que este seja um ser ativo em seu meio.

Sachot (2001 *apud* FAZENDA, 2008) considera que a interdisciplinaridade escolar não pode ser confundida com a interdisciplinaridade científica, pois, nesta primeira a perspectiva é educativa, de modo que os saberes escolares procedem de uma estrutura-

ção diferente dos pertencentes aos saberes que constituem os das ciências.

Isto pressupõe que o modo de uso desta ferramenta deve ser aberto ao diálogo e entendimento, por parte do educando, em relação aquilo que está ao seu dispor, de modo que haja, de fato, assimilação concreta do saber.

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada (FREIRE, 1974 *apud* FAZENDA, 2008, p. 22).

É interessante considerar que, na formação docente, o indivíduo é incentivado a aperfeiçoar-se através da interdisciplinaridade, pois, esta faz parte da sua metodologia de trabalho. Os autores, ainda, sugerem meios para esta prática através do despertar da curiosidade do educando, partindo de um questionamento.

Além das justificativas expressas pelos autores já mencionados, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que o estudante deve adquirir, ao longo da sua carreira estudantil, habilidades múltiplas que aprimorem as suas habilidades, dentre estas:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1997, p. 6).

Estes objetivos constantes nos PCN – apresentação dos temas transversais – referem-se aos objetivos que estão focados no educando, visando o desenvolvimento de qualidades neste que sejam propícias à sua evolução intelectual e social. Dessa forma, observa-se que é necessário a integração de diferentes conhecimentos, tanto sobre o meio como do próprio corpo, o que sugere estudos das diversas áreas do conhecimento, de forma articulada.

Segundo Severino (2000) tem-se buscado, hoje, o caminho da interdisciplinaridade, tarefa esta que constitui uma espécie de acerto de contas com o métodos e propostas de ensino tradicionais. O autor considera que é necessário fazer uma mesclagem entre as especialidades e as generalidades, com forma de unificação da ciência.

A busca do conhecimento por meio da interdisciplinaridade leva a crer que não existe a intenção de negar o conhecimento formado, fracionado, mas sim, partir deste

saber, tendo-o como base para os demais à serem adquiridos (PAGLIARINI, 2004).

O conceito de interdisciplinaridade é fundamental na educação contemporânea, porém a sua compreensão persiste em um desafio para os educadores. A ideia enfatizada é a de que a interdisciplinaridade seria uma prática a ser desenvolvida através de projetos instigantes no currículo e para isso requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto requer igualmente uma profunda pesquisa dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (FAZENDA, 2008 *apud* UMBELINO; ZABINI, 2014, p. 2).

Os autores concordam que este método é de fundamental importância tanto para o docente, enquanto agente mediador de conhecimentos, quanto para o educando, na condição de cidadão em formação.

Além do mais, a ideia que é sugerida através desta proposta de trabalho, abre caminhos para um aprendizado mais prazeroso, onde o educando pode desenvolver suas ideias e conceitos, sobre diferentes pontos de vista.

Para que esta realidade venha a ser procedida, cabe ao professor aprofundar seus estudos e conhecimentos (conceitos e ideias próprias) de modo a inserir a interdisciplinaridade, na sua proposta de ensino de forma positiva

De acordo com Fazenda (2008), o desenvolvimento desta proposta faz com que cada disciplina seja analisada nos saberes que contempla e não somente pelo lugar que ocupa na grande curricular e relata que as discussões acerca da interdisciplinaridade convergem desde a década de 1960, buscando sentidos existenciais para este conceito.

A explanação do autor coincide com as exposições de Fazenda (2008) quando afirma, sobre a inserção da interdisciplinaridade na formação interdisciplinar de professores, que:

[...] na realidade, deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar, onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico. Tratamos, nesse caso, do que poderíamos chamar interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado, denominado intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo (FAZENDA, 2008, p. 23).

Fazenda (2008) afirma que o entendimento desta proposta de ensino deve ser desenvolvido conforme a necessidade do educando, uma vez que o educador tem o papel de conhecer o seu aluno e, assim, identificar pontos positivos e negativos no seu perfil estudantil, para que possa oferecer-lhe o melhor método de ensino-aprendizagem.

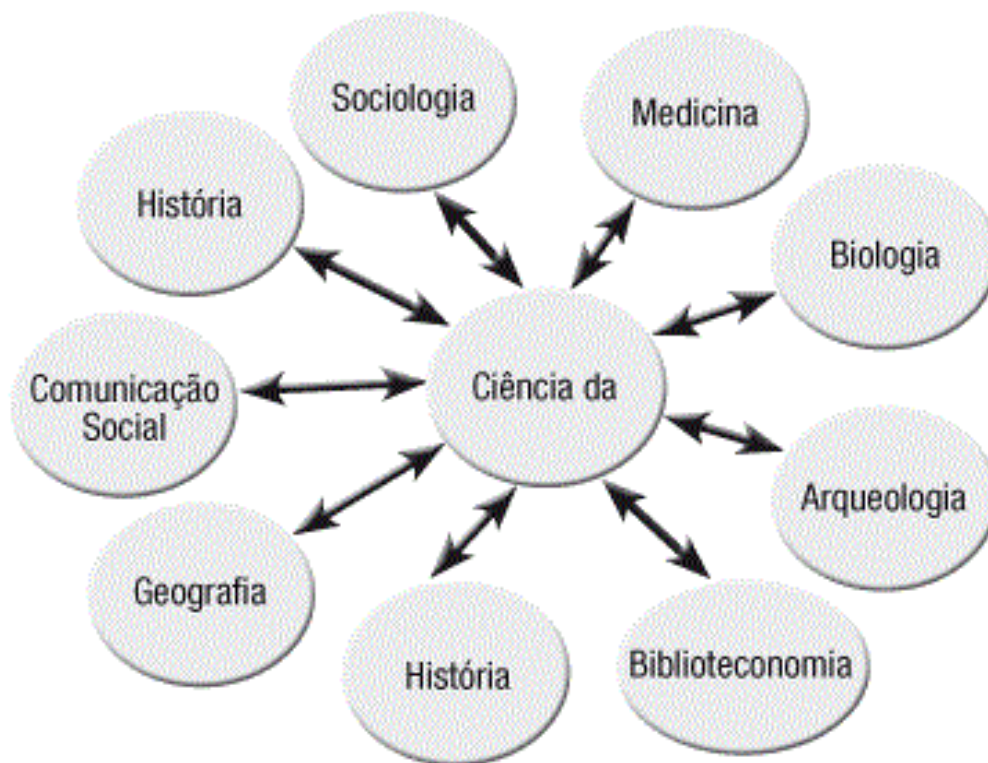
Luck (2013), também, concorda com estes autores quando discorre que é necessário estabelecer um sentido mais abrangente, aprofundado e significativo às experiências pedagógicas, para as quais a interdisciplinaridade muito tem a contribuir.

O que pode ser percebido é que os autores, pesquisados/referenciados, elencam uma série de pontos positivos, na prática interdisciplinar, onde um reforça os argumen-

tos do outro mostrando elementos que dão importância, desde a formação do educador até o momento da mediação, sujeito-conhecimento, com o educando.

Diante dos conceitos, ideias e argumentos, dos autores referenciados, chegamos a ideia de Mendonça (2008) sobre o diálogo interdisciplinar. Veja a figura 1.

Figura 1: Diálogo Interdisciplinar



Fonte: Mendonça (2008).

Os elementos constantes na Figura 1, representam a grande diversidade de áreas e elementos de estudo que podem ser mediados, junto ao educando de forma interdisciplinar. Cabe ao professor, desenvolver estratégias para que a articulação destas, realmente, conduzam a concretização do saber.

Esta inserido nos PCN, sobre a interdisciplinaridade e transversalidade como mecanismos de prática do processo de ensino que:

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1997, p. 31).

Esta argumentação parte da ideia que os autores vêm discorrendo, ao longo deste item, uma vez que a interpretação que temos é que os autores aproximam-se das ideias propostas por este documento educacional (os PCN).

Certamente, estes e vários outros autores, que também, abordam este elemento de estudo, buscaram alicerçar-se nos PCN, diretrizes, leis e regulamentos que regem a educação do Brasil. Isto, porque a sua elaboração foi pauta na realidade do educando, considerando seus aspectos sociais, morais, intelectuais, etc.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, p. 31).

O que pode ser observado é que esta forma de desenvolver a prática educativa, numa relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos, considera que a ciência é um elemento único mas com vários caminhos à serem desvendados e percorridos.

Sobre esta característica didática, está expresso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que os conhecimentos devem ser desenvolvidos através de uma transposição de didática, pois:

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando de acordo com os anos de escolaridade (BRASIL, 2013, p. 112).

A transposição didática, tratada nas orientações básicas constantes no DCN refletem a necessidade de um trabalho articulado, desde a educação infantil até o educando chegar ao ensino médio, pois, os próprios conteúdos apresentam uma continuidade e, certas questões de dada área do conhecimento/disciplina, necessitam de conhecimentos de outras disciplinas para serem resolvidos.

O autor, ainda, complementa este raciocínio, sobre os meios para a construção de uma proposta interdisciplinar, quando afirma que:

[...] ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática (BRASIL, 2013, p. 112).

Esta sugestão, proposta pelo autor sugere a necessidade de uma melhor qualificação do profissional docente, uma vez que o entrelace entre diferentes áreas de conhecimento exige uma preparação, do educador, com conceitos e ideias elaborados sobre os assuntos que serão expostos.

FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

O profissional docente, certamente, tem uma missão complexa e, ao mesmo tempo, nobre: o ato de ensinar. Esta prática deve ser desenvolvida da melhor forma possível, dentro das características de cada indivíduo, uma vez que é decisivo para o futuro do discente, aquilo que aprender.

Para que o docente desenvolva um olhar interdisciplinar, é necessário um estudo e mecanismos voltados para educação. Diante disso, temos que a interdisciplinaridade:

É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. É uma atitude coerente, que supõe uma postura única frente aos fatos, é na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular. Somente na intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condução de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal (FAZENDA, 1994, p. 58).

A autora destaca a interdisciplinaridade como uma condição, na qual o educador possa reconhecer a importância do diálogo com os colegas e professores. A interdisciplinaridade é uma ponte entre os conhecimentos, pois o professor compreende a importância de ouvir o outro e respeitar as diferentes opiniões.

Segundo Freire (1996, p. 50) “como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto a mudança a aceitação do diferente”. No âmbito da construção do indivíduo como educador, entendemos que somos capazes de intervir na educação, realizar mudanças, escolher a melhor opção para um ensino de qualidade, com responsabilidade e ética.

Os educadores críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112).

Muitas mudanças estão acontecendo no âmbito educacional, principalmente no meio escolar, que necessitam de maior atenção no processo ensino-aprendizagem. Em seguida vem o desafio da qualidade da aprendizagem e as transformações no processo educacional, inclusive pesquisas apontam as mudanças no incentivo a formação dos docentes.

Torna-se necessário e possível, nesse quadro da realidade trabalhar a interdisciplinaridade como um processo que leva em consideração a cultura vigente e a sua transformação, como condição fundamental para que promova os princípios interdisciplinares. Em primeiro lugar, é necessário que se dê importância a esses princípios, como orientadores da prática e não como parte de um corpo conceitual que se deve integrar logicamente (como acontece na disciplinaridade) (LUCK, 2013, p. 24).

Entende-se, portanto, que o espírito da interdisciplinaridade é mais importante que a letra que a representa. Seu caráter não é formativo, e sim explicativo e inspirador.

A interdisciplinaridade utiliza vários conhecimentos das disciplinas para uma integração de saberes. Dessa forma, os conteúdos geram significados no cotidiano e na

convivência do aluno. Pois é possível ensinar matemática e interpretação textual ao mesmo tempo pela utilização de estratégias interdisciplinares.

Em sua obra, sobre Pedagogia Interdisciplinar, Lück (2013) fala sobre questões relacionadas ao convívio social do indivíduo, com uma análise voltada para as mudanças de comportamento que pode ocorrer com as pessoas, por conta da influência de agentes diversos, como por exemplo a velocidade das informações e os mecanismos da tecnologia, especialmente a internet.

A autora, ainda, afirma que essa dinâmica é refletida na educação, de modo que a atuação do professor vai além do ato de educar, pois, é necessário instruir o educando sobre as transformações que se processa e como este deve interpretá-las.

Pagliarini (2004) considera que a atuação do professor que usa a interdisciplinaridade tão importante quanto a do professor especialista, pois, o domínio do conteúdo de uma disciplina é fundamental para o diálogo que é promovido entre diferentes docentes e suas respectivas áreas de conhecimento. Ou seja, um método complementa o outro.

A interdisciplinaridade, atualmente, tem-se apresentado nas escolas como palavras-ação. Nos ensino fundamental e médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, organizados com a finalidade de ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos mesmo não se apresentando como uma obrigatoriedade, apenas como uma sugestão para trabalhar diversos temas envolvendo diferentes disciplinas, têm sido aplicados em forma de exigência nos intramuros escolares (PLAGLIARINI, 2004, p. 12).

O autor leva-nos a entender que, na formação do professor é interessante considerar a educação interdisciplinar como um aporte epistemológico, filosófico, político e pedagógico para a construção de novos métodos de conhecimento. Assim, os centros de formação de professores não podem negligenciar o paradigma interdisciplinar, sobretudo no momento de vida planetária, onde se busca cada vez mais as aproximações entre os saberes e os povos.

CONCLUSÃO

Diante das bases teórico-metodológicas que foram construídas, a partir do pensamento dos autores investigados, foi possível alcançar os objetivos propostos, tendo em vista a satisfação dos resultados obtidos, mediante a pesquisa bibliográfica realizada.

Verificou-se que as contribuições que a interdisciplinaridade propicia ao processo de ensino-aprendizagem dizem respeito a formação da personalidade do educando, através da confiança que este adquire, no instante em participa de atividades dinâmicas e que envolvem diferentes áreas do conhecimento.

Entende-se que é necessário pensar a formação do docente para trabalhar a educação interdisciplinar em suas práticas pedagógicas, como forma de colaboração com os saberes do licenciando no processo de construção da aprendizagem.

As reflexões trazidas pelos autores referenciados nos fizeram entender que o professor não precisa, necessariamente, ter o domínio sobre diversos conteúdos, apenas, necessita saber proceder com a inter-relação ou (re)ligação entre as diferentes discipli-

nas e conhecimentos, junto ao educando. Isto significa que o educador deve sugerir os meios e criar possibilidades com o educando, para que este assimile as ideais, através do intercâmbio entre conteúdos de áreas distintas e/ou afins.

O que foi possível perceber é que a interdisciplinaridade, ainda, não foi incorporada em sua essencial, por vezes, nas práticas pedagógicas é depreendida como sendo a integração de disciplinas, talvez pela carência de experiência do educador para com esta.

Tanto estudiosos da área, como Lück (2013), quanto os documentos oficiais, Brasil (1997), chamam atenção ao fato de que a formação docente deve estar conjugada com a interdisciplinaridade, como proposta para uma melhor qualificação, a fim de que possam pensar sobre papel e a atuação social do professor, principalmente diante das demandas enfrentadas por uma escola contemporânea.

A (re) construção de conceitos em sala de aula representa uma rica contribuição, dada pela interdisciplinaridade, ao processo de ensino-aprendizagem, pois, o aluno pode adquirir ao longo da sua carreira estudantil, habilidades múltiplas que facilitam o seu desempenho na vida escolar e, conseqüentemente, nas suas relações sociais.

As contribuições para o conhecimento em sala de aula, propiciados pela interdisciplinaridade são diversos, pois, o educando tem a oportunidade de tirar uma dúvida, por exemplo, de matemática através de um conceito de geografia e vice-versa. Além disso, este mesmo discente que, poderia estar desmotivado a estudar o conteúdo de língua portuguesa, pode fazê-lo muito bem através de interpretações de questões contidas no conteúdo ciências.

Então, as possibilidades são reais, concretas e práticas, pois, o professor tem em mãos os mecanismos que necessita para o desenvolvimento de uma aula interdisciplinar, que diz respeito ao intercambio teórico e prático do plano de aula que precisa ser pensado com base na realidade da turma.

Mendonça (2008) nos faz refletir sobre a ciência da informação como meio para que o educador possa aprofundar suas relações com as disciplinas, como também o debate junto aos seus pares.

Antes de tudo, o professor deve superar a ideia de fragmentação do ensino, que ainda perdura no cenário educacional do Brasil, para isso, a sua formação deve alicerçar-se na ideia de integração vertical e horizontal das disciplinas, conforme bem aponta Lück (2013).

As discussões dos autores analisados, revelam que a interdisciplinaridade proporciona uma leitura da realidade do educando, de forma mais precisa, pois, desperta habilidades e reflexões sobre diferentes pontos de vista, em relação ao ambiente onde estão inseridos.

Os autores sugerem que o professor, na condição de mediador entre sujeito e conhecimento busque atualizar suas ideias, conceitos e argumentos, de modo a aperfeiçoar a sua prática e, assim, contribuir de forma positiva com o desenvolvimento educacional do seu aluno.

De forma geral, entendemos que as pesquisas realizadas no âmbito da ciência da informação devem obrigatoriamente utilizar os meios interdisciplinares com a finalidade de aprofundá-las e sistematizá-las, visando o diálogo com as disciplinas que buscam este conhecimento para solucionar problemas informacionais e profissionais. Pensar de

maneira interdisciplinar é romper barreiras e transpassar as fronteiras, que nós mesmos criamos, dos conhecimentos.

INTERDISCIPLINARITY IN TEACHING TRAINING

ABSTRACT

Interdisciplinarity has long been debated in the educational field. The process of teacher education is still very complex, considering mainly the discussions and challenges involving the different teachers and their fields of knowledge. Teacher training in conjunction with interdisciplinarity is a proposal that can enable professionals to interconnect knowledge and to understand their world of life. Thus, this study aims to verify the contributions that interdisciplinarity provides to the teaching-learning process, through teacher professional training. The methodological procedures consist of bibliographic analyzes of official documents, PCN's (BRASIL, 1997) and the DCN's (BRAZIL, 2013) and studies by researchers in the area, such as Fazenda (2008), Lück (2013) and Mendonça (2008). The results show that it is necessary to think about the teacher training, increasingly, in an interdisciplinary perspective. Interdisciplinarity, in many practices, is also summarized the integration of disciplines, due to the lack of experiences of the educator since his initial formation. The possibilities of working the interdisciplinarity in the classroom are real and concrete; it is enough to the teacher to have conditions for so much. It is worth emphasizing that interdisciplinarity is first of all an attitude, both of the teachers in his practice, of the licensing in his formative process, as well as of the formative institutions.

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher training. Pedagogical practices.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FAZENDA, I. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro** (Efetividade ou Ideologia). São Paulo: Loyola, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos** / Heloísa Lück. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENDONÇA, E. Os conceitos do Círculo de Roqueplo sob a ótica de Japiassu para a interdisciplinaridade da ciência da informação. **Rev. Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 53-60, jan./abr. 2008.

PAGLIARINI, E. do C. M. **A Formação Docente para o Trabalho Interdisciplinar no Ensino Superior**. PUC-Campinas, 2004.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do Sul: Educus, 2008.

UMBELINO, M.; ZABINI, F. O. **A Importância da Interdisciplinaridade na Formação Docente**. Londrina: UNISO, 2014.

AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIEDADE E INCLUSÃO

Cassiana Cristina de Freitas ¹

Luciana Dantas Mafra (Orientadora) ²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o autismo, com o intuito de conhecê-lo de maneira mais aprofundada através de pesquisas bibliográficas para ajudar pais, professores e todos aqueles que convivem com crianças autistas. Nessa expectativa, é importante encontrar estratégia de inclusão, que possibilite os educadores em geral a não apenas conviver, mas também tornar significativa a aprendizagem da criança. Entender a interdisciplinaridade como ferramenta de acesso ao processo ensino aprendizagem e um maior esclarecimento de conhecimento sobre como incluir crianças autistas. A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar, esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista. É necessária uma maior compreensão sobre o assunto, buscar entender esse universo particular e singular, que foge dos padrões comportamentais esperados pela sociedade, é fundamental respeitar os limites da socialização, criar possibilidades para superar as dificuldades pessoais, preparar todos, pois é um grande desafio vencer essa barreira. Aqueles que possuem características semelhantes, que tem uma grande variedade de deficiências do desenvolvimento e que compartilham de certo padrão comportamental, estão incluídos no autismo. Existem muitas coisas que podem ser feitas pelo autista, a principal é acreditar que ele tem potencial para aprender, é preciso saber que ele enxerga o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo, e cabe a nós não deixá-lo ficar fora da escola e do convívio social.

Palavras-Chave: Autismo. Socialização. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O autismo ou transtorno Global do Desenvolvimento também conhecido como transtorno do Espectro Autista é um termo que vem sendo estudado e debatido de forma cotidiana, devido ao surgimento cada vez mais frequente de crianças que apresentam algum tipo dessa síndrome. Diversos autores que já estudaram a temática vêm dando suas contribuições e definindo todos os conceitos e suas aplicabilidades sejam no dia a dia com as famílias ou/e principalmente no contexto escolar e social onde essa criança

¹ Pós graduanda do Curso Educação Interdisciplinar pela Universidade Rural do Semiárido – Ufersa; Supervisora pedagógica da rede Municipal de Ensino de Caraúbas; Graduada em Pedagogia pela NAESC/UERN. Email: cassiana_22caraubas@hotmail.com

² (Orientador/a) Professora Ufersa Curso de Letras. Doutorado em Sociologia pela UFERN. Mestrado em Sociologia pela UFPE. Graduação em Ciências Sociais. Email: Luciana.mafra@ufersa.edu.br

está inserida.

O autismo é classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2002) como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. É considerado um dos desvios comportamentais mais estudados e debatidos. Diante desta realidade, é importante abordar a respeito do autismo para um melhor entendimento, sendo de fundamental importância conhecer suas especificidades.

O termo autismo origina-se do grego *altos* que significa desse mesmo. “Foi empregado pela primeira vez pelo médico psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (CUNHA, 2009, p.20) “O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas” (idem, p.20).

O autismo ou transtorno Global do Desenvolvimento também conhecido como transtorno do Espectro Autista apresenta características bem significativas principalmente nas alterações na parte comunicativa, dificuldade de adaptação, na interação social e comportamental da criança. Essas alterações surgem antes dos três anos de idade e em alguns casos já apresenta sintomas nos primeiros meses, sendo menos perceptíveis, e mais comuns em crianças do sexo masculino.

É evidente que o comportamento de uma criança autista é diferenciada, são alterações que limitam muitas vezes sua convivência em sociedade, seu isolamento, dificuldade de afetividade, atrasos na fala entre outros. É importante um encaminhamento cedo do paciente, para que tenha uma intervenção do psicólogo e de todos os profissionais competentes para um tratamento mais eficiente. Para isso, segundo LAZNIK (2004, p. 30) “Quando o tratamento é feito precocemente, antes do 3 anos de idade, poderá ser estabelecido”. Como vimos quanto mais cedo à criança for diagnosticada, seu desenvolvimento será melhor, as respostas aos estímulos serão mais rápidas, proporcionando assim uma aprendizagem e acompanhamento com melhores resultados.

Atualmente inúmeras crianças apresentam ou são diagnosticadas com autismo, e embora existam números consideráveis, este é ainda um tema pouco explorado pelas escolas. Faz-se necessário então a busca por mais informações para auxiliar os professores no âmbito escolar, além de subsídios para colocar essas informações em prática.

Do ponto de vista de pais e educadores o autismo “representa um enorme desafio, principalmente porque a primeira vista é difícil de diagnosticar e avaliar o grau de comprometimento envolvido” (MONTAAN, 2003, p. 13). Inicialmente o trabalho com o autista parte dos seus familiares; da sua convivência com o outro é possível notar a principal dificuldade, seja em casa ou no ambiente escolar. Depois uma equipe de profissionais especializada faz suas análises, estuda o caso para lidar da melhor maneira possível com o tipo de grau identificado. A apresentação do diagnóstico deve ser cuidadosa, pois embora a família tenha a dúvida, o impacto é grande.

Sabe-se que a inclusão escolar hoje tão discutida e presente nos parâmetros curriculares, pode proporcionar às crianças autistas a oportunidade de conviver com outras da mesma idade, constituindo-se num espaço de aprendizagem, sendo possível conhecer-se e desenvolver principalmente a competência social.

Para MONTAAN (2005) inclusão é acolher todas as pessoas sem exceção, sem mesmo conhecermos, independentemente de qualquer coisa. Assim sendo a inclusão é para atender a todos na escola de forma igualitária, sem restrições, oferecer uma educação de qualidade para todos. O mundo vem discutindo no campo da educação o que é inclusão e qual melhor maneira de fazê-la, alguns estudiosos acreditam que independente do grau de dificuldade todas as pessoas devem ser incluídas em qualquer lugar, no âmbito escolar devem ser incluídas na rede regular de ensino, mesmo que em salas especiais.

Para Claudia Dutra (2003):

Inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. (p.46)

Na perspectiva da diversidade, uma escola de todos e para todos, a inclusão vem provocando nos professores muitas reflexões, uma auto avaliação quanto ao tipo de profissional que se é, e qual a melhor proposta de trabalho é aquela para sala de aula.

Esse trabalho tem como objetivo ampliar o conhecimento em relação ao autismo, buscar novas informações muitas vezes não compreendidas pela sociedade, pelos próprios educadores e comunidade escolar. Vivenciar novas práticas e principalmente respeitar a particularidade dessas crianças, que tem seu mundo próprio, mas que precisa estar inserida no convívio social. A escola é de fundamental importância, pois possibilita o acesso e a interação com outras crianças, desafio maior é mantê-las na escola e especificamente na sala de aula, por isso é necessário que os professores estejam sempre informados, capacitados para entender e trabalhar com essas crianças.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo exploratória, será feita com base em autores que estudaram a temática, fazendo uma análise bibliográfica em artigos, periódicos, documentos específicos que abordam a questão do Autismo, inclusão e interdisciplinaridade.

O trabalho está estruturado em três tópicos. O primeiro aborda o autismo de uma forma conceitual, mostrando algumas definições e as legislações que fundamentam essa temática. O segundo item enfatiza a inclusão escolar e as dificuldades de aprendizagem das crianças autistas. E por fim o terceiro item irá sugerir a interdisciplinaridade como forma de estratégia e possibilidade de ensino das crianças autistas no contexto escolar.

1. UM OLHAR SOBRE O AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou simplesmente Autismo é um assunto bem complexo que vem sendo discutido e estudado de forma a entender seu desenvolvimento, e necessita principalmente de uma análise bem particular e detalhada

de cada criança e/ou pessoa. No entanto, há aspectos básicos que são bem frequentes e que nos ajuda para que se possa compreender de forma clara este conceito.

Esse transtorno decorre de perturbações do desenvolvimento neurológico, manifestada geralmente a partir dos 03 anos de idade. O TEA engloba diferentes síndromes marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais, que podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente. São elas: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) referem-se a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (Brentani et al, 2013). Os TEAs apresentam uma ampla gama de severidade e prejuízos, sendo frequentemente a causa de deficiência grave, representando um grande problema de saúde pública. Há uma grande heterogeneidade na apresentação fenotípica do TEA, tanto com relação à configuração e severidade dos sintomas comportamentais (Geschwind, 2009).

Dessa forma, podemos definir o autismo como uma síndrome comportamental que apresenta sintomas básicos como a dificuldade de interação social, déficit de comunicação social e padrões inadequados de comportamento social. A definição do Autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of affective contact), na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250. Nessa primeira publicação fica evidente que as expressões mais comuns é o isolamento, que as crianças tem dificuldades em entender as regras de convívio social, comunicação verbal e não verbal, interação com o outro.

O autismo surge na década de 40 diagnosticado pelos psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, sendo investigados por cada um deles, grupos diferentes de crianças, as quais apresentavam sintomas bastante diferenciados. Ao se falar de autismo, os estudos realizados por Leo Kenner e Hans Asperger foram os primeiros na pesquisa sobre o assunto, eles identificaram que este transtorno é mais frequente em meninos. Separadamente eles acompanhavam crianças com algumas características em comum, quais fatores eram predominantes, quais se destacavam e que aspectos poderiam ser relevantes para entender esse transtorno. Esse conjunto de características foi denominado por ele de autismo infantil precoce (KANNER, 1943 apud BOSA; CALLIAS, 2000).

Embora tenha sido detectado na década de 40, o autismo foi ter uma análise mais aprofundada décadas depois.

(...) Mas foi apenas anos 70 que Beate Hermelin e Neil O'Connor e seus colegas em Londres, formados na nova disciplina da psicologia cognitiva, dedicaram-se à estrutura mental do autismo de uma maneira mais sistemática. Seu trabalho (e o de Lorena Wing, em particular) sugere que existe um problema essencial, uma tríade consistente de deficiência, em todos os indivíduos autistas: deterioração da interação social com os outros,

da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas.
(SACKS, 1995, p. 254)

Algumas das características encontradas em uma pessoa autista são: Contato visual difícil sendo normalmente evitado; Ecolalia (repetição de palavras ou frases); Preferência em estar só; Não responde as ordens verbais (atua como se fosse surdo); Recusa em ouvir; Incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças; Dependência de rotinas e resistência à mudança; Pode começar a desenvolver a linguagem, mas repentinamente isso é completamente interrompido sem retorno; Apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se; Fazem movimentos repetitivos; Cheira ou lambe os brinquedos; Resiste à mudança de rotina; Demonstra desigualdade em habilidades motoras; Limitação da variabilidade de comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas; Autoagressão; Isolamento social.

A busca de informações para entender melhor e o compartilhamento de ideias tem sido constante pelos pesquisadores, o diagnóstico em geral percorre um caminho longo e em alguns casos não se tem um diagnóstico certo. Nos dias atuais nem mesmo um exame genético é capaz de afirmar com precisão esse diagnóstico. Existe no mundo inteiro uma busca para entender quais as causas genéticas do autismo, dessa forma como não se pode afirmar geneticamente a causa do autismo, usa-se o diagnóstico baseado em observação do paciente (que geralmente apresenta sintomas como dificuldade de comunicação, além de comportamento repetitivo).

Nos dias atuais, a comunidade médica observa o autismo com maior complexidade, com múltiplas etiologias e graus variáveis. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em 3 graus atualmente: autismo leve, autismo moderado, autismo severo. O autismo leve muitas vezes é um desafio, pois são bem discretos e difíceis de ser diagnosticados, não existe um exame preciso para identificar, a maioria das vezes é um relato dos pais, ou dos professores, das pessoas que convivem com a criança. E esses relatos podem ser desconhecidos, pouco entendido para quem vai avaliar; portanto, esse processo de verificação pode demorar, fazendo com que o possível tratamento não seja de imediato.

Diferentemente do grau leve, o autismo moderado tem suas características mais evidenciadas, a interação social é mais comprometida, a criança apresenta um déficit notáveis nas habilidades de comunicação, tanto verbais como não verbais, tem dificuldade de iniciar uma conversa, as respostas são reduzidas e atípicas, dificuldades na quebra de rotinas, quando participa de uma atividade fica muito focada não conseguindo sair dela para outra atividade, além dos movimentos repetitivos. São características presentes em todos os graus, o que vai variar é a intensidade.

O grau severo é às vezes chamado de transtorno autista, autismo de baixo funcionamento, o autismo clássico, o autismo "Kanner" ou profundo autismo. Simplificando, é o mais grave dos transtornos do espectro do autismo. Esse grau precisa-se de uma atenção maior, as crianças têm maiores dificuldades, a interação social é muito comprometida, ausência da comunicação verbal, rebaixamento intelectual, comportamentos agressivos que dificulta ainda mais a socialização.

Mesmo com todas essas características bem peculiares no que diz respeito ao aspecto social e interativo, aqueles que têm autismo apresentam normalmente uma inteligência acima da média, além da criatividade elevada. Sabe-se que o desenvolvimento dos autistas varia de pessoa para pessoa, mas que ele pode ser determinado principalmente pelas condições sociais vivenciadas pelas famílias.

1.1 - LEGISLAÇÃO E AUTISMO NO BRASIL

Em dezembro de 2012 alguns dos direitos dos autistas no Brasil passaram a ser assegurados pela Lei nº12.764, chamada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Resumidamente, a lei reconhece que as pessoas com este transtorno possuem os mesmos direitos que todos os outros pacientes com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante-os nesses locais.

Essa Lei vem para mostrar o compromisso com o país na elaboração e execução de diversas ações, nos mais variados níveis de governo, de forma a garantir a integralidade das atenções especiais a essas pessoas. A lei serve para proteger e eliminar qualquer forma de discriminação em relação a pessoas com esse diagnóstico seja no ambiente escolar ou no convívio social. O marco legal é de suma importância porque viabilizam direitos para um diagnóstico precoce, tratamentos especializados, terapias e medicamentos, igualdade de oportunidades, além do acesso à educação e proteção social.

Ações desse tipo são muito significativas, pois ilustram um avanço na busca por equiparar os direitos das pessoas com TEA com as demais. Desse modo o país amplia de forma positiva os cuidados com a proteção social, para que seja possível superar as barreiras que impedem a autonomia e a participação social dessas pessoas no convívio com suas famílias e com a sociedade.

Em meio aos diferentes estudos, muitas perspectivas são adotadas, cada uma com sua contribuição em termos de concepções e metodologias, visando atender as reivindicações das famílias em relação ao acesso as informações de qualidade, serviços especializados e medidas necessárias para a inclusão.

Diante dessa temática percebemos que o Brasil ao ter criado a Lei12. 764/2012 e instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, apresenta-se preocupado em dar visibilidade aos casos cada vez frequentes, retirando estas pessoas da condição de invisibilidade tornando autênticas as suas demandas, bem como dar condições para que possam superar os desafios no que refere-se a uma rede de serviços de qualidade em todas as esferas do Governo, caracterizando um verdadeiro avanço da democracia brasileira na perspectiva da igualdade de oportunidade para todos.

O dia 2 de abril foi instituído pela ONU em 2008 como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, essa data serve para ajudar a conscientizar a população sobre o autismo, é uma síndrome que afeta vários aspectos da comunicação, além de influenciar também no comportamento do indivíduo. Segundo Silva, Gaiato & Reveles, os dados do Center of Diseases Controland Prevention, órgão ligado ao governo dos Estados Unidos existe hoje um caso de autismo em cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas.

2. INCLUSÃO ESCOLAR E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS AUTISTAS

O ingresso de uma criança autista em escola regular é um direito garantido por lei, como aponta o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata sobre a Educação Especial. A redação diz que ela deve visar a efetiva integração do estudante à vida em sociedade. Além da LDB, a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites (Decreto 7.612/11) também asseguram o acesso à escola regular.

As escolas não podem negar a matrícula desses alunos, com a chegada desses alunos é importante garantir sua permanência e aprendizagem. Pela legislação brasileira, desde 2012 a pessoa com TEA é “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012) e, portanto, beneficiada pelas leis de educação especial.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O contexto educacional direcionado a crianças autistas apresenta inúmeras dificuldades, visto que a inclusão ainda não ocorre de forma efetiva, seja pela falta de incentivos e investimento voltados para o diagnóstico e tratamento, seja pela falta de assistência direcionada ao educando para que esses possam dar a atenção necessária a essas crianças e inclui-las no ambiente escolar.

De maneira geral alguns professores não possuem conhecimento sobre como proceder diante de uma criança autista, isso aliado a salas com outros diversos casos que tiram um olhar mais detalhado para as ações cotidianas dessas crianças. Por isso é necessário à busca por informações e procurar sempre reformular o planejamento dando um direcionamento mais detalhado a cada individualidade e necessidade do educando. Para tanto, é preciso observar os comportamentos individualizado de cada criança no sentido de ver os detalhes, e de como esses servirão como indicativos de sua zona de desenvolvimento, podendo, assim, ajudá-la de forma mais efetiva em seu processo de aprendizagem.

Inúmeros professores ficam angustiados diante da responsabilidade de educar crianças com esse diagnóstico. Para isso é necessário à construção de um projeto pedagógico bem estruturado para que possa ajudar a nortear os professores nesse sentido, buscando sempre alternativas de promover a aprendizagem e a inclusão, e de forma ousada como afirma Gadotti (1940, p.03) “o projeto da escola depende, sobretudo da ousadia dos seus agentes”. Portanto, buscando sempre as melhores alternativas, professores e escola estarão não apenas pensando no seu aluno, como também garantindo a lei e o acesso ao ensino.

Seguindo essa linha de pensamento, BEYER (2006), nos esclarece que:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Faz-se necessário que todos estejam comprometidos para o melhor êxito na inclusão, os professores, comunidade escolar, a família, profissionais capacitados em cada especialidade. É de extrema importância à inclusão das crianças autistas nas escolas, seu convívio frequente nas atividades escolares é meio de amenizar algumas das dificuldades, encontrando assim medidas de uma educação positiva para o aluno autista.

Assim, é necessário que os professores se capacitem mais, busque conhecer métodos, elaborar planejamentos direcionais, serem mais bem instruídos quanto à utilização de estratégias referentes à comunicação tanto verbal quanto não verbal que favoreçam a aprendizagem das crianças autistas e a inclusão das mesmas no contexto escolar, influenciando assim também a interação com os colegas. Para que de fato a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar se efetive, precisa haver uma conscientização social, onde todos os envolvidos integrem-se sobre o assunto, sobre as formas de intervir, incluir e contribuir para o bem estar dessas crianças.

3. INTERDISCIPLINARIDADE: ESTRATÉGIAS E NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e com os Parâmetros. Ela tem sido bastante discutida e tem grande influência no discurso e na prática dos professores, a utilização da interdisciplinaridade vem ajudando aos professores de forma integral para um diálogo pautado nessa expectativa de melhor entendimento entre as disciplinas. É um grande desafio para educação e tem sido uma proposta bastante significativa para a escola e para o trabalho docente.

Desde a década de 60, esta tem sido uma proposta para tornar o aprendizado mais significativo, mas não é muito fácil compreender e praticar a interdisciplinaridade cabe ao professor fazer estudos da melhor forma de aplicar na sala de aula, como é possível trabalhar tendo em vista que sala é uma realidade diferente.

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimentos novos (PAVIANI, p.14, 2008).

A interdisciplinaridade surgiu como uma ferramenta para somar com práticas educacionais, uma alternativa para várias propostas de ensino onde o professor absorva

e contribua para uma proposta de ensino aprendido mais significativa. Fazenda (1994) explicita que o professor interdisciplinar necessita de muita coragem e iniciativa própria para propor uma nova roupagem a sua prática educativa. As iniciativas pessoais dos educadores são essenciais para a transformação da educação, e ainda podem contribuir para a ampliação das discussões a respeito da interdisciplinaridade. Assim, questionamos sobre como deve ocorrer esta prática, como ela deve iniciar, se vai ocorrer gradualmente ou se deve ser totalmente implantada.

Nesse contexto o professor deve refletir que tipo de professor é qual trabalho realiza na sala de aula. Ruan Mosquera afirma:

Ao refletirmos o que seja um professor, não podemos deixar de considerar que ele é, primeiramente, um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações. Como pessoa, o professor tem um passado histórico que não se mede apenas por um relato subjetivo, mas e principalmente nas experiências que realizou e nas ações que conseguiu desencadear através de comportamentos sucessivos (1975 p.95-6).

É de suma importância atividades de desenvolvimento para o pensamento lógico, capacitar à autonomia intelectual e que tenham prazer na busca pelo novo e atingir pensamentos inovadores. Utilizar como recursos a arte em um ambiente aberto, pincéis, diversas cores, telas, chão, paredes, espaços grandes em geral para tornar ainda mais prazeroso à prática, tendo melhor intervenção e visualizando a interação social. Jogos adequados, que contribuem de forma positiva, propiciando a vivência em equipe, a criatividade, concentração e atenção. O incentivando, permitimos a conduta de outra criança de se aproximar e dar opinião, capacitando e dando a imaginação de descobertas. Manipulando o objeto propicia interação, ideias no processo de ensino e aprendizagem e acrescentam na prática pedagógica (SANTOS 2013).

Para uma criança autista aprender é necessário falar a linguagem dela, e elas entendem muito melhor com o visual, menos palavras e mais figuras. É importante o professor conhecer a história de vida dessa criança, os gostos pessoais, o que mais irrita, como ele se comporta em casa, e somente assim com um ambiente estruturado, um professor capacitado, o trabalho em sala de aula será mais significativo e com bons resultados.

Alguns recursos simples podem ser adequados e trabalhados para facilitar as aulas, como o quadro de rotinas para antecipar os acontecimentos e tudo que será feito durante a aula, recursos visuais, recursos sensoriais, utilização de imagens para assimilação, quebra-cabeça para formação do desenho e a palavra, atividades de recorte e colagem, entre outros que facilitam o desenvolvimento da aprendizagem.

É importante que o professor faça um diagnóstico inicial para estabelecer todo trabalho que será realizado na sala de aula, definir informações, montar estratégias de trabalho, fazer adaptações direcionais das atividades utilizadas e procurar métodos mais atrativos para uma integração maior nas atividades, bem como com os colegas da sala.

A partir disso podemos refletir o quanto o professor é importante, é um ser humano como todos os outros, mas com uma particularidade específica que é ensinar, capaz de utilizar seu conhecimento e sua experiência para formar seres pensantes, críticos e

atuantes na sociedade. Ser professor vai além dos muros da sala de aula, ele é presença constante na vida dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é um distúrbio neurológico que compromete a habilidade da criança na comunicação, na interação com outra criança e na maneira convencional de aprender. Geralmente se manifesta nos três primeiros anos de vida, atingindo com maior frequência os meninos do que as meninas.

Mediante a esse contexto, o que acontece muitas vezes é que os educadores se sentem insuficientes ou impotentes na adaptação de todos os alunos, embora buscando sempre se informar não é fácil receber uma criança autista sem se angustiar e interrogar se o trabalho vai ser realizado de forma inclusiva; é importante um apoio da escola, contar com um programa permanente de suporte para todas as formas de inclusão.

Como observamos, são cada vez mais frequentes os estudos que englobam a inclusão de crianças autistas e com outras necessidades educacionais especiais, em escolas públicas e particulares, da rede regular de ensino. Todos esses debates e discursões em torno do tema, é de fundamental importância para que se possam criar informações que ajudem a tornar a prática inclusiva cada vez mais frequente em nossa sociedade.

Contudo, conclui-se que Autismo é um assunto a ser muito discutido em nossa sociedade, e para essas crianças terem seus espaços conquistados, faz-se necessário o desenvolvimento de novas estratégias educacionais a fim de estimular suas habilidades e potencialidades, superando suas limitações.

REFERÊNCIAS

Associação Psiquiátrica Americana (2002). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BAPTISTA, Claudio Roberto e Cleonice Bosa, (org). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: editora Artmed, 2002.

BEYER, H. O. Da Integração escolar à Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BOSA, C. & CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOSA, Cleonice (org.) **Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93 –109.

BRASIL . **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

CUTLER, B. Rocca, J. (2005). **Critérios de hoje Inclusão do aluno com autismo / PPD em: NaturalCommunities**. N.I.

DUTRA, Claudia. **Inclusão que Funciona**. In Nova Escola, setembro, 2003.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FELICIO, Viviane Cintra. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Bauru: 2007.

GADOTTI, Moacir. **O projeto Político Pedagógico da Escola; na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOSQUERA, Juan J.M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____. **Ensino: uma tarefa de reflexão.** Porto Alegre: sulina, 1977.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educ, 2008.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte, Sete histórias Paradoxais.** Editora Companhia das Letras. São Paulo. 1995.

SANTOS, Neide Pereira. **O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método.** TEACCH. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação).

SUPLINO, M. **Inclusão Escolar de Alunos com Autismo.** www.gov.br 30/10/2005.
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012

Autismo <https://drauziovarella.com.br/doencas-e-sintomas/tea-transtorno-do-espectro-autista-ii/>

<http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>

ABSTRACT

This work aims to present autism, with the intention of getting to know it in a more thorough way through bibliographical research to help parents, teachers and all those who live with autistic children. In this expectation, it is important to find an inclusion strategy, which enables educators in general not only to live together, but also to make the child's learning meaningful. Understand interdisciplinarity as a tool for access to the learning teaching process and a greater clarification of knowledge about how to include autistic children. The school receives a child with difficulties in relating, following social rules and adapting, this behavior is soon confused with lack of education and limit. And for lack of knowledge some professionals of education do not know recognize and identify the characteristics of an autistic. It is necessary to have a greater understanding on the subject, to seek to understand this particular and singular universe, which escapes the behavioral patterns, expected by society, it is fundamental to respect the limits of socialization, to create possibilities to overcome personal difficulties, to prepare everyone, since it is a great challenge Overcome this barrier. Those who have similar characteristics, who have a wide variety of developmental disabilities and who share a certain behavioral pattern, are included in autism. There are many things that can be done by the autistic, the main thing is to believe that he has the potential to learn, we need to know that he sees the world differently, but lives in our own world, and it's up to us not to let him stay out School and social life.

Keywords: Autism. Inclusion. Interdisciplinarity.

A ARTE-EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dorgival Bezerra da Silva -UFERSA¹

Pedro Fernandes Oliveira Neto (Orientador)

RESUMO

O presente artigo propõe uma discussão acerca da arte enquanto instrumento que possibilite a prática interdisciplinar nas atividades docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando essencialmente a construção perceptiva da Arte na condição de área do conhecimento, e não somente como disciplina que integra o currículo, uma vez que, a arte não tem sido percebida como possibilidade didático-pedagógicas na promoção da interdisciplinaridade. Na essência desta discussão, lançamos mão dos estudos bibliográficos para relacionar de forma conceitual e dialógica a aproximação dos termos *arte-educação* e *interdisciplinaridade*. Neste processo recorreremos a estudiosos como, Ivani Fazenda que é uma das principais estudiosas sobre interdisciplinaridade no Brasil, Ana Mae Barbosa que escreve acerca da arte-educação e seu adentramento no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros teóricos que constroem reflexões a respeito desta temática, com o intuito de permitir uma melhor consistência no que propomos. Além disso, evocamos também, os principais documentos oficiais da legislação educacional, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 - LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que versam acerca dessa questão, destacando algumas práticas que comumente são desenvolvidas considerando esta relação. Ao final deste diálogo, pensamos sobre o papel da instituição escolar e destacamos a fundamental importância da arte-educação no fazer interdisciplinar, e sobretudo, enquanto instrumento facilitador dos processos de aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades construídas por este sujeito alvo da educação formal.

Palavras-chave: Arte-educação; Interdisciplinaridade; Ensino-Aprendizagem.

Introdução

O ensino tem acontecido de maneira muito disciplinar, ou seja, cada disciplina / componente curricular atuando de forma isolada, tendo em vista que cada área do conhecimento não tem propiciado ligações entre si, desfavorecendo muitas vezes, a construção de um conhecimento mais global e interligado.

Neste contexto, surge a inquietação gênese desta investigação que se configura

¹ É professor da educação básica na Escola Estadual Jerônimo Rosado (Governador Dix. Sept-Rosado RN) desde 2016; Graduado em Pedagogia pelo Núcleo Avançado de Ensino Superior de Caraúbas (NAESC), pertencente à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pós-graduando em Educação Interdisciplinar pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); E-mail: dorgsilva@hotmail.com;

em ~~tentar~~ compreender como podemos construir um elo neste fundamental processo de construção / reorganização do conhecimento nos anos iniciais do ensino, o qual se trata de um nível muito delicado no andamento do aprendizado, em que correm as etapas de alfabetização e letramento, em que muitas bases estão sendo ainda construídas, nesta sequência que vincula ensino e aprendizagem.

A partir dessa indagação, traçamos como objetivo principal discutir a arte-educação, como eficaz possibilidade de conexão interdisciplinar no processo de construção do conhecimento prioritariamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e para isso, faz-se necessário pensarmos a Arte não mais enquanto conteúdo para preencher tempo na agenda escolar, mas como um elo articulador entre as áreas do conhecimento.

Percebemos que, a arte-educação tem sido discutida, mas, com pouca atuação efetiva nos processos interdisciplinares, tendo em vista que alguns educadores a percebem unicamente enquanto componente curricular. Entretanto, a arte deve ser interpretada também como uma possibilidade de entrelaçamento que torna possível o diálogo entre as disciplinas curriculares. Este diálogo torna-se necessário, visto que, ela pode servir de facilitadora a compreensão do conhecimento peculiar com o todo, associando este aprendizado à vivência do sujeito-aprendiz, abrindo vertentes para discutir problemas sociais, políticos, de relações, de conquistas pessoais ou coletivas, ou seja, a tudo o que denote sentido para a formação do indivíduo.

Então, pensar a prática de ensino a partir dessa premissa, é envolver o aluno desde cedo, numa construção / reorganização de saberes, entendendo que cada disciplina ou área do conhecimento tem uma importância na construção dos saberes formadores, mas que não precisam ser compreendidas de maneira distanciada, isoladas. Ora, sabemos que é através de manifestações artísticas na Educação Infantil, que a criança começa a expressar aquilo que sente, tendo em vista que a arte permite a presença do lúdico, o propicia a criança construir sentido sobre e partir das suas vivências, seja na escola ou fora dela.

Este trabalho levanta algumas inquietações, dentre as quais, a discutir a arte-educação numa perspectiva estratégica, não apenas num sentido teórico ou filosófico, mas enquanto prática pedagógica, vista como uso estratégico que permita as relações interativas entre as disciplinas, tanto no processo de aquisição cognitiva pelo aluno, bem como numa reflexão ou reestruturação metodológica dos educadores nas suas concepções de aulas, percebendo os fenômenos artísticos enquanto recursos capazes de fomentar uma diversidade de saberes fundamentais ao ensino-aprendizagem. A discussão nessa perspectiva se dá por entender que o grande meio para o desenvolvimento cognitivo é a contextualização, e esta, deve partir inicialmente de discussões interdisciplinares, abordando seus aspectos complementares, e a interdependência desse processo para a construção do conhecimento efetivo. Essa contextualização deve ocorrer não apenas no que se refere a teoria, aos conceitos, mas principalmente, naquilo que o aluno executa, observa, vivencia.

Sabemos que há uma dificuldade significativa em trabalhar na perspectiva interdisciplinar, uma vez que não há um conhecimento prático do que vem a ser a prática da interdisciplinaridade. Muitos professores se deparam com tais dificuldades, em parte por não encontrarem na sua prática um elo que permita metodologicamente este di-

álogo entre disciplinas, visto que, reiteradamente, as formações continuadas e as discussões pedagógicas são direcionadas ao professor ainda de uma maneira muito disciplinar. O currículo da Educação Básica em todos os seus níveis, subdivide os campos de conhecimentos; desse modo, cada disciplina atua prioritariamente nas suas respectivas competências, de maneira interdependente.

É importante destacar que não propomos estigmatizar as metodologias disciplinares, contudo, a interdisciplinaridade requer uma escola capaz de refletir a sua prática, e inserir no seu cotidiano métodos que atendam com maior significância esse aluno do século XXI, que se apresenta com uma diferente forma de ver o mundo, e sobretudo de construir seu aprendizado.

O que se percebe é que passamos pela Educação Básica construindo um aprendizado cujas áreas do conhecimento atuavam de forma bastante dissociadas, e continuamos acompanhando essa mesma prática de ensino nos modelos atuais. Diante de todas essas inovações do ensino, hoje, podemos associar tais práticas a uma fragmentação do conhecimento, uma vez que nesse processo de construção do saber, cada área é ainda trabalhada de forma sem haver relações entre si.

1 - Interdisciplinaridade: discussões e apontamentos

Quando entramos em contato com leituras voltadas para o termo interdisciplinaridade, somos levados a pensar a partir de uma gama de perspectivas; algumas compreendem a interdisciplinaridade unicamente como junção de disciplinas, outras, transcendem esse conceito, levando a uma perspectiva mais ampla, com maiores possibilidades, em que diversos elementos são indispensáveis para se construir uma margem conceitual acerca deste termo.

Isto posto, a compreensão da interdisciplinaridade torna-se possível, de fato, quando passamos a compreender suas bases reflexivas, e assim como diz Fazenda (2008), esta forma de aprendizagem precisa ser vista numa perspectiva científica, e “essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos.” Isto é, esse pensar se pauta justamente no fato de que as disciplinas precisam ser analisadas além do lugar que elas ocupam na grade curricular, uma vez que elas trazem conceitos, saberes, e estes, tratam-se da real essência para um diálogo “inter”, transcendendo as fronteiras que separam as disciplinas de um diálogo comum. De acordo com Fazenda

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. (2008, p. 21)

Ou seja, como já previamente mencionado, não se propõe estigmatizar a prática disciplinar, uma vez que, se refletirmos bem, não há interdisciplinaridade se não fizermos a ligação / reflexão com o conceito de disciplina. Não podemos ignorar ou mesmo

dispensar construções históricas de um processo didático que fundamentou por muito tempo a prática do ensino.

Entretanto, como todo processo evolutivo histórico que passamos naturalmente, e que continuamos a vivenciar nos dias atuais, a necessidade de uma nova configuração do ensino que tivesse uma sintonia com as questões políticas, sociais e econômicas, era muito forte em meados da década de 1960. Então, no final desta década, o Brasil começa as discussões sobre a perspectiva interdisciplinar, que passou a intervir em diversas questões no processo de elaboração da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 5.692/71. Diante disso, a interdisciplinaridade teria sido uma saída para essas reivindicações por uma prática de ensino que fosse possível relacionar as áreas do saber.

Ainda, acerca das diversas perspectivas relacionadas ao conceito de interdisciplinaridade, podemos entender que a representação do professor se faz muito necessária para refletirmos a prática interdisciplinar, uma vez que, a prática docente se materializa na figura do professor e de suas competências disciplinares. Segundo Delizoicov e Zanetic.

A interdisciplinaridade respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. [...] Ao invés do professor polivalente, a interdisciplinaridade pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema. (1993, p. 13)

Como expõem os autores, na perspectiva interdisciplinar, cada área do conhecimento precisa ter seus saberes respeitados. Se faz necessário, de fato, reconhecer que cada disciplina discute acerca de suas especificidades. O que se aponta diante desta discussão, é que estes conhecimentos possam ser trabalhados de maneira colaborativa, e não isolados. Rememorando, portanto, que a proposição principal deste artigo é justamente conseguir apresentar a arte-educação enquanto um elo, uma argola, num ponto de vista didático, que vincule as disciplinas propiciando esse diálogo interdisciplinar, e não apenas um diálogo que contemple técnicas, mas reflexões, construções, desconstruções e reconstruções do conhecimento, eliminando quaisquer fronteiras que limitem as possibilidades.

Quando se fala de interdisciplinaridade, fazemos uma relação aparentemente óbvia para a seguinte afirmação: O professor dos anos iniciais que atua em atividade polivalente já desenvolve naturalmente a prática interdisciplinar. Dando continuidade ao que diz os autores referenciados na citação anterior, trabalhar na ótica interdisciplinar, necessariamente, não necessita tão só da integração entre as disciplinas, a prática trata-se também de atitudes, uma vez que, a vivência dos sujeitos e domínio de um conhecimento ora fragmentado, é convidado a trazer suas contribuições a título de unir o conhecimento e prática favoráveis ao desenvolvimento ainda de uma experiência que contemple tais competências.

É possível trabalhar com atividade polivalente, priorizando com ênfase, a postura disciplinar, isso ocorre a medida em que o professor não se permite trazer saberes de uma disciplina para complementar ou socializar com outra. Assim como, não é possível

que as disciplinas juntas, consigam dialogar sem a vivência didática do professor para melhor mediar essa reflexão “inter”.

Reiterando tal perspectiva de pensamento acerca do conceito de interdisciplinaridade, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21)

À vista do que foi discutido, sobre esse íntimo do diálogo interdisciplinar, no que se refere à reflexões, construções, desconstruções e reconstruções do conhecimento, Fazenda (2008), traz apontamentos extremamente pertinentes neste sentido, pois, atuar interdisciplinarmente é ir além do que vem sendo proposto, reafirmamos. Como afirma Fazenda (2008, p. 13),

Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos a ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas.

ora, trata-se de uma mudança de postura. Não é simples, tampouco prático, trabalhar com desconstruções daquilo que já nos foi estabelecido, sobretudo quando a formação do professor foi pautada numa realidade em que os processos de ensino eram construídos numa prática linear. Desta forma, compreendemos a interdisciplinaridade escolar como uma postura pedagógica inovadora, reflexiva, onde não haja nenhum distanciamento entre a instituição escolar e os conflitos do cotidiano social, onde haja uma interdependência entre as disciplinas e suas áreas do conhecimento para a construção dos saberes. Para isso, acredito que seja necessário muitas mudanças na prática, sobretudo, de postura, de entrega, mudanças metodológicas. O professor interdisciplinar é aquele que planeja contemplando essa possibilidade global, aliando sua didática às diversas ferramentas possíveis, objetivando colaborar para que o aluno não dissocie, e conseqüentemente, eleja saberes mais ou menos importantes dentro desse processo de construção.

2. A arte-educação numa abordagem dialógica e central

De antemão, a proposta de relacionar a interdisciplinaridade com a arte, traz uma intencionalidade metodológica de facilitar diálogos entre disciplinas, levando a arte a atuar não enquanto disciplina, mas como um elo, um instrumento metodológico, um meio didático. Neste ponto de vista, o educador propõe aberturas à novas possibilidades e a arte nesse contexto, passa a não ter uma função exclusiva, e ao mesmo tempo, leva a refletir sobre todas as outras proposições disciplinares, numa construção dinâmica do

conhecimento.

A compreensão conceitual de arte, tem passado por várias e diferentes percepções. De acordo com Vázquez, a arte

[...] serve de mediadora entre o homem e a natureza. Com a representação pictórica, o pintor caçador pretende antecipar ou facilitar o que materialmente, com suas armas e instrumentos reais, não pode obter. Seu interesse, como artista, concentra-se no mesmo que o interessa, como caçador, na vida real, por isso pinta, sobretudo, os animais de caça ou os que lhe inspiram temor, e também por isso é que só raras vezes traça figuras de homens, plantas ou pássaros. (1978, p. 79)

Ou seja, podemos encontrar neste conceito, a arte enquanto parte de um processo de humanização ligada diretamente a forma de como o homem tem aprendido, desde os primórdios. Trazer um conceito fixo e preciso da arte é não é uma tarefa fácil.

Concordamos com Buoro (2003, p. 25) quando ele nos diz que, a arte “é vida, e por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas, ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”. Mais adiante, Peixoto (2003) contribui com essa tentativa de conceituar a arte “[...] como expressão de um conteúdo, esse conteúdo é visto como a expressão de uma consciência coletiva, que, como conjunto de consciências individuais, tem um caráter de absoluta imanência” (p. 50-51). Assim, podemos perceber a arte enquanto peça social que decorre das relações humanas e seu desenvolvimento. Em complemento ao entendimento de arte-educação, Barbosa (1991) diz que a arte é constituída de uma linguagem e uma história, assim como as demais áreas do conhecimento, e que tem suas especificidades enquanto área de conhecimento, cujo foco nos leva a comunicação, expressão, senso estético daquilo que ela propõe na formação de um raciocínio artístico, e não de transformar pessoas em artistas, do mesmo modo que a Matemática no Ensino Fundamental não tem como objetivo a formação de matemáticos, mas instigar o desenvolvimento de um raciocínio lógico.

De acordo com as afirmações de Schlindwein,

A arte possibilita ao educador construir uma prática pedagógica em que conhecimento, imaginação e expressão conjugam-se dinamicamente, beneficiando o desempenho do estudante, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e das habilidades, o exercício da criatividade, do senso crítico e da melhor absorção do conteúdo das aulas (2006, p. 48).

Consideramos importante a aproximação da arte com os processos metodológicos, uma vez que, a arte-educação contribui para que durante a construção e reorganização do conhecimento, ocorra o domínio de linguagens múltiplas. Ao nos reportarmos a arte neste espaço a reafirmamos enquanto um campo de conhecimento amplo, cujo objeto de formação não é a figura do artista, mas oportunizar ao sujeito que encontra-se nos processos de construção de aprendizagem um raciocínio mais global, levando-o a refletir os saberes teóricos a partir de diversas possibilidades, de diversos caminhos.

É preciso que se faça distinção acerca das competências metodológicas entre a disciplina de arte e concepção de arte-educação, pois como já mencionado, ambas tra-

zem olhares e contribuições diferentes, para isso, Pimentel (2010) nos fala que:

Com relação à presença da arte na educação, há distinção entre ensino de Arte e arte/educação. Denomina-se ensino de arte a ação que tem como propósito precípua o ensino/aprendizagem de competências em arte. [...] Arte/educação refere-se a ações em que o foco não é o ensino de arte, mas o uso de atividades artísticas como meio para consecução de outros objetivos, comumente de funções sociais comportamentais. (p. 179-180)

Isto é, a arte-educação transcende a preocupação apenas com o domínio das competências artísticas, construídas pela arte enquanto componente curricular; a arte-educação busca levar para todos os campos de ensino, uma práxis dinamizada, lidando com questões que ultrapassam os campos teóricos, atribuindo-lhe significado quando metodologicamente insere no processo, as relações com as culturas, com o fazer cotidiano, com as possibilidades de intercâmbio com outros campos e linguagens.

Pimentel (2010) prossegue, chamando atenção para a importância que o educador, a escola, a comunidade e até mesmo o próprio educando infere à arte dentro de todo processo educativo. A arte sozinha não vai construir / reorganizar o conhecimento, a arte enquanto área do conhecimento se fundamenta na sistematização de diversos saberes, porém, articulando-os de forma dinâmica e criativa. Para Lucia Gouvêa Pimentel,

A educação em arte não pode ser feita isoladamente. Ela depende da ação educativa de todas as áreas de conhecimento em um conjunto harmonioso, que respeite as especificidades de cada área, mas que também tome como diretriz que potencialidades como criatividade e criticidade não são somente possíveis de emergência em Arte, mas em todas as áreas. [...] Arte, enquanto área de conhecimento, além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico, político etc. (2010, p. 181-182)

Concordamos com a autora quando ela propõe a visibilidade da arte-educação, não somente como somatória da própria disciplina de Arte com o termo educação em si, mas outorgando particularidades e contribuições específicas para o processo de ensino e aprendizagem, que enquanto área de conhecimento agrega “saberes outros”, estes, construídos cotidianamente no espaço escolar, nas suas diversas potencialidades.

Agora, como o termo é discutido nas leis e diretrizes educacionais? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) em seu artigo 26, §2º diz que, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”, ou seja, a principal lei que direciona a educação no Brasil discute a arte como uma forma de expressão cultural e a referência enquanto componente curricular obrigatório, e não na qualidade de conhecimento.

O termo arte-educação vem ser abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte (PCNs), quando em seus tópicos introdutórios faz um breve histórico acerca da história do ensino de Arte no Brasil, e nesse contexto, aborda a questão do surgimento

da arte-educação como um movimento dos anos 80 que “permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área” (1997, p. 25).

Posteriormente, este mesmo documento nos reporta ao que construímos acerca da arte-educação, a partir das contribuições de Pimentel (2010), quando ela nos aponta a arte enquanto construção humana que busca relacionar dentro da escola os diversos contextos da sociedade, e assim, podemos perceber a arte vista numa ótica diferente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. (PCNs 1997, p. 26)

Portanto, a arte-educação trata-se de um novo olhar da concepção de arte, não mais como disciplina, mas enquanto possibilidade metodológica, como reestruturação didática, resgatando a relação da escola com as questões trazidas pelos anseios culturais, regionais, que é de fato uma evolução de concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas, ultrapassando, portanto, a sua postura de disciplina.

Não há disciplina escolar que se limite a si mesma, assim como não há disciplina escolar que seja somente apoio para outras. Ao proporcionar aprendizagem específica de um campo do conhecimento, abre-se espaço para o pensamento da inter-relação com outras disciplinas. É o conjunto formado pelos conhecimentos e pelos modos de raciocínio específicos de cada área nesse conjunto que vai propiciar a formação integral do sujeito. (PIMENTEL 2010, p.179)

Concordamos com a autora quando aborda sutilmente a proposta principal deste artigo, que é perceber as disciplinas além do que propõe sua ementa, ou seja, é ter uma sensibilidade para perceber essa “inter-relação”, a qual podemos chamar de interação, diálogo com demais áreas do conhecimento, numa proposta de formar o sujeito contemplando um diálogo integrador acerca daquilo que ele constrói cotidianamente no espaço escolar.

3. Arte-educação e interdisciplinaridade: uma práxis transformadora

Nessa relação entre arte-educação e interdisciplinaridade, a arte-educação apresenta-se enquanto conjunto de possibilidades didático-metodológicas possibilitadoras à relação de diálogo entre as disciplinas. Para melhor visualizarmos essa real possibilidade, façamos uma breve analogia acerca dessa relação, em que a arte-educação simboliza uma grande corrente; as disciplinas/componentes curriculares representam cada peça desta corrente; ao modo que, juntas, oportunizam uma pertinente conexão, cujos diferentes conhecimentos que integram esta corrente, operem juntos no processo de compreensão dos diversos fenômenos que atuam no universo escolar, sob diferentes prismas, assim como nos sugere o PCN de arte.

Essa relação não é simples, proceder interdisciplinarmente utilizando o fazer da arte-educação, exige muitas reflexões e posteriormente, mudanças numa práxis já consolidada. Essas reflexões abrangem, desde o planejamento inicial do professor ao olhar da comunidade escolar sobre tais práticas de ensino, uma vez que, a arte-educação lança mão de recursos lúdicos, e a ludicidade ainda é percebida com olhares um tanto preconceituosos, posto que, não é vista como mecanismo que ultrapasse a Educação Infantil.

Não se pode falar em arte-educação, sem incluir a ludicidade. Em conformidade com Luckesi (2000, p. 97) esta, “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”. Isto é, podemos relacionar de maneira direta a ludicidade com o fazer pedagógico da arte-educação, uma vez que, tais experiências de plenitude e total envolvimento, apontado pelo autor, só se efetiva quando não estipulamos fronteiras metodológicas em nossa prática docente.

Se analisarmos a possível relação da arte com as práticas interdisciplinares dentro das práticas didático-pedagógicas, podemos perceber que, a arte pode atuar de maneira muito significativa nesse processo de rompimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento, que o próprio currículo escolar estabelece. A Arte é extremamente integradora, e isso permite que não se articule apenas com base na sua proporção de componente curricular, mas que seja percebida como efetiva possibilidade de abrangência. A arte-educação “é um território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador e plural e interdisciplinar no processo formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade. (FUSARI e FERRAZ, 1993, apud VARELA, p. 221).

Quando falamos em trabalho interdisciplinar, não podemos pensar em um modelo de formatação das possibilidades metodológicas, ou seja, ser interdisciplinar é trabalhar com pensamentos coletivos, com conhecimentos plurais, misturando-os, resignificando o delicado processo do ensinar, uma vez que, toda essa postura provocativa, de reflexão, de pesquisa, de descobrimento fica a cargo do professor que media todo esse processo de reorganização e construção da aprendizagem. Desse modo, o arte-educador quebra todas as restrições impostas pela mecanicidade de um ensino fora da realidade atual, abrindo espaço para uma construção repleta de sentido para a vida real do sujeito, uma vez que, a aprendizagem torna-se de fato valorativa para o aluno quando ele associa essa formalidade do ensino àquilo que ele vivencia no seu cotidiano.

Para melhor compreender esta possível relação entre arte-educação e interdisciplinaridade, pensemos rapidamente a partir da seguinte exemplo: Seria possível apresentar aos alunos, a pintura “A noite estrelada” (1889) do pintor holandês Vincent van Gogh, e compreendê-la sem que fizéssemos uma contextualização a partir das contribuições de outras disciplinas? Certamente, essa compreensão da famosa pintura, ganharia mais significado se este conhecimento artístico fosse construído aliado às demais áreas do conhecimento, uma vez que, teríamos diversos aspectos a serem abordados no estudo de uma pintura, ou de qualquer outro tipo de expressão artística, como por exemplo, o retrato do contexto histórico enquanto fator preponderante para a compreensão da obra, os enfoques da linguagem poética retratada na proposta do artista, questões relacionadas à aspectos organizacionais da sociedade na época, dentre outras abordagens.

Para refletirmos melhor sobre esta possibilidade, é preciso entendermos que a construção de um determinado conhecimento sugere possíveis questionamentos para que cada sujeito possa construir em si um aprendizado significativo, e expressá-lo. Tal expressão ou expressões, diferem da simples ação de transmissão daquilo que aprende ou que se está aprendendo. A arte permite que as diversas expressões desses sujeitos sobre determinado conhecimento, ocorram de maneira singular, uma vez que a arte permite essa livre expressão.

A arte não procura transmitir significados conceituais, mas dar expressão ao sentir. [...] a arte concretiza os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte como que “representam” os sentimentos humanos” (DUARTE JR, 1991, p. 44).

Ampliando a percepção análoga da pintura de Vincent van Gogh, existem abundantes possibilidades de fazer interdisciplinaridade utilizando-se da arte-educação com instrumento. Uma destas possibilidades são os projetos interdisciplinares, as feiras de ciências, as amostras culturais, dentre outras práticas semelhantes que podem ser desenvolvidas numa dinâmica artística, em que o conhecimento seja abordado, a priori, com intencionalidades expressivas e abordagens estéticas.

Considerações Finais

É perceptível que, nos dias atuais, embora já tenhamos focado uma dificuldade na efetivação da interdisciplinaridade no campo escolar, estamos em um momento muito adepto para as interações entre as diversas áreas do conhecimento que contemplam o universo escolar em todos os seus níveis. Uma das possibilidades nessa relação interdisciplinar é o advento da tecnologia, que aparece como uma grande aliada nesse contexto tecnológico que vivemos nos dias atuais, embora que para isso também haja ainda uma reconfiguração nos modelos de ensino, que por sua vez, pressupõe essa reflexão revolucionária da prática docente de que temos falado. É inegável, portanto, a concepção da arte enquanto área do conhecimento, não somente isso, mas pelo fato de discutir as relações de cunho político, econômico, social, histórico, e afins, podemos aferir a esta área, como articuladora entre outras áreas. A arte acompanha o passo a passo das relações sociais, à medida em que intervém e registra essas relações a partir das suas diversas possibilidades de expressão.

Sobre a proposta interdisciplinar, percebemos nas práticas escolares que, a aplicação de projetos tem apresentado maior efetividade nesse processo interativo entre as disciplinas, embora saibamos, que a interdisciplinaridade acontece também em outras possibilidades. Quanto a esta dificuldade abordada no início do tópico, percebemos que as orientações pedagógicas da escola atual tem privilegiado a utilização de materiais didáticos bastante extensos, ausentando-se de atividades mais livres, que não precise obedecer necessariamente as determinações propostas pelo livro didático.

A interdisciplinaridade jamais acontecerá enquanto a escola construir barreiras metodológicas priorizando com maior ênfase os resultados que irão constar nos regis-

tros do Ministério da Educação. Já apontamos aqui, em tópicos anteriores, estudos de pesquisadores que investigam acerca do tema, e nos faz refletir que a interdisciplinaridade tem ocorrido muito nos discursos teóricos, e se faz necessário que toda a escola passe por um processo de reflexão didática capaz de permitir um redimensionamento no que diz respeito as ações pedagógicas e que a partir deste redimensionamento, a prática interdisciplinar seja pensada enquanto ferramenta promotora de efetivas possibilidades de representatividade dos conhecimentos da literatura, dos cálculos matemáticos, agregando as experiências científicas, culturais, artísticas, na busca de um conhecimento mais sólido e global.

Consideramos que ainda há muito o que se refletir acerca da Escola de educação básica, sobretudo no que se refere as suas diversidades culturais, e que estas sejam percebidas de fato, enquanto possibilidades, para que o discurso da proposta que aqui foi levantado não permaneça apenas na teoria, mas que se efetive em uma prática consistente e direcionada ao aluno do século XXI, cujo processo de aprendizado não ocorre mais da mesma forma que os alunos do século passado, tendo em vista toda a atmosfera do mundo em que vivemos.

Assim sendo, entendemos também que, a Escola do século XXI precisa abraçar os processos que ativem no sujeito aluno não somente a aquisição teórica do aprendizado formal, mas o estímulo à criatividade, à questões críticas da sociedade atual, de modo que isso permita que de dentro da escola, o aluno perceba com olhares críticos a complexidade do mundo no qual ele faz parte, e sobretudo que, seja agente transformador do meio em que vive.

Referências

- BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BRASIL, **Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte I, II, III e IV**. Brasília: MEC, 2000.
- . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- . **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J. **A proposta de interdisciplinaridade e e seu impacto no ensino municipal de 1º grau**. In: PONTUSCHKA, N. N. Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- FAZENDA, I. (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. . **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84).

PIMENTEL, L. G. **ARTE-EDUCAÇÃO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

. **O ensino de arte e a formação de professores**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHLINDWEIN, L. M. **Sobre estética e formação docente: algumas considerações**. In: SHLINDWEIN e PINO (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ABSTRACT

This article proposes a discussion about art as an instrument which enables interdisciplinary practice in teaching activities in the early years of Elementary School, essentially aiming the perceptive construction of Art as a knowledge area, and not only as a discipline that integrates the curriculum, since art has not been perceived as didactic-pedagogical possibility in the promotion of interdisciplinarity. At the core of this discussion, we used bibliographical studies to relate conceptually and dialogically the approximation of the terms art-education and interdisciplinarity. In this process we turn to scholars such as Ivani Fazenda who is one of the main scholars on interdisciplinarity in Brazil, Ana Mae Barbosa, who writes about art education and its penetration in the teaching and learning process, among other theories that construct reflections on this subject with the intention of allowing a better consistency in what we propose. In addition, we also recall the main official documents of educational legislation, such as the National Education Guidelines and Bases Law (Law No. 9.394 / 96 - LDB) and the National Curricular Parameters (CPNs), which deal with this issue, highlighting some practices that are commonly developed considering this relationship. At the end of this dialogue, we think about the role of the school institution and emphasize the fundamental importance of art-education in the interdisciplinary work, and above all, as a facilitator of the learning processes with regard to the development of the skills and abilities built by this target subject of formal education.

Keywords: Art-education; Interdisciplinarity; Teaching-Learning.

AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA A APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Laura Denizia Varela da Costa¹.
Profa. Dra. Luciana Dantas Mafra (Orientadora)

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a Interdisciplinaridade e suas contribuições para a aprendizagem de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Para tanto, apresenta um breve histórico da educação especial no Brasil, analisando documento internacional que acabou por influenciar o movimento da inclusão no país, estabelecendo distinções entre as práticas educativas propostas pelos modelos de integração e inclusão. Em seguida, a Interdisciplinaridade aparece em sintonia com os objetivos de uma proposta educacional inclusiva, por propor uma interligação entre as disciplinas no ambiente escolar, possibilitando uma aprendizagem contextualizada e significativa das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, sempre levando em consideração as características particulares destas pessoas. Para isso foi realizada uma pequena jornada sobre os caminhos percorridos pela Interdisciplinaridade no mundo até chegar ao Brasil com suas fases, conceituando-se os níveis de interação entre as disciplinas que muitas vezes provocam equívocos no ambiente escolar. Por fim, verificamos que de diversas formas a Interdisciplinaridade contribui para a aprendizagem de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Concluímos que a Interdisciplinaridade contribui para a aprendizagem de qualquer um, mas mais ainda para a Educação Especial que se pretende inclusiva. Pois só a prática Interdisciplinar que possa superar a fragmentação do saber e transformar o saber em um conhecimento global, contextualizado pode trazer sentido para o que se está vendo em sala, tornar as escolas mais interessantes, evitando o abandono escolar promovendo a permanência na escola, e formando um cidadão capaz de questionar sua realidade social e o mais importante se reconhece como capaz de modificá-la.

Palavras – Chave: Interdisciplinaridade; Inclusão; Educação Especial.

Introdução

O contexto educacional atual visa garantir educação para todos, inclusive pessoas com as mais diferentes Necessidades Educacionais Especiais, conforme o princípio da Educação Inclusiva presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Porém, sabemos que historicamente apenas alguns campos do saber são valorizados em detrimento de outros por supostamente serem mais relevantes. Toda essa construção do saber fragmentado, escolhido e as vezes oculto esconde um jogo de interesses e manutenção do exercício da dominação de classes.

Dessa forma, o ensino e o conhecimento têm sido perpetuados de modo fragmentado de pouca relevância para os discentes, já que, não conseguem aplicar esses conhecimentos

¹ Professora da rede privada de ensino, graduada em História, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2007.

na prática de suas realidades tão múltiplas. Por isso, se torna necessário a adoção de práticas pedagógicas pensadas e colocadas em ação por toda a comunidade escolar, que adotem a interdisciplinaridade como ponto norteador que venha a facilitar a absorção dos conhecimentos produzidos em sala por todos os estudantes, com um olhar mais apurado para as pessoas com necessidades especiais. Pois no atual contexto educacional que tem a diversidade como elemento primordial das relações pedagógicas, compreende-se a inclusão como elemento de conexão entre as diversidades que os professores encontram nas salas de aula. Por isso, se faz essencial que seja feita uma reflexão sobre a interdisciplinaridade e as maneiras em que ela pode contribuir para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, já que, a prática interdisciplinar visa à construção de realidades pedagógicas voltadas para a superação de limites na construção do conhecimento. Ou seja, com escolas pautadas no trabalho coletivo para a construção de conhecimentos globalizantes que promovam a igualdade de direitos, proporcionando meios para a igualdade e erradicação de qualquer tipo de discriminação. Acredita-se que, sob o ponto de vista da interdisciplinaridade pode-se elaborar um pilar para práticas pedagógicas inclusivas.

Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, onde foram consultados autores como: Fazenda (1999), Japiassu ()(1976), Flickinger (2010), Luck (1995), Fortunato; Confortin e Silva (2013), Kassar (2011), Maia; Dias (2010), Almeida (1999), além de documentos oficiais sobre a educação e inclusão e a declaração de Salamanca na Espanha, que ofereceu grandes contribuições para o surgimento de políticas de inclusão no Brasil. Tudo isso, na busca de informações relativas ao tema em estudo, buscando uma resposta à problemática em questão.

Em primeiro lugar foi realizado um debate sobre a inclusão escolar e seu surgimento dentro da educação especial no Brasil em vários contextos históricos, analisando movimentos internacionais que influenciaram o movimento pela inclusão no país e como ela se tornou parte integrante de documentos oficiais. Logo após, foi feito um esclarecimento das diferenças entre integrar e incluir, mostrando que acima de tudo a inclusão se mostra uma forma de perceber o outro de forma humanitária.

Em seguida foram iniciadas discussões sobre a Interdisciplinaridade, mostrando que ela assume vários conceitos e que inclusive existem níveis de interação entre as disciplinas com complexidades diferentes que podem causar equívocos sobre a interdisciplinaridade. Por isso, aconteceu uma distinção entre a Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade. Feito isso, foram expostos alguns discursos das escolas sobre a Interdisciplinaridade, mostrando existir, na prática, muitas barreiras a serem rompidas para sua efetivação.

Por último, buscamos esclarecer como a Interdisciplinaridade poderia contribuir para a aprendizagem de pessoas com Necessidades Especiais e chegamos à conclusão de que ela potencializa o conhecimento de todos os sujeitos da educação e mais ainda dos com Necessidades Especiais, pois acima de tudo, ela é uma prática que forma cidadãos críticos e capazes de lutar pela transformação da sociedade em que vivem em prol do respeito, dignidade, e igualdade de oportunidade, considerando a diversidade entre eles.

A Inclusão Escolar

A proposta da inclusão, sobretudo nas escolas, vislumbra que todas as pessoas, têm

o direito de frequentar o mesmo ambiente escolar em salas regulares, conduzidos pelos mesmos regulamentos e normas, garantido assim seu acesso e não menos importante sua permanência. Assim, ressaltamos que a inclusão não se refere apenas, a um grupo de pessoas onde as com deficiência sejam o alvo principal das ações inclusivas.

Como afirmam Maia e Dias:

Consideramos a educação inclusiva como a melhor proposta no cenário contemporâneo, uma vez que ela possibilita que todos tenham acesso e permanência com qualidade em um mesmo sistema escolar. Ressaltamos que a educação inclusiva não se refere apenas a estabelecer estratégias de ensino para um determinado grupo de alunos, em que o alvo principal é o aluno com deficiência, mas a uma concepção da escola capaz de incluir efetivamente todos. (MAIA; DIAS, 2010, p. 196)

Como pretendemos realizar uma breve reflexão sobre as contribuições da interdisciplinaridade para o aprendizado de pessoas com necessidades especiais, faremos um breve histórico sobre a construção da educação inclusiva no Brasil a partir do surgimento da educação especial.

A construção da educação especial no Brasil se deu em um contexto histórico no qual não se dava importância a educação pública como um todo. No Brasil colônia, a maioria da população se concentrava na zona rural e estava dedicada a extração de bens naturais e a monocultura, fazendo com que essa massa de trabalhadores não tivesse acesso à educação, que além do mais não interessava a metrópole concentrada na manutenção do Pacto Colonial.

Com a Independência do país e o advento do Império, houve a formulação de uma constituição em 1824, que apesar de prever educação para todos cidadãos e a construção de universidades, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãos, pois a maioria da massa de trabalhadores era composta de pessoas escravizadas que não tinham nenhum tipo de direito.

O Brasil republicano se preocupou mais com a instrução, o país passava pelo início da industrialização e necessitava de trabalhadores adequadamente habilitados ao novo contexto econômico. No século XIX, por influência de pesquisas realizadas no exterior, surge a preocupação de montar uma educação que trouxesse benefícios para todos, houve a separação dos alunos “normais” e “anormais”, pois era o que pregava a ciência médico-pedagógica da época. Com a criação de instituições especializadas e salas especiais públicas para a educação de pessoas com necessidades especiais. Conforme a Kassar:

Nesse período, pesquisas desenvolvidas nos países europeus apontavam a preocupação com os alunos que frequentavam a educação pública, mas não se beneficiavam totalmente dela. Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) iniciaram seus trabalhos de mensuração da inteligência das crianças francesas matriculadas em suas escolas. Publicaram, em 1905, uma escala de inteligência, cujo objetivo foi medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Nesse momento, acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo. Monacha (2007) informa que, no Brasil, tal escala foi aplicada sob a orientação de Clemente Quaglio (1872-1948), na capital paulista. Os resultados foram publicados na obra: *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*, em 1913. A preocupação em identificar “normais” e “anormais” foi difundida na ciência médico-pedagógica de vários países. (KASSAR, 2011, p.63)

Em 1988, com a redemocratização do país foi promulgada uma nova constituição que contou com a participação da sociedade civil organizada, por isso é conhecida como constituição cidadã. A nova constituição deixa claro a necessidade da confecção de uma lei geral sobre a educação. A declaração de Salamanca, na Espanha de 1994, também foi muito importante para a Educação inclusiva no país, pois forneceu caminhos para a reestruturação do ensino e políticas públicas de acordo com o movimento de inclusão social, já que, sugeria que o ensino se adaptasse a essas pessoas com necessidades educacionais especiais e não o contrário. Além de ampliar o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estivessem conseguindo se beneficiar da escola, por qualquer motivo.

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.01)

Como recomendação da constituição surge a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) nº9394/96. Essa lei foi o ponto chave para a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, pois regulamenta métodos, recursos e currículo específicos para atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou supedotação. Como está presente em seu artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB,1996, art. 59)

A partir da LDB, houve de fato uma busca por parte das instituições em busca da inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Devemos frisar que até então, no Brasil a educação especial buscou a integração das pessoas com necessidades especiais, onde as mesmas apenas participam de alguns momentos ao lado dos ditos normais, ou seja, a pessoa com deficiência tinha que se mostrar capacitado para isso e os que não conseguissem essa adaptação seriam encaminhados para salas especiais, portanto, excluídos do sistema. Diante do fracasso da Integração, surge a Inclusão como política nacional, ela visa à inserção no ensino regular não só da pessoa com deficiência, mas de todas as pessoas que tenham algum tipo de necessidade educacional especial. Confirmamos isso nas seguintes palavras:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.03).

É preciso frisar ainda, que a inclusão escolar de todas as pessoas, independentemente de sua cor sexo, raça, condição social ou necessidades educacionais especiais é uma atitude humanitária e íntegra, pois ela valoriza as singularidades pertinentes a cada indivíduo, semeando o respeito a suas singularidades e igualdade de oportunidades aos que antes estavam excluídos do sistema de ensino.

Nesse sentido, é importante nos atermos ao papel de destaque que a interdisciplinaridade vem ganhando em relação e educação especial que vem se adequando para se tornar inclusiva. Já que o acúmulo de conhecimentos estanques e disciplinares já dá sinais claros de que não contribui para a formação de cidadãos críticos e capazes de desempenhar um papel transformador no mundo tão complexo e globalizado. Por último, procuramos responder como a Interdisciplinaridade pode contribuir para a aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

A Interdisciplinaridade

Em Maio de 1968, explode o movimento estudantil na Itália e na França. Os jovens contestavam a sociedade na qual viviam e conseqüentemente o ensino que lhes era oferecido. Alegavam que o sistema de ensino contribuía para o controle e manipulação da sociedade pelo estado e por isso, exigiam, por meio de protestos a igualdade, maior respeito aos direitos individuais e coletivos e Democracia. É nesse contexto que surge a Interdisciplinaridade como uma forma de resposta aos anseios dos estudantes, visto que, o sistema educacional da época não dava sinais de que poderia atender aos desejos daquela juventude.

Interdisciplinaridade chega ao Brasil no início dos anos 70, para autores como Fazenda (1999), para que haja uma melhor compreensão desse movimento é necessário que haja uma divisão dele em três períodos. São eles:

Uma terceira tentativa de organização teórica no movimento da Interdisciplinaridade nas três últimas décadas nos indicaria que em:
1970- Procurávamos uma definição de Interdisciplinaridade.

1980- tentávamos explicitar um método para a Interdisciplinaridade.
 1990- Estamos partindo para a construção de uma teoria da Interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1999, p.18)

As primeiras discussões de grande significado sobre o tema no Brasil são de Hilton Japiassu (1976) em seu livro “Interdisciplinaridade e a patologia do saber” onde ele lança as primeiras inferências a respeito da metodologia interdisciplinar. Já Ivani Fazenda (1999) dedicou-se a buscar conceito para a Interdisciplinaridade. Embora muitos autores tenham se preocupado em unificar um conceito para a Interdisciplinaridade, isto não foi possível, visto que ele é variável, pois depende de quem tenta formular este conceito e de seu conjunto de experiências educacionais. Para Japiassu (1976, p. 74) “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

A Interdisciplinaridade propõe que se realizem trabalhos, em sala de aula, com temas que possam ser trabalhados por diferentes disciplinas, compreendendo-se que elas se relacionam e interligam. Pois, a grande busca da Interdisciplinaridade é que haja uma superação do conhecimento fragmentado em disciplinas isoladas e portanto, desconectado com a realidade dos educandos e praticado há séculos no ambiente escolar.

NabuscaporessainteraçãointerdisciplinarseefetivaçãodaInterdisciplinaridade, e também para se adequarem aos documentos oficiais, muitas escolas promovem projetos de pesquisa tidos como interdisciplinares e na grande maioria dos casos cometem equívocos quanto aos níveis de interação entre as disciplinas e a complexidade de cada uma deles. Então é necessário que se faça uma breve discriminação entre eles e suas diferentes terminologias.

Interdisciplinaridade: Axiomática, comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.

Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.

Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. (JAPIASSU, 1976, p. 73-74).

Partindo da análise de importantes estudiosos da área da educação, fica evidente que a interdisciplinaridade muito tem a contribuir para as escolas atuais. Para estudiosos como Paulo Freire, ao discutir sobre as características de um projeto Interdisciplinar “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. (FREIRE, 1996, p.31)

Fica claro que para a produção de novas compreensões a Interdisciplinaridade tem um papel fundamental na hora em que se propõe a ampliar as perspectivas de produção de conhecimentos, tendo como ponto de partida os conhecimentos que já foram construídos gerando novas percepções.

Flickinger (2010), recomenda a legitimação da interdisciplinaridade na prática escolar como forma de superação da fragmentação disciplinar que já não se agrega a

demanda educativa da sociedade atual. Por isso, ele orienta que haja uma “possível reconstrução de pontes entre as disciplinas no intuito de fazer jus a complexidade crescente dos problemas que se nos colocam e que só uma perspectiva de questionamento não pode abarcar” (FLICKINGER, 2010, p.46).

A Interdisciplinaridade também aparece como uma proposta de conexão entre conhecimentos que ainda são expostos de maneira fragmentada na atualidade. Assim, Lück salienta que:

A interdisciplinaridade propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração de conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas, sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares como por exemplo, teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade, etc. Mediante uma tal síntese, a pessoa consciente de que faz parte do objeto conhecido, já mesmo por conhece-lo, ao ver a realidade, vê-se nela e não fora dela, enquanto mera observadora. Consequentemente, a lógica formal do princípio da certeza é substituída pela lógica paradoxal do princípio da dúvida. (LÜCK, 1995, p. 51-52)

Como é inquestionável a importância da interdisciplinaridade para a produção de grande progresso para o cotidiano educacional brasileiro, é fundamental discutir sobre algumas situações que ainda são entraves a sua efetivação nas escolas. É muito comum no dia a dia escolar a percepção de que existem disciplinas que são mais privilegiadas que outras, sendo que as menos privilegiadas são encaradas como se fossem complementares e colocadas em segundo plano. Essa forma disciplinar e hierarquizada de difusão de saber obedece ao padrão de sociedade que pretende preparar indivíduos (em massa) que acessem o mercado de trabalho e perfeitamente adaptados a sociedade consumista. Segundo Fortunato, Confortin e Silva:

A interdisciplinaridade, para acontecer efetivamente na escola, requer conhecimentos sem distinção de dominância, um espaço onde se possa manter as diferenças dos componentes curriculares, bem como as especificações de cada disciplina, buscando-se assegurar a complementaridade, o enriquecimento da troca e a igualdade entre as matérias, as quais possuem um lugar e uma função específica no seio do currículo. (FORTUNATO; CONFORTIN; SILVA, 2013, p.8)

Embora hoje se discuta muito sobre o tema aqui abordado, é evidente que existe uma grande distância entre o discurso e a prática que continua sendo pautada no ensino tradicional. Além disso, há a falta de ligação entre as disciplinas devido a certa acomodação por parte dos professores que preferem tratar sua prática pedagógica de forma tradicional e não contextualizada com a realidade social do momento. Ele apenas ministra aulas desvinculadas das experiências de vida dos educandos, portanto, produzindo uma aprendizagem deficitária. O educador deve assumir um papel diferente, procurando se atualizar sempre, pesquisar, e rever sempre sua prática, construindo para si um conhecimento globalizante para assim poder mediar esse conhecimento em sala de aula, formando cidadãos mais críticos e produtores de novos conhecimentos.

Outra dificuldade para a efetivação da Interdisciplinaridade é a hierarquização do poder, onde alguns segmentos assumem uma posição autoritária, por isso, não há um diálogo entre os segmentos da escola, dificultando, dessa forma, a união da comunidade escolar em torno de um objetivo em comum. É o que pode-se observar em Fortunato; Confortin e Silva:

O encontro dialógico entre protagonistas do processo educativo é fundamental para que ocorra a prática efetiva da interdisciplinaridade. E isso requer, principalmente, disposição dos sujeitos envolvidos, a entrega e o aceitar; o vir e o ir ao encontro do outro; o considerar de diferentes posições argumentadas; o repensar dos pressupostos de sua própria disciplina; o reconsiderar do alcance e dos limites já estabelecidos por aquilo que já se sabe. Somente assim pode ocorrer o verdadeiro e tão almejado diálogo entre os agentes/sujeitos da educação e o currículo, relação que pressupõe uma postura ética de reconhecimento e de responsabilidade mútua, com profundo respeito por todos aqueles que participam do referido processo, de forma conjunta, interdisciplinar. (Idem, p. 10-11)

Ainda há muitos entraves para que a Interdisciplinaridade possa realmente ser efetivada no contexto educacional, apresentamos aqui apenas alguns dos problemas que são considerados mais graves e que necessitam urgente de ações para a mudança de atitude, que busque desenvolver nos educandos a competência para contextualizar os conhecimentos historicamente constituídos, tornando o trabalho educacional mais significativo e produtivo.

Conclusão

A prática pedagógica tradicional fragmentária em nada tem contribuído para a construção de conhecimentos significativos para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, nem para os demais estudantes atuais.

Na sociedade contemporânea, em que as transformações ocorrem de maneira quase instantânea, o sistema educacional deve se adequar a essa nova realidade, na qual os conhecimentos estanques não permitem que sejam valorizados os contextos culturais, sociais e econômicos dos educandos. Além disso, esse sistema deve levar em consideração as lutas históricas de vários segmentos da sociedade a fim de garantir a educação para todos e dessa forma, garantir que a cidadania possa estar ao alcance de todos. Para isso, ele deve evitar erros do passado e garantir que os antes excluídos da educação possam acessar, e não menos importante, permanecerem nas escolas brasileiras. Acreditamos que todo trabalho que seja voltado a pessoas com Necessidades Educacionais Especiais deve ser realizado sob a perspectiva interdisciplinar. Pois, após muitos estudos e análises literárias, acreditamos que para a Educação Especial conseguir resultados plenos, ela tem que se dar de forma interdisciplinar, cremos que se não for interdisciplinar ela não será inclusiva, portanto não funcionará e continuará condenada apenas a um sistema integrador.

Para se tornar interdisciplinar, a prática escolar tem que passar por uma reorganização, de modo que possam ajudar os sujeitos a compreenderem e a se posicionarem diante dos problemas tão complexos do mundo. Daí em diante os sujeitos da educação especial se sentirão mais integrados à escola, pois nessa nova prática, eles cultivarão a habilidade de olhar um mesmo conteúdo com olhares diferentes, pois sentirão uma abertura, por parte da escola, para que surjam questionamentos, o que os tornará menos dispersos. Dessa forma, estes sujeitos passarão a ter novas atitudes em relação a si mesmos, passarão a se reconhecer como membros de um universo onde cada indivíduo tem suas particularidades pessoais e que precisam respeitar a si mesmos e a diversidade que há no ambiente escolar. Com isso, eles estarão exercitando a cidadania e a superação de barreiras, um aspecto que tange a inclusão e a educação especial.

Nesse caso a Interdisciplinaridade pode contribuir para a educação inclusiva pois, ocorrerá uma maior relação de complementariedade entre os alunos e professores. Estes serão muito mais os mediadores da promoção de novos conhecimentos do que donos de todo conhecimento específico de sua disciplina. Além disso, o professor ao observar o convívio escolar entre os sujeitos com deficiência e os demais, pode elaborar atividades que busquem cada vez mais a interação entre essas pessoas, promovendo assim o respeito mútuo entre elas, superando possíveis barreiras criadas pelo preconceito que podem prejudicar a aprendizagem de pessoas com qualquer tipo de deficiência. Nesse viés, Almeida (1999) defende que o professor com uma atitude interdisciplinar é um facilitador do processo de construção de conhecimento em que os alunos estão desenvolvendo, para que o aluno potencialize sua aprendizagem é necessária à criação de um ambiente recíproco e que haja respeito às diferenças.

A Interdisciplinaridade transforma a realidade social dos educandos, pois pretende que toda comunidade escolar participe, através do diálogo, da comunicação e da elaboração de estratégias ou projetos para enriquecer o projeto educacional. Isso possibilita que novos olhares de pessoas que são indiretamente envolvidas com as escolas possam contribuir com o trabalho interdisciplinar que pode contribuir para a adoção de metodologias que contemplem o ritmo de aprendizagem individual. Para Fazenda (1994), está na comunicação a força que os sujeitos precisam para poder compreender a si mesmos é a partir dela que os sujeitos se tornam novas pessoas.

A Interdisciplinaridade potencializa a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, pois permite que aconteça uma construção coletiva dos conhecimentos, fazendo com que o educando possa compreender melhor sua realidade a partir da associação de novos conceitos a outros que já são conhecidos, permitindo que o aluno desenvolva o interesse e a criticidade, favorecendo seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Diante do exposto, acreditamos que a interdisciplinaridade se mostra muito consistente enquanto prática pedagógica na Educação Especial. Contudo para que ela se efetive é necessário um trabalho em conjunto. Não basta que apenas o professor pretenda ser interdisciplinar, a comunidade escolar como um todo tem que se envolver, ou seja, não adianta que ela fique restrita ao campo da discussão e não se torne prática permanente e coesa entre as áreas do saber. Então a educação das pessoas com deficiência depende tanto das políticas públicas quanto da tomada de atitude no sentido da cooperação para que de fato a inclusão escolar possa acontecer e para isso a Interdisciplinaridade se mostra como um caminho que tem muito a contribuir.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Projeto: **Uma nova cultura de aprendizagem**. PUC/SP, Junho, 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/didática/testosietxprojeto.shtm>.

Acesso em 20/07/17.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas, e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca – Espanha.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**, história, teoria e pesquisa. 4ªed. Campinas: Papirus, 1999.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP. Autores associados, 2010.

FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata; SILVA, Rochele Tondello. **A Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica**: da retórica a efetiva ação pedagógica. Revista de educação do IDEAU, Passo Fundo, volume 8, número 17, Jan-Jun de 2013. Disponível em: https://www.idea.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/28_1.pdf. Acesso em 10/07/17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à Prática educativa. São Paulo. Paz e terra, 1996.

JAPIASSU, Helton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imargo, 1976.

KASSAR, M, C.M. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: Desafios da implementação de uma política nacional. Educar em revista, Curitiba, n:41, p. 61-79, Jul/Set, 2011. Editora UFPR.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em 16/03/17.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar**, fundamentos teórico - metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAIA, Beatriz Branco; DIAS, Mirian Ávila de Lima. **Educação Inclusiva**: o que dizem os documentos? Guarulhos, Olhares, Vol. 3, nº1, p. 194-218. 2015.

Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/360/128>. Acesso em 04/04/ 2017.

Abstract:

This article aims to reflect on Interdisciplinarity and its contributions to the learning of people with Special Educational Needs. To do so, it presents a brief history of special education in Brazil, analyzing an international document that ended up influencing the inclusion movement in the country, establishing distinctions between the educational practices proposed by integration and inclusion models. Next, Interdisciplinarity appears in line with the objectives of an inclusive educational proposal, for proposing an interconnection between the disciplines in the school environment, enabling a contextualized and meaningful learning of people with Special Educational needs, always taking into account the particular characteristics of these people. For this, a short journey was made on the paths taken by Interdisciplinarity in the world until arriving at Brazil with its phases, conceptualizing the levels of interaction between the disciplines which often provoke misunderstandings in the school environment. Finally, we find that in several ways Interdisciplinarity contributes to the learning of people with Special Educational Needs. We conclude that Interdisciplinarity contributes to the learning of anyone, but even more so to the Special Education that is intended to be inclusive. For only Interdisciplinary practice that can overcome the fragmentation of knowledge and transform knowledge into a global, contextualized knowledge can bring meaning to what is being seen in the classroom, make schools more interesting, avoiding school dropout, promoting permanence in school, And forming a citizen capable of questioning their social reality, and most importantly recognizing themselves as capable of modifying it.

Keywords: Interdisciplinarity; Inclusion; Special education.

OS MEANDROS DA CULTURA CORPORAL NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLETINDO ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NÍVEL FUNDAMENTAL

Luís Carlos de Souza¹

Francisco Vieira da Silva (Orientador)

RESUMO:

Este trabalho contempla uma reflexão sobre a interdisciplinaridade no ensino da Educação Física no nível Fundamental, pensando por meio da perspectiva da cultura corporal no espaço escolar, e objetivando a identificação dos aspectos relacionados à interdisciplinaridade na Educação Física escolar, através de uma revisão bibliográfica, em que foram encontrados vários conceitos acerca das temáticas apresentadas sobre a relação entre o ensino da Educação Física de forma interdisciplinar. Entende-se que, para realizar a tarefa interdisciplinar, a Educação Física deve, acima de tudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade, legitimando-se na escola. Neste sentido, toma-se como ponto de partida a análise sobre interdisciplinaridade, o ensino da educação física na perspectiva dos PCN's e da cultura corporal como área de conhecimento da educação física escolar no ensino fundamental, e logo após a análise da relação entre a educação física e a interdisciplinaridade.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade; Cultura corporal; Educação física.

Introdução

O presente trabalho visa, por meio de uma revisão de literatura, investigar as implicações da interdisciplinaridade no ensino da educação física escolar no âmbito do nível fundamental de escolaridade, numa perspectiva da Cultura Corporal. Assim, essa reflexão demonstra-se importante, pois o trabalho interdisciplinar busca a melhoria da aprendizagem dos alunos integralmente, através da relação de completude entre as várias áreas do conhecimento que envolve a educação física.

No cotidiano escolar do ensino fundamental, muitas vezes, encontramos professores com práticas rotineiras e mecânicas, de forma descontextualizada da realidade do aluno em suas aparentes competências práticas, mostrando-se incapazes de usar sua criatividade para melhorar suas aulas. Ademais,

[...] a estrutura organizacional da escola apresenta-se como uma ameaça ao trabalho crítico coletivo, pois pressupõe um “locus” de resistência às tentativas de mudanças, diante dos tempos e espaços cristalizados.

¹ Graduado em licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, atuando como Professor de Educação Física no Ensino Fundamental maior na Escola Estadual professor Gerson Lopes e Técnico de Desporto na 13ª Diretoria Regional de Educação - DIREED, ambos situados no município de Apodi/RN.

Nesta perspectiva, o trabalho coletivo na escola pressupõe romper com os paradigmas da individualidade, da falta de objetividade, e aponta para um paradigma da coletividade e busca de objetivos comuns, coerentes, relevantes e dialógicos. (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p.102).

Essa questão, de certa forma, configura-se num afastamento entre os professores, de modo a gerar uma prática pedagógica individualista e focada em uma única disciplina. Diante disso, os PCN's (1999) defendem a interdisciplinaridade como um dos eixos norteadores do ensino nas escolas públicas do Brasil, tornando-se, atualmente, um termo que aparece em muitas propostas pedagógicas neste nível de ensino. Assim, cabe ao professor buscar meios de atender a demanda de ensinar seus conteúdos de forma interdisciplinar, tornando o aluno capaz de relacionar informações e integrar conhecimentos, "como forma de compreender a complexidade do mundo" (BRASIL, 1999, p.96).

A aprendizagem é sempre uma reconstrução social e política, pois temos o compromisso de fazer o aluno aprender através da teoria e da prática. E para que isso aconteça, um dos caminhos possíveis é a interdisciplinaridade, que deve ir além da simples justaposição de disciplinas, ao interagimos em busca de objetivos comuns, constituindo-se numa perspectiva de uma prática pedagógica e didática eficaz que leve o aluno a ter uma visão do mesmo objeto sob vários olhares. E sendo a educação física uma área reconhecida como componente curricular obrigatório nos currículos das escolas que oferecem o Ensino Fundamental, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, apresentando-se como uma área produtora de conhecimento, é importante destacar que as suas atividades propiciam o contato com a cultura corporal, buscando fomentar o processo ensino-aprendizagem, através de experiências diversas, no sentido de preparar o aluno para um melhor desenvolvimento político, psico-social, afetivo e motor. Portanto,

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.42).

E para que o aluno se desenvolva de forma integral, é necessário que os conteúdos de educação física sejam trabalhados de forma interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade ocorre a partir do diálogo entre as disciplinas, diminuindo a distância existente entre os conhecimentos produzidos em cada componente curricular dentro da escola. Além disso, promove a integração entre o conhecimento e a realidade concreta e as expressões de vida, as quais sempre dizem respeito a todas as áreas do conhecimento transmitido-adquirido, visando garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas e buscando também o envolvimento, o compromisso, a reciprocidade, o respeito e a valorização diante dos múltiplos conhecimentos.

Na educação física no/do ensino fundamental, essa questão é mais premente, devido ser uma área que trabalha a teoria e a prática corporal dos alunos em fase de desenvolvimento. Trata-se de um estágio no qual a criança e o adolescente estão num processo de formação de conceitos e valores, como também de uma inevitável mudança

corporal e/ou psíquica. Daí ser importante o ensino da educação física, uma vez que essa disciplina dialoga com várias outras, como a História, as Ciências, as Linguagens e a Arte, para o desenvolvimento integral do aluno em pleno exercício da cidadania. E por se tratar de uma área que envolve disciplinas diversas,

Atualmente entende-se a Educação Física na escola como uma área que trata da cultura corporal e que tem como finalidade introduzir e integrar o aluno nessa esfera, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e também transformá-la (DARIDO, 2004, p. 69).

Dessa forma, este trabalho busca mostrar que a educação física nos currículos escolares no ensino fundamental pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, pois seus conteúdos se apresentarem de forma diversificada abrangendo várias áreas do conhecimento. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico, levando em consideração uma abordagem qualitativa, a partir da revisão de trabalhos de vários estudiosos sobre a educação, interdisciplinaridade e a educação física.

O presente artigo está dividido nas seguintes seções, além desta introdução. No tópico seguinte, dissertaremos sobre a interdisciplinaridade, de modo a destacar os principais aspectos em torno desse conceito; posteriormente, discutiremos o ensino de educação física, relacionando-o com a noção de cultura corporal. No tópico subsequente, abordaremos as implicações da interdisciplinaridade no ensino de educação física. Por fim, na última seção, condensamos os principais pontos discutidos no decorrer do texto.

1. Interdisciplinaridade: breves considerações

Segundo Fazenda (1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960, em resposta à reivindicação dos movimentos estudantis, que buscavam um ensino sintonizado com as questões sociais, políticas e econômicas. No final daquela década, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e logo exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. A partir daí, sua presença no cenário educacional brasileiro tem-se intensificado e, recentemente, mais ainda, com a LDB nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além de sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou força nas escolas, principalmente no discurso e na prática de professores dos diversos níveis de ensino.

Quando falamos em interdisciplinaridade, estamos de algum modo, referindo-nos a uma espécie de interação entre as disciplinas ou áreas do saber. Todavia, essa interação pode acontecer em níveis de complexidade diferentes denominados de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Assim, trazemos uma classificação desses níveis proposta por Jantsch (1975) e algumas adaptações de Japiassú (1976), um dos pioneiros da interdisciplinaridade no Brasil.

A multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Segundo Japiassú (1976), a multidisciplinaridade caracteriza-se como uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Essa atuação, no entanto, ainda é muito fragmentada, na medida em

que não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas.

Na pluridisciplinaridade, diferentemente do nível anterior, tem-se a presença de algum tipo de interação entre os conhecimentos interdisciplinares, embora eles ainda se situem num mesmo nível hierárquico, não havendo ainda nenhum tipo de coordenação proveniente de um nível hierarquicamente superior. Alguns estudiosos não chegam a estabelecer nenhuma diferença entre a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. Não obstante, preferimos considerá-la, pois a existência ou não de cooperação e diálogo entre as disciplinas é determinante para diferenciar esses níveis de interação entre os campos do saber.

A interdisciplinaridade representa o terceiro nível de interação entre as disciplinas. Segundo Japiassú (1976), esse nível é caracterizado pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Segundo os PCN,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p.88-89).

Assim, a interdisciplinaridade pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum, sendo uma maneira eficaz de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos membros da unidade escolar. Em sentido mais detalhado,

O prefixo “inter” dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de “troca”, “reciprocidade”, e “disciplina”, de “ensino”, “instrução”, “ciência”. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor áreas do conhecimento (FAZENDA, 1994, p.21-22).

O último nível é a transdisciplinaridade, que representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade. Trata-se de uma proposta relativamente recente no campo epistemológico. Japiassú (1976) a define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

Os PCNs trazem uma discussão sobre o que seria interdisciplinaridade no ensino,

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p.34-36).

Esse posicionamento em favor da perspectiva instrumental não encerra a idéia de interdisciplinaridade apreendida nos PCNs. Com os PCNs, o conceito de interdisciplinaridade defendido na nova proposta curricular fica mais evidente.

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/ assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/ assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002, p.21-22).

Essa nova proposta orienta a organização pedagógica da escola em torno de três princípios orientadores, a saber: a contextualização, a interdisciplinaridade e as competências e habilidades. O primeiro princípio defende que

contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações. Na medida em que incorpora relações tacitamente percebidas, a contextualização enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural; quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicáveis de manifestação do conhecimento (MACHADO, 2000, p.31).

O segundo princípio detalha que interdisciplinar não está em confrontar disciplinas. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um assunto (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências.

Por fim, temos as competências e habilidades, sendo que a primeira é essencial para que o indivíduo tenha sucesso em sua vida social e na carreira. A forma de conduzir suas relações, responsabilidades e profissão são determinadas por sua capacidade de conviver e resolver as situações cotidianas, cujos resultados são totalmente dependentes da forma com que os seus problemas são solucionados. Já a segunda é **a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa.**

Apesar de se buscar a interação entre esses princípios, as limitações práticas impostas pela própria estrutura organizacional dos sistemas de ensino comprometem a eficácia do ensino, refletindo na ação interdisciplinar, no espaço escolar, pois “[...] fica no plano do discurso e, por isso, não é utilizada para transformar a realidade.” (LÜCK, 1994, p.33), sendo necessária a compreensão da realidade em contínuo movimento, demandando aos profissionais da educação novas formas de tratar o conhecimento, a fim de formar cidadãos para atuar nesse contexto.

2. Notas sobre o ensino de educação física

O ensino da Educação Física precisa ter como objetivo o processo de formação do homem, nos seus aspectos físicos e sociais, buscando o aprimoramento dos seus

movimentos naturais. Dessa forma,

As crianças e jovens envolvem-se com o esporte iniciando a prática esportiva, tendo contato com as formas básicas do movimento: correr, saltar, arremessar e lançar, gestos que são considerados naturais e diretamente são utilizados na modalidade de Atletismo. (NASCIMENTO, 2005, p.03)

A partir dessa ótica, o ensino da educação física necessita buscar o desenvolvimento das aptidões físicas dos alunos, de forma diversificada. De acordo com Betti e Zuliani (2002, p.75) “É tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível”.

No ensino fundamental, a Educação Física aparece como um elemento de suma importância para a formação do aluno e, dessa maneira, deve ter uma maior atenção por parte dos profissionais da área. Nesse sentido, Betti e Zuliani (2002, p.80) destacam que diante das transformações sociais intrínsecas às escolas nos dias atuais, os professores necessitam atualizar-se teoricamente para melhoria de sua prática docente, frente a essa nova realidade, com vistas a corresponder aos anseios da escola e da sociedade, aprimorando “o que já sabem fazer estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica”, além de buscar modelos e métodos na busca da formação integral do aluno. Isso supõe levar em consideração a moral e a ética, bem como os conhecimentos que os discentes trazem de suas experiências de vida.

Assim, o ensino da Educação Física necessita considerar conteúdos em diferentes dimensões, tanto conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma diversificada, para que o aluno se sinta estimulado e possa participar das aulas de forma ativa. Segundo Darido e Souza Junior (2007, p.18), “Para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol)”.

No nível fundamental, o ensino da Educação física é norteado pelos PCNs e como apoio algumas publicações, dentre as quais se destaca “Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores)”. Os PCNs (1999) de 1ª a 4ª séries (1º ao 5º ano atualmente), apresentam alguns objetivos do ensino da Educação Física para o Ensino Fundamental, dentre os quais se destaca o fato de os alunos serem capazes de conviver em sociedade exercendo a cidadania de forma consciente e crítica.

A publicação de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano atualmente) traz uma síntese dos princípios que norteiam o ensino da educação física no ensino fundamental, como contribuição para a reflexão e discussão da prática pedagógica, que são:

- Princípio da inclusão - a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.
- Princípio da diversidade - aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos,

visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

– Categorias de conteúdos - os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do currículo oculto. (BRASIL, 1998, p.19)

Diante do exposto, com a preocupação de garantir a efetivação dos objetivos já elencados anteriormente, foram eleitos os seguintes critérios para a seleção dos conteúdos propostos:

- Relevância social - foram selecionadas práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva. Considerou-se também de fundamental importância que os conteúdos da área contemplem as demandas sociais apresentadas pelos Temas Transversais.
- Características dos alunos - a definição dos conteúdos buscou guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas respectivas populações. Além disso tomou-se também como referencial a necessidade de considerar o crescimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade.
- Características da própria área - os conteúdos são um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física. (BRASIL, 1998, p.67).

Utilizando-se destes critérios, os PCNs propõem blocos de conteúdos a serem trabalhados em todo Ensino Fundamental, de modo que a contemplar a formação integral do aluno. A organização em blocos tem por finalidade evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo privilegiados, dando um suporte ao trabalho do professor, distribuindo os conteúdos de maneira diversificada e adequada às possibilidades e necessidades de cada contexto, de acordo aos diferentes enfoques que podem ser dados, são eles:

- Esportes, jogos, lutas e ginásticas - Considera-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Os Jogos são exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com

técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. E por último deste bloco as Ginásticas, que são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social.

- Atividades rítmicas e expressivas - Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal.

- Conhecimentos sobre o corpo - Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e que dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. (BRASIL, 1998, p.68).

Os blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco Conhecimentos sobre o corpo tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

Dessa forma, com a articulação entre objetivos, princípios, critérios de seleção de conteúdos e os blocos de conteúdos, é possível desenvolver o ensino da educação física de forma efetiva, levando em consideração a formação do discente de forma integral. Todavia, é possível perceber que a distribuição dos conteúdos em blocos, apesar de haver uma articulação, por si só remete a uma fragmentação do conhecimento, dificultando a efetivação de um trabalho interdisciplinar em sua completude.

2.1 Cultura Corporal como área de conhecimento da Educação Física

É muito importante incentivar a capacidade crítica das práticas corporais que estão presentes na sociedade como a história das práticas corporais, a influência dessas práticas sobre a qualidade de vida, a questão do lazer x rendimento, as políticas públicas de esporte e lazer e os valores que a mídia associa às diferentes práticas corporais. Também devemos considerar os conhecimentos e questões sobre o nosso corpo em movimento e sobre os conteúdos e técnicas específicos dos jogos, esportes, danças e ginásticas, incluindo vivências de variadas expressões das atividades da cultura humana.

A palavra *cultura* nos leva a significados próprios de um povo, de um grupo, de suas tradições, de seus usos e costumes repassados e/ou seguidos para um determinado fim. Tal termo é muito amplo, pois abrange múltiplos significados. O uso corrente dessa palavra acrescenta-se a outro vocábulo que o especifica, gerando sintagmas como: cultura familiar, regional, religiosa, alimentar, artística, estética, esportiva, linguística, corporal, dentre outros. É visto como um conjunto de conhecimentos adquiridos sobre determinado assunto, e esse entendimento possibilita contextualizar o saber.

Daolio (1995), referindo-se à educação física, fez algumas observações sobre o

termo cultura, evidenciando que em todo o fazer pedagógico há um conceito implícito ou explícito, de cultura.

É possível perceber a utilização da expressão “cultura” acompanhada de termos como “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento”, e outros. Entretanto, essa utilização aparece de forma superficial, por vezes incompleta ou de forma reducionista (DAOLIO, 1995, p.13).

Esses variados termos associados à Educação Física na escola encontram eco em conceitos já formados, pré-estabelecidos, por parte de educadores da área e de outros campos do saber. A cultura do jogar, do competir, do atleta escolar, do padrão de corpo, das atividades que exploram a corporeidade física são práticas redutoras para o ensino de educação física. Essa cultura educacional é, por vezes, responsável por alguns conflitos entre educadores, gerando em alguns contextos escolares a falta de reconhecimento da disciplina.

O professor de educação física, ao desenvolver atividades corporais lúdicas, recreacionistas e esportivas, como danças e jogos, visa esclarecer o educando para o conhecimento mais reflexivo dos conteúdos trabalhados, levando o educando a perceber-se como um todo. Com estes procedimentos, o professor possibilita que o educando realmente se aproprie de uma cultura corporal e estabeleça relações deste saber, com outros saberes que fazem parte deste mesmo ser.

Daolio (1995) sobre a “cultura” em Coletivo de Autores (1992, p.62) destaca que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

Assim, construir esse conhecimento sobre a cultura corporal oportunizar que o indivíduo vivencie de forma crítica, participativa, e acima de tudo reflexiva, a diversidade da cultura corporal (dança jogos, recreação, esporte, ginástica, etc.). Através das relações que o indivíduo estabelece entre essas vivências e destas com outros saberes que adquire torna-se capaz de apropriar-se da cultura corporal a ser desenvolvida na prática pedagógica escolar. Sobre esse aspecto, Castellani Filho (1998, p.43) afirma que compete à Educação Física “dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido, porquanto construídos historicamente”.

3. Interdisciplinaridade e Educação Física

A interdisciplinaridade enfrenta dificuldades em sua implantação efetiva nas escolas devido a diversos fatores. Primeiro, apresenta-se a questão da formação acadêmica dos professores, tendo em vista que a organização estrutural das universidades é organizada segundo determinadas áreas do saber, ficando evidente a fragmentação do conhecimento, e assim se refletindo na prática docente dos professores nas escolas. Outro fator que se mostra problemático é um professor ministrar aulas em uma outra área que não seja a de sua formação, o que não se configura em interdisciplinaridade, mas sim, subdisciplinaridade, que segundo Follari (1995, p.98) é identificado “quando o profissional que dá aulas numa carreira que não lhe é afins é incapaz de adequar os conteúdos de seu curso às necessidades dessa carreira”.

A questão da formação dos professores é mais uma dificuldade. Nesse sentido, Follari (1995) aponta a necessidade de primeiro conhecer profundamente a própria disciplina, e depois a interdisciplina, ou seja, Os primeiros anos de curso para a disciplina da área de formação e os últimos para interdisciplina.

Nessa perspectiva, entende-se que na escola há uma monopolização da estrutura curricular, responsável por determinar a organização disciplinar do conhecimento, acarretando uma fragilidade na forma de organização das disciplinas e conseqüentemente o desinteresse do aluno. Sobre a educação física, Bracht (2003, p.56) coloca que “entendem-na como um espaço e tempo escolar vinculado ao fenômeno esportivo. Conhecer os esportes não significa mais saber executá-los, mas também saber suas regras, sua história, sua inserção sócio-política”.

Assim sendo, Bracht (2003) defende que uma das justificativas geralmente usadas para argumentar acerca da presença da Educação Física no currículo escolar é a contribuição dessa disciplina para a “formação integral” do ser humano. Bracht (2003) intencionava rever a dicotomia corpo e mente que estabelece uma relação hierárquica de superioridade da alma em relação ao corpo. Há também outras tentativas de justificar a Educação Física na escola pela sua inserção num projeto interdisciplinar. Nesses casos, a importância da Educação Física é validada pelo que ela faz para auxiliar na aprendizagem das outras disciplinas escolares. Porém, quando sua importância refere-se a compensar a atividade de sala, a Educação Física não é mais um prolongamento, mas a própria negação dos momentos vivenciados pelos alunos nas outras disciplinas escolares, tidos como o tempo “sério” do trabalho escolar.

Mesmo diante das problemáticas já levantadas, nota-se que há uma tentativa de diminuir a distância ou a hierarquia existente entre a disciplina Educação Física com as demais. Nessa lógica, Debortoli (1995) argumenta que “a diferença existente entre os saberes aparece, muitas vezes, na hierarquização imposta pela cultura escolar”. O autor ainda enfatiza que

na hierarquização dos saberes de que a escola se incube, a brincadeira [um dos conteúdos desenvolvidos pela Educação Física] nunca passou de uma atividade inferior. Pedagogicamente, quando o brincar chega a ter alguma importância, é porque se mostrou como um meio eficiente para as outras aquisições. (DEBORTOLI,1995, p.157).

Dessa forma, a hierarquia entre os saberes escolares foi evidenciada pelo escasso número de ‘capacidades interdisciplinares’ direcionadas ao conteúdo específico da Educação Física. Nesta perspectiva, percebe-se que a Educação Física fica submissa à exaltação do trabalho com o corpo, levando a pensar que tal componente curricular é uma mera atividade prática/recreativa. Ocorre que a educação física pode se articular com as outras disciplinas escolares, podendo trabalhar tanto o seu conteúdo, como as especificidades das demais disciplinas, ajudando o aluno na sua formação ‘global’ referente a atitudes, valores, comportamentos, desenvolvimento motor, dentre outros.

Por fim, é necessário expor que o saber da Educação Física, “não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento” (BETTI, 1994, p.42). Logo, não é um saber que vem pronto e acabado, sem abertura para questionamentos, mas sim, um saber que se relaciona também com as questões políticas, sociais e culturais, nas quais o

aluno tem a possibilidade de se posicionar criticamente diante do conhecimento.

Conclusão

Após a análise bibliográfica, percebeu-se que a realização de atividades interdisciplinares tem exigido dos professores o trabalho em equipe, o que inclui a cooperação profissional e o desapego em relação a posições individualistas. Destacamos que o trabalho individualizado, com o qual os professores estão habituados, dificulta a cooperação integrativa, inibindo o trabalho interdisciplinar. Para a interdisciplinaridade tornar-se viável, é preciso criar dentro da escola a cultura do trabalho em equipe e da cooperação profissional. Mesmo que lentamente, uma maneira diferente de construir o conhecimento escolar está sendo divisada e introduzida na escola. Devido às exigências inerentes à consecução de uma prática interdisciplinar, os docentes das escolas precisam atentar para a necessidade de estudar os objetos de conhecimento de outras disciplinas e de aprender uns com os outros. Isto mostra que a formação continuada do professor é extremamente relevante para tornar o trabalho interdisciplinar eficaz.

Este trabalho também evidenciou que a conexão entre a Educação Física e os temas diversos da realidade cotidiana e das outras áreas do conhecimento é de suma importância na formação do indivíduo, apesar de ainda ser muito lenta a implantação da interdisciplinaridade de maneira efetiva na área da educação física. A cultura corporal como área do conhecimento da educação física apresenta-se como um meio para efetivação da interdisciplinaridade, pois leva em consideração o indivíduo como um ser político e social, inserido em uma cultura diversificada.

Por fim, acredita-se que a Educação Física possa, “mais que as outras disciplinas da escola, estar mais próxima da utopia lúdica, na medida em que a sua especificidade caracteriza-se contrariamente à lógica racionalista que a escola legitima” (GARIGLIO, 1995, p. 30). Talvez uma lúdica e necessária utopia que nos conduza à percepção do aluno como um sujeito que precisa de cuidado, atenção e respeito.

Referências

- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino de Educação Física. *Discorpo: Revista do departamento de Educação Física e desportos da PUC-SP*. São Paulo, n.3, 1994.
- BRACHT, Valter. *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1999. 96 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC /SEF, 1998.114 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC /SEF, 2002.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DEBORTOLI, J. A. *Equilibrando sobre um arame de farpas*. Dissertação (Mestrado). 1995.

Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG – Programa de Pós-Graduação, 1995.
FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

GARIGLIO, J. *A ludicidade no jogo de relações trabalho/escola*. Movimento. Porto Alegre: n. 3, 1995, p. 27-34.

FOLLARI, Roberto. *Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade* (em português e espanhol). In Jantsch, Ari Paulo; Bianchetti, Lucídio (coords). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 97 a 125.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, mar. 2004. ISSN 1981-4690. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>>. Acesso em: 07 de março 2017.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 26, n. 1, 2012, p. 97-109. ISSN 1981-4690. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16876/18589>>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

NASCIMENTO, Aida Christine Silva Lima do. *Pedagogia do esporte e o atletismo: Considerações acerca da iniciação e da Especialização esportiva precoce*. 2005. Disponível online em: <<http://www.aidachristine.com.br/livro.pdf>>. Acesso em 30 de Junho 2017.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie da educação física e esporte*, v. 01, n. 01, 2002, p. 73-81. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1363/1065>>. Acesso em 03 Julho de 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.

ABSTRACT:

This work contemplates a reflection on the interdisciplinarity in the teaching of Physical Education at the Fundamental level, thinking through the perspective of the corporal culture in the school space, and aiming at the identification of the aspects related to the interdisciplinarity in the Physical School education, through a bibliographical revision, in That were found several concepts about the themes presented on the relationship between the teaching of Physical Education in an interdisciplinary way. It is understood that, to accomplish the interdisciplinary task, Physical Education must, above all, preserve, maintain and deepen its specificity, legitimizing itself in the school. In this sense, it takes the analysis of interdisciplinarity, the teaching of physical education in the perspective of NCPs and of body culture as an area of knowledge of physical education in elementary school, as a starting point, and soon after the analysis of the relationship between Physical education and interdisciplinarity.

Key words: Interdisciplinarity; Body culture; physical education.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PERSPECTIVA PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Mayana Virginia Rebouças¹

Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior (orientador)

RESUMO

Este artigo traz uma análise reflexiva sobre a interdisciplinaridade enquanto prática holística formativa e indispensável, antes mesmo que a prática pedagógica interdisciplinar propriamente dita aconteça. Trata-se de um trabalho sobre as práticas interdisciplinares do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando interdisciplinaridade desde o contato inicial do ser docente com o conhecimento, perpassando as relações com os seus colegas de classe, discentes e pessoas extraescolares. Este estudo sobre a prática interdisciplinar aborda a interdisciplinaridade de acordo com a interação e relação entre os sujeitos das ações educativas para a promoção do saber.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Interdisciplinaridade; Holismo

Introdução

1. Reflexões iniciais

O percurso de formação de professores é intrínseco à educação e exige reflexões permanentes das práticas e ações pedagógicas, haja vista que o ensino é contínuo e com o passar do tempo sofre transformações diariamente para atender as demandas educacionais da sociedade, no intuito de construir uma educação efetiva e significativa para todos. Diante disso nos deparamos com a necessidade de gerar novo sentido para a forma de como a educação é construída em sala de aula.

Para tanto, sempre que se reflete sobre o fazer pedagógico do professor, faz-se necessário incluir na discussão a interdisciplinaridade, que na atualidade se estabelece enquanto compreensão de uma ação holística (CARDOSO, 1995), devido sua importância no processo de ensino e aprendizagem e na construção de conhecimento.

Pensar interdisciplinaridade é pensar articulação significativa de saberes dispersos, objetivando a unicidade do conhecimento, que passam a serem vistos como um todo, com interdependência entre seus elementos.

Interdisciplinaridade já é por si mesma uma proposta de interferir na prática pedagógica curricular de forma articuladora. Essa interferência visa relacionar o ser no

¹ Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido/ Campus Caraúbas-RN. Este trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Carlos Barata.

mundo e o mundo nos mundos possíveis. Por isso, seu conceito chave está na relação.

A relação enquanto guia mestra da interdisciplinaridade prevê desde o contato inicial do ser docente com seu próprio conhecimento, perpassa as relações com os seus colegas de trabalho, com seus discentes, bem como com pessoas extra-escolares.

Não é impossível se dizer que a interdisciplinaridade está presente em todos os estágios da formação docente, sua prática pode ser observada na formação/preparação, sua manifestação pode ser observada na prática pedagógica e, é possível se verificar continuidade da interdisciplinaridade após a prática pedagógica em si, quando, por exemplo, o docente reflete sobre sua prática, julgando-a, justapondo com outras áreas do saber não contempladas; ou quando o discente passa a aplicar o conhecimento adquirido no seu ambiente particular.

Este trabalho se interessa em fazer uma análise reflexiva sobre a interdisciplinaridade enquanto prática holística formativa. Isto é, este trabalho levanta a hipótese de que há competências, habilidades interdisciplinares na formação docente que devem ser perseguidas antes de qualquer conjugação das áreas do saber.

Trata-se de investigar princípios interdisciplinares comuns e fundamentais para o exercício da prática pedagógica interdisciplinar aplicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. São noções interdisciplinares prévias, inerentes à formação do professor, que, se conquistadas facilitarão o desempenho do professor e a promoção do saber.

Assim sendo, nossa pesquisa objetiva fazer um levantamento bibliográfico que respalde o Saber pesquisar, o Saber planejar, o Saber aprender, o Ser afetivo e o Saber ensinar enquanto competências vitais para a instauração de práticas pedagógicas interdisciplinares eficazes.

2. O olhar dos teóricos sob as concepções e práticas do educador interdisciplinar

As reflexões sobre a interdisciplinaridade surgiram na Europa, mais especificamente na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiam movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola (FAZENDA, 1994, p. 18).

Alguns anos depois segundo Thiesen (2008), no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou para suprir as necessidades e as deficiências da fragmentação do conteúdo. Reflexões desta nova perspectiva teórica seguiram inicialmente, dois enfoques: o epistemológico, iniciado pelo pensamento de Hilton Japiassú, primeiro autor de produção significativa sobre a temática; e o enfoque pedagógico, de acordo com as discussões de Ivani Fazenda.

Assim, ao se estudar a interdisciplinaridade, buscamos alcançar as contribuições para aprendizagem de alunos do ensino fundamental I de acordo com as práticas educativas de professores.

Conforme Fazenda (2008), interdisciplinaridade é atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. A interdisciplinaridade não é apenas um simples processo e sim uma atitude de construção de conhecimento, de descoberta e coletividade.

È trabalhar em sala de aula a junção dos conteúdos e não a separação das disciplinas em todos os níveis de ensino. De acordo com os PCNs do ensino Fundamental

“A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles” refere-se a uma educação contrária de ensino fragmentado no sentido que o conhecimento é parte de um todo e não fracionado.

3 Práticas interdisciplinares de professores das séries iniciais do ensino fundamental

Ao questionarmos o que constitui ser um professor interdisciplinar, nos envolvemos em um contexto que nos comete ver além da prática interdisciplinar pensada apenas na junção dos conteúdos. O professor interdisciplinar envolve aspectos anteriores, durante e após as práticas educativas expressas em sala de aula.

Pensando especificamente nas ações do professor do Ensino Fundamental I nesse tópico julgamos que exige uma série de habilidades e competências inerentes ao professor das séries iniciais do ensino fundamental que são práticas interdisciplinares para a concretização de uma educação interdisciplinar significativa, que vê e pensa a interdisciplinaridade além da unicidade de disciplinas e componentes curriculares, e sim a interdisciplinaridade em sua totalidade para a superação do saber fragmentado.

Apresentaremos a seguir, compreendendo que a concepção de um professor interdisciplinar exige diversos aspectos para a efetivação de uma aprendizagem significativa, cinco aptidões interdisciplinares próprias de um professor que prioriza a uma prática holística:

3.1 Saber Pesquisar

Quanto ao seu papel e formação profissional o professor que tem em suas ações pedagógicas práticas interdisciplinares é aquele que reconhece que precisa saber pesquisar e aprender entende que precisa todo tempo está pronto para crescer e em formação está sempre na busca de conhecer o desconhecido, sê a todo momento pesquisador frente a discussões sobre educação.

O professor que opta trabalhar o conhecimento em sua soma é aquele que não se cansa de aprender, que pesquisa, que questiona e busca. Segue uma rotina de estudos e de busca por novos conhecimentos. É o professor que está em constante formação, que estuda e que se prepara.

Sempre procura o saber, a qual permanece em aprendizagem. É aquele que esta sempre se superando e estudando permanentemente. Não para de aprender e de ensinar, tem uma prática constante de estudos e de pesquisas, estando sempre atento a estudar sobre o que ainda não conhece tendo humildade para perceber que o conhecimento é inacabado, por isso consciente de seus erros e está disposto a mudar sempre que for preciso, não teme o novo e ao desconhecido, sempre buscando o novo modelo de atuação profissional e pessoal, se importa com a sua comunidade e está sempre disposto a ajudar.

A pesquisa e a interdisciplinaridade estão sempre em busca de novos caminhos e possibilidades de aprendizagem, o empenho pela pesquisa e pelo desejo incessante de aprender são características de professor interdisciplinar que favorece uma postura holística do conhecimento. A pesquisa é uma característica integrante de um educador interdisciplinar, para Fazenda (1993) “A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica”. A autora discute a necessidade do educador interdisciplinar de está sempre em investigação, é um

profissional que sabe da importância da pesquisa e de aprender com elas. O professor interdisciplinar percebe que a compreensão de um tópico se dá através da pesquisa, coisa única, mas multitentacular.

3.2 Saber Planejar

O planejamento é indissociável para preparação de uma educação de qualidade, sobre o assunto Libâneo (1990) afirma que *“o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações”* o professor que tem suas aulas fundamentadas na interação mútua do conhecimento, sem delimitá-lo apenas a conteúdos e ajuntamento de disciplinas, sabe da importância do planejamento na consolidação de uma educação pautada no trabalho interdisciplinar.

Para tanto segundo a exposição de Libâneo (1990) pág. 222:

A ação de planejar, portanto não se reduz ao simples preenchimento de formulário para controle administrativo: é antes, a atividade consciente de previsão de ações docentes, fundamentadas em opções e ações político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural, que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Conforme o autor supracitado, ao se especificar a ação do planejamento, compreendemos que o planejar conscientemente para envolver o conhecimento em sua complexidade de modo que a informação alcance outros professores, discentes e pessoas da comunidade concretiza em suas ações um trabalho interdisciplinar que permeia o ambiente escolar.

O professor interdisciplinar é aquele que tem a consciência da seriedade do planejamento, que trabalha em equipe e busca uma formação com outras áreas do conhecimento, é aquele que sabe planejar suas ações.

O educador interdisciplinar entende que o planejamento é uma necessidade a prática docente, essencial para o bom funcionamento da aula e conseqüentemente a produção do conhecimento, o professor que tem suas práticas interdisciplinares têm consciência de que sem o planejamento a educação não acontece com eficácia e crê que o planejar diariamente suas ações é uma responsabilidade profissional do professor reconhecendo que sem um plano a aprendizagem do aluno não será significativa.

O planejamento orienta as ações que o professor desenvolverá em sala de aula, portanto os professores que planejam e incluem em seus planos, práticas interdisciplinares sabe que planejar é um ato interdisciplinar e que um estar ligado ao outro. Planejamento e interdisciplinaridade andam juntos, ser interdisciplinar exige planejamento e reflexão sobre a prática, planejar interdisciplinarmente é assegurar ao educador e ao educando a unicidade não somente de componentes curriculares, é então a coerência de ações mútuas na educação, com um objetivo maior de alcançar o conhecimento em sua totalidade.

Portanto, é preciso perceber que a educação não se reduz as paredes da escola, precisamos compreender que a interdisciplinaridade se manifesta através do planejamento, que requer a entrada em várias esferas da vida cotidiana e técnica, unindo conhecimentos, superando os limites de uma educação fragmentada.

3.3 Afetividade

A prática pedagógica ligada à afetividade nas suas mais variadas funções permite que o professor possa melhorar a ação pedagógica, pois envolvem em nossas ações a relação professor e aluno ampliando a aprendizagem.

O afeto por si já é interdisciplinar, pois é a junção dos sentimentos, da interação e das relações pessoais e a interdisciplinaridade unida a isso complementa e amplia o conhecimento escolar. Esse conceito realmente acontece quando se percebe que ética e psicologia são esferas do conhecimento que andam juntas.

Adotando uma atitude afetiva em suas práticas interdisciplinares, o professor do ensino fundamental I possibilita a construção e uma compreensão mais significativa e eficaz do conhecimento, tornando o aprendizado participativo, global e integralizado com o mundo e as áreas de conhecimento. Sobre esse acontecimento Fazenda

O fenômeno da interdisciplinaridade como instrumento de resgate do ser humano com a síntese projeta-se no mundo todo. Mais importante que conceituar é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares. A dificuldade na sua conceituação surge porque ela está pontuada de atitudes, e não simplesmente em um fazer. A afetividade nas práticas educativas do professor interdisciplinar contribui para o processo ensino-aprendizagem levando em consideração que o professor não apenas ensina os conteúdos e conhecimentos fragmentados, pelo contrário, mantém o diálogo, estabelece relações de carinho, amor, amizade e de troca de conhecimento.

3.4 Saber aprender

Os desafios educacionais e o ser professor estão em constante mutação, por isso é preciso cada vez mais saber aprender, é preciso que o professor se coloque como mediador do conhecimento.

Na perspectiva do saber a aprender os professores percebem a necessidade de estudar a para melhorar a sua prática em sala de aula. Essa reflexão crítica sobre seus conhecimentos e suas ações educativas, são vestígios de um professor interdisciplinar. Além disso, é importante aprender que todos nós e especialmente o professor é um ser em construção e que deve sempre rever seus conhecimentos e sua prática de ensino.

Ser professor exige assumir uma postura profissional em constante processo de reconstrução e reciclagem dos conhecimentos. O educador interdisciplinar é aquele que além de mediar o processo de ensino- aprendizagem, está continuamente em processo de aprendizagem e ensino também. O ato de aprender e ensinar é uma postura interdisciplinar.

3.5 Saber Ensinar

Pensar a educação formal de alunos do ensino fundamental em seus aspectos e particularidades questiona o pensar no que refere-se ao saber ensinar do educador e as atitudes e competências que lhe são conferidas no exercício em sala de aula que resulte em uma aprendizagem significativa que instiga a pensar o papel da interdisciplinaridade no momento do ensino para além de uma ação de conteúdos interdisciplinares.

Portanto saber ensinar nos dias atuais requer incluir em suas ações práticas interdisciplinares na função do seu ensino, não em uma perspectiva de tornar o conteúdo interdisciplinar, mas também tornar a forma do educador num contexto mais amplo de interdisciplinaridade e na atuação profissional para agir em uma educação onde o ensino resulta na construção do saber holístico como afirma em seu texto CARDOSO (1995):

Com referência à prática de ensino, uma educação holística estabelece seus objetivos voltados para "a espiritualidade do indivíduo, a justiça social, a paz e o desenvolvimento sustentado". Os conteúdos a serem trabalhados têm como objetivo geral a formação integral do aluno. Para tanto, os esforços teóricos, metodológicos e avaliativos envolvem necessariamente o corpo, o intelecto, o sentimento e o espírito do educando.

Para Cardoso (1995), saber ensinar é problematizar em suas práticas educativas a busca pelo saber integral e seus fenômenos, considerando não só os exteriores e seus conteúdos, mas, sim considerar os aspectos sociais, intelectuais, a formação absoluta do aluno, suas relações, sentimentos e sua vida.

Valendo-se ainda do pensamento de Cardoso (1995), saber ensinar é uma característica de um professor de ensino fundamental interdisciplinar, pois requer do educador ensinar ao "aluno como um todo para um mundo como um todo". Exige desse educador um perfil diferencial e uma ideia de ensino que represente a flexibilidade, a interação entre as áreas, os conhecimentos dos alunos, a formação continuada do professor e atualização do conhecimento, ou seja, a interação professor- aluno-professor.

Saber ensinar de maneira interdisciplinar é buscar a consolidação do saber globalizante, da superação do conhecimento compartimentado como ressalta FAZENDA (1999) é uma atitude de procura, de inclusão e de ligação entre o saber ensinar e a busca pelo conhecimento perpassando os limites do conhecimento e sua fragmentação.

O que distingue um professor que sabe ensinar de outro é a atuação do docente, e isso não é uma tarefa tão simples. Para Moysés (1995) saber ensinar é "mais do que uma simples habilidade expressa pela competência do professor" é "Tarefa complexa, requer preparo e compromisso: envolvimento e responsabilidade".

Dessa forma afirma também Fazenda (1999) sobre interdisciplinaridade, para autora saber ensinar interdisciplinarmente é uma atitude de mudança de envolvimento entre professor e aluno, supõe um ensino abrangente e globalizado, além disso, o ensino é baseado num fazer coletivo, de reciprocidade, diálogo e respeito e exige do professor o que a autora Moysés afirma sobre complexa, comprometer-se, envoltura e compromisso.

4. (In) conclusões

Neste capítulo tecemos algumas considerações finais desencadeadas a partir deste estudo.

Após repensar sobre as práticas educativas indispensáveis de professores, mas especificamente das series iniciais do ensino fundamental, percebemos a interdisciplinaridade, nas relações pessoais, na construção dos nossos saberes, ao proporcionarem o diálogo, interações, ao nos enxergarem como sujeitos pensantes na busca pelo alcance do saber globalizado.

A investigação permite levantar reflexões importantes sobre a prática de professores para a interdisciplinaridade problematiza a realidade de seus alunos, constrói-se conhecimento junto, mostra-se aos seus alunos o mundo com novos olhares, novos caminhos.

Ao fazer levantamento bibliográfico concluímos que: planejamento, pesquisa, afetividade, aprendizagem e ensino são competências essenciais para a instauração de

práticas pedagógicas interdisciplinares eficazes, pois: 1) Estamos sempre aprendendo, em todos os lugares e a qualquer momento; 2) Os professores ensinam o conhecimento como um todo e a ver o mundo com outras lentes. 3) Aprendemos a tomar decisões e a desenvolver as capacidades a cerca da afetividade, considerando quem somos e pra quem vamos ensinar; 4) Esta sempre em construção do nosso próprio conhecimento abrindo sempre a possibilidade de novas aprendizagens. 5) Os professores buscam partir de pesquisa e planejamento a aprendizagens significativas os quais procuravam ver a interdisciplinaridade, antes mesmo que ela mesma aconteça propriamente dita.

Neste sentido, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados não somente por conta de encontramos algumas práticas interdisciplinares do professor de ensino fundamental para aprendizagem significativa, como também está expressa nas conclusões fatores que fazem parte da experiência do autor e por esse motivo apresenta elementos relevantes.

Pode-se argumentar também que este estudo apresenta contribuições importantes sobre a interdisciplinaridade nos dias atuais e os ganhos que a mesma trás, e por se tratar de ver a interdisciplinaridade antes, durante e pós a prática educativa, tendo em vista tendo em vista que o próprio tema interdisciplinar é um assunto amplo e complexo.

Enfim, esse estudo sugere que a interdisciplinaridade não está apenas na unicidade das disciplinas, mas também nas relações, no conhecimento, perpassando as disciplinas, mas sim no cotidiano do professor, em suas ações, no diálogo, em suas habilidades e competências.

Desta forma, acredita-se que este estudo trouxe reflexões pertinentes, não só para trazer novos olhares sobre a interdisciplinaridade como também permite novas pesquisas, a partir de outras experiências e modalidades de ensino, não espera-se que os comentários finais deste artigo sejam decisivas sugere-se novos estudos no intuito de colaborar para a formação dos professores na busca das aprendizagens significativas.

Vale salientar que este estudo revela praticas interdisciplinares do professor do ensino fundamental, pois considera que esse professor é o único responsável pela mediação do conhecimento nas turmas dos anos iniciais do fundamental que emergem nosso estudo, como chamamos o professor polivalente.

Assim é importante citar que a urgência de repensar a prática para instaurar nas práticas desses professores a interdisciplinaridade, pois o mesmo é o único responsável para se trabalhar as diversas disciplinas como português, matemática, história, geografia, ciências, arte, ensino religioso, educação física e etc.

Portanto, o professor quando se envolve nesse processo de Saber/Ser, percorridos nesse texto, processos por natureza interdisciplinares, que o conteúdo específico do conhecimento humano a ser trabalho pode ser chamado de interdisciplinar. Entende que não é um conteúdo interdisciplinar que forma o educador, é o processo de sua formação e preparação do conteúdo que faz do conteúdo alvo de objetos interdisciplinares.

5. Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1995.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. (ORG.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)
- MORIN. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma repensar o pensamento*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.
- MOYSÉS, Lúcia. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ABSTRACT

This article presents a reflexive analysis on interdisciplinarity as a holistic educational and indispensable practice, even before the interdisciplinary pedagogical practice itself happens. It is a work about the interdisciplinary practices of the teacher in the initial years of Elementary School, considering interdisciplinarity from the initial contact of the teacher with the his/her own knowledge, going through the relations with his/her colleagues, students and extracurricular people. This study on interdisciplinary practice addresses interdisciplinarity according to the interaction between the subjects of educational actions for the promotion of knowledge. The comprehension adopted for such practice is interdisciplinarity as relation.

Key words: Interdisciplinarity; Holism; Primary Education.

A LITERATURA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR

Michelle Dos Santos Rodrigues¹

Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior (orientador)

RESUMO

A Educação precisa se adaptar frequentemente à diversas práticas pedagógicas. Quando inserimos a necessidade de articulação entre os campos do saber, a interdisciplinaridade, tais desafios de adaptação se tornam maiores. Satisfazer uma boa aprendizagem nos leva a refletir nos caminhos que escolhemos, que servirão para preparar nossos futuros cidadãos. A principal característica da educação deve ser a de se favorecer um ensino que preze pela plenitude do indivíduo. Nessa perspectiva, apontamos uma das dificuldades na prática pedagógica do país: a leitura literária enquanto prática apenas disciplinar. O objetivo é apresentar a literatura enquanto proposta pedagógica interdisciplinar, a fim de atender alguns requisitos imprescindíveis para a educação brasileira, alguns deles firmados por leis. É com este intuito que desdobraremos nossas discussões teóricas e amparada por algumas leis, relatando um pouco sobre o papel da literatura enquanto possibilidade metodológica interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação; Interdisciplinaridade; Literatura.

Introdução

Tida, desde a antiguidade, como a forma por excelência de transmissão e produção de saberes, a Literatura se viu cercada pelo plano iluminista do saber. A revolução de Auguste Comte (1798-1857) enviou o estudo de Literatura, como qualquer outra forma de conhecimento, sob as amarras da disciplinaridade, da abstração, da fragmentação excessiva do saber em áreas, como se pode perceber reproduzida nas filosofias positivistas e, mais recentemente, com o estruturalismo. A Literatura deixou de ser recurso dialógico, interdisciplinar e comunicativo com as diversas áreas do conhecimento humano (BOSI, 1987).

Há ainda a crença de que a Literatura é um objeto frio, tal qual “um elemento químico”, quando, muito pelo contrário, a Literatura se engaja no jogo social, na arena onde os saberes se gladiam, mas também no estabelecimento da concórdia. Por sua natureza questionadora, é forçada a pertencer apenas em um eixo solitário, quando poderia ser utilizada como veículo para transmissão, problematização e ilustração das questões humanas múltiplas que a escola precisa apresentar.

A Literatura como qualquer outra ciência, passou por inúmeros processos para se tornar o que conhecemos hoje. Estamos em constante formação e para isso, devemos estar preparados para receber essa intervenção dentro da Literatura. Instruir enquanto educadores, nossos pequenos cidadãos a se tornarem leitores críticos, é um objetivo

¹ Discente do Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Este trabalho é resultado da avaliação final, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Barata.

distante, uma vez que não procuramos a forma correta de mediar este procedimento. É nesta perspectiva que vamos analisar como vem sendo vista a Literatura em tal processo.

Esta é uma pesquisa exploratória, uma vez que realizamos uma análise bibliográfica em Artigos, Periódicos e documentos específicos que abordam a temática Literatura nos anos iniciais, dentre estes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares, etc. Também foi feita uma análise interpretativa nas ideias e argumentos de autores como Vygotsky e Bakhtin.

Nosso objetivo é apresentar algumas razões que amparem o fomento e a prática da Literatura enquanto prática interdisciplinar no sistema educacional do Estado Brasileiro. Razões oriundas da legislação vigente, que apresenta demandas, necessidades e obrigações políticas e educacionais. Não partimos do princípio que a Literatura será um *deus ex machina*² para a educação, mas que ela pode contribuir para sanar as necessidades do cumprimento daquilo instituído pela República Federativa do Brasil.

Poetas, filósofos e críticos não são capazes de determinar o que faz a Literatura ser o que é. Isso nos leva a pensar a poesia como um fenômeno multiface, como um asterisco, em que cada ponta equivaleria às diversas concepções que se tem acerca dela. Mais do que um fenômeno natural, a poesia é um fenômeno cultural, mantido pelo homem como um sistema, como expressa Antônio Cândido (2012). A poesia é transmitida via tradição (BORNHEIM, 1987; ELIOT, 1989) como um bem que não pertence só ao poeta.

O que as distintas concepções da poesia compartilham, é que o fenômeno da poesia se caracteriza por um efeito psicológico, que se re/produz na percepção do poeta e do leitor. Portanto, a poesia é um efeito estético, para a sensibilidade. Pensando dessa maneira, diz-se que a Literatura é essencialmente imaterial: surge na percepção antenada do escritor com toda a vida à sua volta e ressurge nos receptáculos sensíveis do leitor. Nossa proposta é apontar caminhos para o pleno desenvolvimento desta prática.

2. O que se entende por literatura

A Literatura é necessariamente um tipo de linguagem subordinada e independente ao mesmo tempo à língua. O que distingue a Literatura de outras formas de manifestação estética, é sua materialização na palavra.

Inicial e derradeiramente imaterial, a Literatura passa por um processo intermediário de materialização. Ela se incorpora em palavras. A esse processo intermediário, chamamos “poema”. A Literatura se manifesta pela língua, depende desta, mas é independente dela, porque a palavra literária se comporta diferente da palavra comum, excedendo seu alcance.

A palavra literária, além de utilizar todos os recursos da linguagem corrente, alcança outras esferas, atinge outras significações. A literatura encarrega-se da manutenção de uma língua, impedindo que ela se solidifique ou se desintegre. O filósofo Mikhail Bakhtin nos ilustra melhor nosso pensamento quando nos diz que:

² "1 na antiguidade greco-latina, recurso dramático que consistia originalmente na descida em cena de um deus cuja missão era dar uma solução arbitrária a um impasse vivido pelos personagens. 2 resolução inverossímil dada a um problema dramático. 3 pessoa ou circunstância que inesperadamente propicia uma solução para uma situação difícil (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1024).

[...] não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua, que o sábio e o poeta, em igual medida, se relacionam somente com a palavra (BAKHTIN, 1998, p. 45).

O autor ainda complementa seu argumento, quando aponta as possibilidades de uso da língua, no tocante a poesia:

É só na poesia que a língua revela todas as suas possibilidades, pois ali as exigências que lhe são feitas são as maiores: todos os seus aspectos são intensificados ao extremo, alcançam seus limites; é como se a poesia espremesse todos os sucos da língua que aqui se supera a si mesma (BAKHTIN, 1998, p. 48).

Tanto o conhecimento ocidental, quanto o oriental, compreende o fenômeno literário com tendo o mesmo comportamento de um código simbólico. É na mensagem – feita com um arranjo sugestivamente lúdico e belo dos sinais linguísticos e filosóficos – quando decodificada, que o fenômeno poético acontece. Nesse processo, o poema assume a função de armazenagem e transmissão da mensagem. Ezra Pound lembra que a palavra para poesia em alemão é *dichtung*, que significa condensar, concentrar (ADORNO, 1995).

Portanto, a Literatura é uma tecnologia capaz de condensar uma densa gama de registros humanos, sejam eles históricos, científicos, políticos, econômicos, religiosos ou artísticos.

Nesse sentido de Literatura enquanto recipiente e articulador de todo conhecimento produzido pelo homem, encontramos sua necessidade dentro dos próprios planos políticos, inda que não mencionada especificamente nos textos e nas leis.

A política diz respeito à organização dos indivíduos em espaços coletivos. O ser humano é um ser político, a política faz parte de suas práticas e determina o indivíduo (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

“A política pode ser vista como agente da lei, teoria da necessidade do estado e ciência do governo” (ABBAGNANO, 2007, p. 900). Mas, pensamos que essas acepções agem em conjunto. Elas são a somatória de uma atribuição básica do governo: sua interferência no individual em prol do coletivo.

3. Situação de algumas políticas educacionais

As leis destinadas ao controle da educação, concernem mais questões administrativas e financeiras do que ao que faz a educação ser o que é. São leis que explicam quanto dinheiro é necessário e como se administra a soma. Posicionamentos didáticos ficam amiúde em aberto. Não se sabe direito o que é educar, mas se sabe com precisão os fundos para manter o sistema educacional. Uma rápida análise pelo sumário de *Legislação brasileira sobre educação* (BRASIL, 2009). Isto já é o suficiente para perceber que a organização financeira abarca mais da metade da preocupação política sobre a educação.

Nisso, fica a Literatura quase extraviada enquanto código tecnológico e ciência social. O descaso e até mesmo a aversão a inserção da Literatura em um sistema educacional, partem da não compreensão dos recursos poéticos pela sociedade. A União tem necessidades, precisa atingir o fim da sua existência e mantê-la. Argumentamos que

o poema pode ajudar o estado a suprir tais necessidades. Para que a literatura possa ser útil às necessidades educacionais do estado, recorreremos ao conceito vygotskiano de ferramenta, como trabalhado por (MACHADO; LOUSADA, 2010).

A ferramenta é um utensílio utilizado para trabalhar uma peça, facilitar o trabalho, tornar um objetivo acessível, atingir um fim. Em situação específica como apertar um parafuso, exige a ferramenta exata. Entretanto, na maioria das situações, a ferramenta não é a específica, mas um artefato que serve às mesmas funções; no caso do parafuso a ser apertado, a faca sem ponta é um artefato que pode substituir a ferramenta, a chave de fenda. O electricista frequentemente utiliza o alicate, ferramenta para manipular fios elétricos, como martelo. O que se quer dizer é que não necessariamente o poema tenha surgido para responder às necessidades do Estado, mas que o verso pode ser utilizado como um artefato na ausência de ferramentas adequadas para sanar tais necessidades.

Partindo do posicionamento atual de que o poema pode até ser útil algumas vezes para todos, mas útil sempre, só para alguns, apresentamos algumas razões em que ele se torna importante para todos, na medida em que se pretende contribuinte para a educação na União.

Ao tratar da ordem no Estado, o Artigo 205, da Seção I do Capítulo III, do Título VIII da Constituição da República Federativa do Brasil, encontramos a seguinte norma quanto à educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, p. 136, grifo nosso).

No que tange à significação da palavra "pleno", entendemos que o ser humano tem um potencial que precisa ser completado. Entendemos que a Literatura é necessária para auxiliar nesse processo de desenvolvimento individual e social, porque: “[...] de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda *plenitude* do seu peso axiológico: social político, cognitivo ou outro qual seja [...]”. (BAKHTIN, 1998, p. 33, grifo nosso).

A necessidade de um desenvolvimento pleno reaparece posteriormente no Artigo 2º, no Título II da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 2009, p. 33). Argumentamos que o ser tem uma necessidade estética que só pode ser suprida através do conhecimento pelo sensível.

Ao voltarmos para a *Constituição*, ainda na Seção I do Capítulo III, do Título VIII, desta feita no Artigo 206, encontramos que será apoiado o "pluralismo de ideias e de *concepções pedagógicas* [...]” (BRASIL, 2010, p. 136, grifo nosso). A Literatura, além de oferecer estética via língua, brinca com sons e imagens, aniquila o tempo e promove questionamentos. Para Huizinga (2007), a poesia nasce no lúdico, é jogo da alma e jogo do social. O poema não tem somente um fim estético (HUIZINGA, 2007, p. 154), jogar precede a própria cultura (HUIZINGA, 2007, p. 11), portanto: “Tudo que é poesia nasce no jogo: no jogo da adoração, no jogo festivo de cortejar, no jogo agonal da fanfarrice, o insulto e a burla, no jogo da agudeza e destreza [...]”³ (HUIZINGA, 2007, 165, tradução nossa).

³ “[...] Todo lo que es poesía surge en el juego: en el juego sagrado de la adoración, en el juego festivo del cortejar, en el juego agonal de la fanfarronería, el insulto y la burla, en el juego de agudeza e destreza [...]”.

Apesar dos estudos voltados para a educação, a aparição do lúdico nas salas de aula ainda é tímida e, porque o jogo não é compreendido, a compreensão do que vem a ser o poema e a sua utilidade se torna ainda mais embaçada. Argumentamos que é mais fácil e cômodo, desenvolver projetos educativos que envolvam aulas expositivas, pois a Literatura pode exigir mais.

Sem sair da *Constituição*, agora no Artigo 208, podemos encontrar a seguinte passagem: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V - acesso aos *níveis mais elevados* do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...] (BRASIL, 2010, p. 137, grifo nosso). Preocupar-se com a evolução do ensino e elevá-lo a níveis mais refinados, é outra forma que o poema encontra para contribuir para a manutenção do Estado. Essa última passagem grifada, nos faz imediatamente recuperar o que disse T.S. Elliot, acerca do poema:

O povo que cessa no cuidado da sua herança cultural se transforma em bárbaro; o povo que cessa de produzir literatura cessa seu mover no pensamento e na sensibilidade. A poesia de um povo toma sua vida da fala do povo e em retorno devolve vida para ela; e representa *sua mais alta consciência, seu maior poder e sua mais delicada sensibilidade*.⁴ (ELIOT, 1986, p. 5, tradução nossa, grifo nosso).

No que diz respeito à necessidade e obrigação do Estado em promover a dignidade humana, no Artigo I do Título I, que rege os Princípios Fundamentais da Constituição, encontramos:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: [...] a *dignidade* da pessoa humana [...] (BRASIL, 2010, p. 13, grifo nosso)

Uma das formas/estilo que o poema assume é a tragédia (NUSSBAUM, 2009), e seu objetivo é procurar "[...] a dignidade, nobreza de espírito humano [...]" (ERICKSON, 2007). A promoção da dignidade é outra contribuição do poema para atender as demandas legais do Estado. Antônio Cândido acredita que a letra seja capaz de humanizar o ser; essa humanização/dignidade é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. [...] (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Ainda no Título I da *Constituição*, o Artigo 3º diz que objetivo fundamental da República Federativa do Brasil é: "[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária [...]" (BRASIL, 2009, p. 13). Erickson (2007, p. 28) ao analisar propriedades da poesia, aponta que poetas endossam o bom-justo-belo; exatamente o requerido pela *Constituição*, pois a tríade demandada pela *Constituição* é interdependente, análoga a uma fórmula de cálculo. Se o poema trabalha o tema da liberdade, é que necessariamente ela é justa e bela.

⁴ "The people which ceases to care for its literary inheritance becomes barbaric; the people which ceases to produce literature ceases to move in thought and sensibility. The poetry of a people takes its life from the people's speech and in turn gives life to it; and represents its highest of consciousness, its greatest power and its most delicate sensibility."

Se a justiça é trabalhada é porque ela é boa e bela. Quando se trabalha a solidariedade é porque ela é boa e justa, assim sucessivamente, em qualquer tema abordado pelo poema, visto também como formula matemática.

Até o momento, vimos que o Estado necessita que seus cidadãos: 1) Sejam desenvolvidos em plenitude 2) através do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, que é o que deriva 3) os níveis mais elevados do ensino, dessa forma valorizando 4) a dignidade humana, a fim de 5) construir uma sociedade livre, justa e solidária. Mas, a essas necessidades se somam outras que precisam ser atendidas, sem negligenciar as anteriores. Há, também, por exemplo, a necessidade de se investir em áreas chamadas tecnológicas.

A Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mas vejamos o que nos diz o Artigo II do seu Capítulo I:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei (BRASIL, 2009, p. 308).

No Artigo 6º da Seção II da mesma lei, encontramos informações sobre as características das escolas técnicas, no que se refere a proposta de ensino-aprendizagem envolvendo a leitura:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais [...] IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; [...] IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente [...] (BRASIL, 2009, p. 314).

Entendemos que a literatura não aparece citada como Ciência, nem como ciência aplicada, muito menos como tecnologia. Assim, a passagem nos mostra que a forma de pensar da política moderna compreende o poema como outra coisa. Os recentes avanços nas áreas de eletrônicos, talvez exerçam essa característica de encantamento por uma técnica nova em detrimento das antigas, talvez tidas como superadas. Todavia, basta apenas rápida consulta em um dicionário para verificarmos que "Técnica é, por isso, a palavra que dá continuidade ao significado original (platônico) do termo arte." (ABAGNANO, 2007, p. 93).

Nas áreas de estudos da técnica, as tecnológicas não se veem disciplinas que englobem a literatura, o que é considerado uma lacuna. Há uma preferência de uma técnica em detrimento de outra, seja por causa do fim oferecido por elas.

Finalmente, outra necessidade do Estado Brasileiro, é a manutenção da qualidade da educação. Mesmo com as enormes somas de dinheiro investidas nas áreas de técnicas eletrônicas, a Educação brasileira não está bem, como aponta o *Relatório de monitoramento de educação para todos* da UNESCO (2010). É possível constatar que no Artigo 206 da Seção I, no Título VIII do Capítulo III, a *Constituição* assegura que o Estado garantirá um "padrão de qualidade" (BRASIL, 2009, p. 315), mas, quanto a isso, pouco tem sido feito.

A situação educacional mostrada por (CANDIDO, 2004, p. 169 - 172), diz que apesar de todo avanço tecnológico e científico, a modernidade está mergulhada na barbárie, no máximo da irracionalidade.

[...] Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual [...] (CANDIDO, 2004, p. 186).

Essa situação contraditória é causada pelo processo de desumanização do homem. Talvez, a raiz da situação atual da educação esteja na negação do poema.

4. Literatura enquanto prática interdisciplinar para atender a política pedagógica

Entende-se por interdisciplinaridade o processo de reorganização da metodologia que sai dos padrões tradicionais, que integra e amplia o que o homem produz, mantendo mais próximo de si, o tornando um ser humanizado. Porém, ainda não está sendo compreendida como tal e muito menos aplicada. É muito incômodo para alguns falar em mudanças nesse aspecto.

Atualmente, temos sempre ouvido falar sobre incorporação da interdisciplinaridade no setor educacional, sobretudo, na educação básica. No entanto, quando a levamos para a prática dentro da sala de aula, esse termo se torna superficial, não porque seja assim, mas por não haver um direcionamento correto do seu sentido. Ampliar não é dividir ou fragmentar, mas é esta a perspectiva que infelizmente percebemos a respeito desse ensino.

A preocupação maior deveria ser a de impulsionar esse processo de humanização para promover a formação da cidadania de forma construtiva, conectando os saberes em vez de separa-los. Dar ao educador uma capacitação que estime esse processo. Quando ouvimos relatos a respeito, nos surpreendemos em como ainda não estamos preparados para lidar com essa situação. Por vezes, o ensino que deveria ser feito de forma coerente, passa a ser imposto para esconder os desastres que a educação reflete na vida de muitos brasileiros.

A interdisciplinaridade acaba se tornando um termo sem sentido, que serve apenas para enfeitar os padrões que a sociedade reivindica e que ainda está à margem do alcance dela mesma.

Segundo Luck (2013) O ensino, que recebe a responsabilidade social de

promover a formação para a cidadania dos membros da sociedade, ao defrontar-se com esse trabalho, defronta-se também, com a necessidade de promover sua própria reorganização, para orientar-se ele próprio, por esse novo sentido.

Isso, porque sendo ele próprio uma expressão de modo como o conhecimento é produzido, também se encontra fragmentado, eivado de polarizações competitivas, marcado pela territorialização de disciplinas, pela dissociação das mesmas em relação à realidade concreta, pela desumanização dos conteúdos fechados em racionalidades autossustentadas, pelo divórcio, enfim, entre vida plena e ensino.

De acordo com a análise das leis que mencionamos anteriormente, as quais estão vinculadas com a educação, observamos que o processo de educação interdisciplinar ainda é um passo distante da nossa realidade, já que para incorporá-la, devemos primeiro entendê-la, para se fazer uso da mesma.

Tanto a interdisciplinaridade como a Literatura são vistas como superficiais ou não tão importantes enquanto prática pedagógica. Ambas, encontram dificuldades para se integrarem segundo as leis de inclusão, isso porque a sociedade já as generalizou assim. De acordo com as leis, tanto uma como a outra, tem papéis fundamentais na educação, porém na prática, isso é bem contraditório, uma vez que é negligenciado o suporte que temos por direito, para integrá-las, seja por má capacitação, ou desinteresse de muitos. Essa é a realidade que vivenciamos.

A garantia de sucesso depende do empenho que atribuímos ao que fazemos e a quem estamos envolvendo. Mudar de atitude, exige de nós enquanto seres humanos, uma reflexão profunda.

A interdisciplinaridade pode ser uma ferramenta, um meio de libertar a mente do homem para padrões mais evoluídos. Portanto, para aplicar o processo de interdisciplinaridade através da Literatura, é preciso desmistificar sua concepção, sair das amarras padronizadas e buscar direcionamentos que nos aproximem desse processo.

A metodologia interdisciplinar irá exigir de nós, uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de ciência e filosofia, obrigando-nos a desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas, e abrir-nos para perspectivas e novos caminhos (JAPIASSU, 1976, p 42). Mesmo que a resistência a esse processo continue completamente exposta, esse confronto é inevitável, uma vez que é necessário e urgente, construir uma visão global de humanização.

O que nos orienta a respeito disso enquanto educadores, é a afirmação de Lück (2013, p. 2) quando nos diz que:

A interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação de ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo e serem capazes de enfrentarem os problemas complexos, amplos e globais da sociedade atual.

A explanação de Luck (2003) considera a interdisciplinaridade como um processo integrado que aproxima o educando da sua realidade, fazendo-o refletir com mais clareza sobre os processos que ocorrem em seu meio.

5. Conclusão

Estudadas algumas concepções acerca da natureza da Literatura, bem como percebidas algumas necessidades políticas concernentes à educação, apontamos a Literatura como uma alternativa em sentido etimológico, para contribuir com a manutenção da qualidade da educação, na medida em que essa pode ser utilizada enquanto rede articuladora para o ensino de qualquer disciplina, mais especialmente, para o ensino interdisciplinar, porque é capaz de mediar os conhecimentos de várias esferas.

Não se propõe aqui que a Literatura seja o único recurso utilizado para a prática pedagógica, mas, aponta-se apenas a possibilidade de sua utilização enquanto alternativa, outro recurso disponível, nem sempre utilizado didaticamente.

Além disso, a aprendizagem de qualquer campo do saber, sendo articulada pela Literatura, pode proporcionar a sociedade e a seus estudantes, um constante confronto com sua humanidade, como também a utilização de um instrumento consciente para desmascarar e focalizar situações de restrição de direito. Como visto, a Literatura pode auxiliar o homem a estabelecer um vínculo mais íntimo consigo, tornando-o autônomo e crítico acerca daquilo que recebe e produz como conhecimento.

A Literatura pode se integrar a outras disciplinas como matemática e biologia, porém, é com a História que ela relaciona-se diretamente, pois, essa disciplina representa nossa cultura.

Na condição de educadores, temos por dever, instigar junto ao educando, a prática da leitura, pois, esta é uma das práticas mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem, considerando as vantagens na aquisição de conhecimentos e na superação de dificuldades na sua rotina escolar, algo que o discente adquire ao desenvolver tal habilidade.

6. Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.
- BOSI, A. **Cultura como tradição**. In: BORNHEIM, G. A. et. al. **Tradição/Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Funarte, 1987.
- BORNHEIM, G. A. et. al. **Tradição/Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Funarte, 1987.
- BRASIL. **Legislação brasileira sobre educação**. Brasília: Edições Câmara, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Edições Câmara, 2010.
- CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012.
- _____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades,

2004.

ELIOT, T. S. **A função social da poesia**. In: _____. *De poesia e poetas*. São Paulo, 1989.

_____. **The use of poetry and the use of criticism**: the relation of criticism to poetry in England. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

ERICKSON, S. **Logos & Poesis**: neoplatonismo e literatura. Natal: EDUFRN 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Buenos Aires: Alianza Editorial; Emecé Editores, 2007.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos teóricos-metodológicos /Heloisa Lück, 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, A.; LOUSADA, E. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor**: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, n. 3. p. 619-633, set./dez. 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento de educação para todos**: Brasília: UNESCO, 2010.

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

POUND, E. **ABC da literatura**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NUSSBAUM, M. **A fragilidade da bondade**: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ABSTRACT

Education often needs to adapt to various pedagogical practices. When the need to articulate different areas of human knowledge appears, those challenges increase. Satisfying good learning leads us to reflect on the paths we have chosen that will serve to prepare our future citizens. The main characteristic of education should be to favor a teaching that cares for the fullness of the individual. From this perspective, we point out one of the difficulties in the Brazilian pedagogical practice: literary reading is only regarded as a disciplinary practice. The objective is to present literature as a possible interdisciplinary pedagogical proposal, in order to meet some essential requirements for Brazilian education, some of them mentioned in Brazilian laws. It is with this intention that we will unfold our theoretical discussions around education, literature and laws, reporting a little about the role of literature as an interdisciplinary methodological possibility.

Key words: Education; Interdisciplinarity; Literature

A LITERATURA COMO EIXO NORTEADOR DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO POSSÍVEL.

APOLIANA PAIVA¹
GILMARA JOANE MACEDO DE MEDEIROS²

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de realizar um estudo qualitativo de cunho bibliográfico acerca da Literatura como eixo norteador de uma prática interdisciplinar na educação infantil. A investigação objetiva estudar a relação entre literatura infantil e abordagem interdisciplinar na educação infantil, observando em que medida a literatura infantil favorece uma prática pedagógica interdisciplinar. Para fundamentar esse trabalho, tivemos como norte as ideias de Japiassu (1976), Abramovich (2005) e Fazenda (1979), bem como os seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil RCNEI (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) dentre outros. Esta pesquisa é de fundamental importância, pois evidencia a relação da interdisciplinaridade, da Literatura Infantil e das práticas, revelando que a interdisciplinaridade está integrada na educação infantil através das leituras e atividades de ensino aprendizagem, realizadas com a literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura infantil; Interdisciplinaridade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to conduct a qualitative bibliographic study about Literature as the guiding axis of an interdisciplinary practice in Early Childhood Education. The objective of this research is to study the relationship between Child Literature and the interdisciplinary approach in Early Childhood Education, observing the extent to which Child Literature favors an interdisciplinary pedagogical practice. In order to base this work, we have as guiding ideas of Japiassu (1976), Abramovich (2005) and Fazenda (1979), as well as the following documents: National Curricular Framework for Infantile Education RCNEI (1998), National Curricular Parameters (2002) among others. This research is of fundamental importance, since it shows the relationship of interdisciplinarity, Child Literature and practices, revealing that interdisciplinarity is integrated in Early Childhood Education, through the reading and teaching learning activities carried out with Children's Literature.

Keywords: Children's Literature; Interdisciplinarity; Pedagogical practices.

Introdução

Propomos neste trabalho discutir a importância da literatura infantil no âmbito

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN)

² Orientadora do trabalho. Professora da Universidade Federal Rural do Semiárido. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba e Doutoranda em Direito pela UNB.

das práticas pedagógicas e da interdisciplinaridade na educação infantil, tentando entender as potencialidades desta para a mesma. Objetivamos, portanto, estudar a relação entre literatura infantil e abordagem interdisciplinar na educação de crianças (1 a 05 anos), observando em que medida a literatura infantil favorece uma prática pedagógica interdisciplinar.

Para tanto, traçamos três objetivos específicos que pretendem responder ao objetivo central: a) analisar como a literatura infantil contribui para uma ação pedagógica interdisciplinar na educação infantil; b) elencar fatores que contribuem para que a literatura seja um eixo norteador no processo de ensino aprendizagem na educação infantil; e c) ressaltar porque as práticas pedagógicas devem possuir o princípio interdisciplinar na educação infantil.

A problemática surgiu a partir de reflexões advindas da prática como professora da educação infantil há mais de dezesseis anos, na qual, buscamos promover um currículo crítico-reflexivo para as crianças. Para isso, metodologicamente realizamos um estudo bibliográfico, procurando identificar, na literatura especializada, dados e informações capazes de refletir sobre as contribuições da literatura para o currículo da educação infantil e como instrumento para uma prática interdisciplinar. Desta forma, buscamos contribuições teóricas em autores como: Luck, (2016), Fanny Abramovich (2005), Japiassu (1976), dentre outros que tratam e discutem a literatura como promotora da Interdisciplinaridade.

Acreditamos que este estudo de cunho eminentemente teórico trará ricas contribuições ao campo teórico acadêmico, bem como ao campo profissional, já que subsidiará os professores da educação infantil, que buscam uma prática pedagógica em consonância com o currículo da Educação Infantil proposto por documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura e que se encontram disponíveis no ambiente escolar para estudo e reflexões.

1. A Literatura Infantil como Promotora da interdisciplinaridade.

Durante vários séculos da história ocidental a infância não era considerada como uma fase da vida de desenvolvimento peculiar a ser protegida, tampouco era pensada uma educação diferenciada para esse público. Por exemplo, na Idade Média não existia a infância, as crianças eram tratadas como adultos, não se escrevia para crianças, elas ouviam o que era contado para os adultos. Machado (2009) nos explica que foi apenas durante a Idade Moderna, devido às mudanças na estrutura da sociedade e a ascensão da família burguesa, que surge a valorização da infância, com isso várias mudanças se fazem necessárias, sendo que as duas mais importantes são: a reorganização da escola e a criação de um gênero literário específico para as crianças.

Tal gênero literário é a Literatura Infantil. Os primeiros livros infantis foram escritos no final do século XVII e durante todo o século XVIII. A Literatura no início era um privilégio da aristocracia, caráter que foi se modificando com a cultura de massas e a industrialização, expandindo assim, a produção de livros. O processo educativo formal

esteve associado à propagação dos interesses das classes dominantes, conforme nos esclarece Zilberman (2003, p.22):

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos ao estudante.

Neste período autores como La Fontaine³ e Charles Perrault⁴ produziam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. Desde então, a Literatura Infantil vem ocupando seu espaço e destacando sua importância. Com isto, muitos autores foram surgindo, como os irmãos Grimm⁵, Hans Christian Andersen⁶ e Monteiro Lobato⁷, imortalizados pela grandiosidade de suas obras.

É neste contexto social, econômico e cultural que a relação entre a escola e a literatura começa a se estreitar, pois, para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia à escola desenvolver esta capacidade. De acordo com Lajolo (2002, p.25) “a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”. No Brasil, a literatura infantil passa por uma lenta mudança, ainda que tardiamente, no século XX, com pouca acessibilidade (dado o caráter de pouco letramento da população brasileira no início do século XX), mantendo por longas datas o caráter elitista. Segundo Silva (1986, p. 21):

A “crise da leitura” com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente de nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro.

Atualmente, a literatura infantil possui uma dimensão muito ampla e importante, proporcionando à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Daí ramifica-se por todos os caminhos da atividade humana, valorizando o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, as minorias raciais, penetrando até no campo da política e suas implicações.

A partir da prática em sala de aula, pode-se perceber que uma criança quando

³ Exemplos de fábulas de La Fontaine: A cigarra e a formiga, A raposa e as uvas, entre outras.

⁴ Exemplos de contos de Charles Perrault: A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, entre outros.

⁵ Exemplos de histórias dos Irmãos Grimm: Pele de Urso, A Bela e a Fera, João e Maria, entre outras.

⁶ Exemplos de histórias de Andersen: A Roupas Nova do Imperador, O Patinho Feio, A Pequena Sereia, entre outras.

⁷ Exemplos de histórias infantis de Monteiro Lobato: Reinações de Narizinho, História do mundo para as crianças, Dom Quixote das crianças, entre outros (A Turma do Sítio do Pica Pau Amarelo).

vai à escola tem um desejo enorme de ouvir histórias, manusear livros, embora que muitas vezes não saiba realizar a leitura decodificada, mas o mundo da imaginação dela já parte do simples manuseio, da observação das gravuras. Pode-se, assim, aproveitar esse interesse das crianças pelos livros e introduzir assuntos do cotidiano social delas para trabalhar em sala de aula, fazendo dos livros um aliado para a vida toda. De acordo com Fanny Abramovich (2005, p.23) “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”. Ao destacarmos a fala de Abramovich, percebe-se que a interdisciplinaridade está em perfeito relacionamento com a Literatura Infantil. A literatura não se destina a uma única disciplina, não a um conteúdo específico, não tem público alvo definido, ela vai além do que possamos imaginar.

Com uma única obra podemos realizar diferentes métodos didáticos de ensino para as aulas. Podendo ser aplicada em todos os eixos norteadores da educação infantil, e nos níveis de ensino também. Para tanto, faz-se necessário que o (a) professor (a) realize a leitura do livro e proponha diferentes estratégias de abordagem do mesmo. Nota-se que não há necessidade de fragmentar ou dividir determinado conteúdo ou níveis de ensino para deixar que a imaginação flua e que aconteça o processo de ensino-aprendizagem.

A introdução da literatura na educação infantil também tem o importante papel de proporcionar o desenvolvimento da habilidade de ler nas crianças. Nesse sentido, destacamos a observação de Cagliari (2007, p. 169)

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar.

Vale destacar que os documentos norteadores da educação infantil compreendem o papel central que a leitura possui no processo de ensino-aprendizagem. Um dos objetivos do Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.119) é que, através do trabalho com a leitura, a criança possa: participar das variadas situações de comunicação oral; interessar-se pela leitura de histórias; familiarizar-se com a escrita de livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. Desta maneira, podemos entender que a literatura infantil tem caráter interdisciplinar.

A perspectiva interdisciplinar influenciou a criação de algumas normas no Brasil, como, por exemplo, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 5.692/71. No entanto, ganha força e relevância na década de 90 com a nova LDB 9.394/96 e durante a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tal inclusão se deu pela relevância que o conceito passou a ter entre os estudiosos da área educacional, sendo discutido em grandes eventos educacionais por todo o mundo. Nos anos 70 e 80 alguns autores brasileiros, como: Hilton Japiassu (1976); Ivani Fazenda (1979) fazem suas publicações sobre a temática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem nos anos 90, ano esse que há um grande número de publicações trazendo o conceito de Interdisciplinaridade. Reflete-

se, assim, a presença marcante da Interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A interdisciplinaridade passa a ser adotada nos discursos e práticas de professores, conquistando os diversos níveis de ensino, inclusive na educação Infantil.

A interdisciplinaridade⁸ consiste em uma interação entre as disciplinas e áreas do saber. Segundo os Parâmetros Curriculares.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89)

Para isso precisamos entender a necessidade da Interdisciplinaridade inserida nas escolas, como um meio de integrar as disciplinas, os profissionais, alunos e todos que compõem a comunidade escolar. Para Lück, (2016, p.43) no campo da Pedagogia a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Para Japiassu (1976, p. 65-66), a interdisciplinaridade requer três qualidades dos profissionais da educação, quais sejam amplitude, profundidade e conhecimento. Nas suas palavras:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (Japiassu, 1976, p. 65-66)

É preciso que os profissionais da Educação sejam conhecedores do conceito de Interdisciplinaridade para que saibam da importância e dos objetivos que esperam alcançar de forma simples e eficaz. O diálogo entre as disciplinas, respeitando os conhecimentos prévios e a necessidade de assuntos da comunidade estudantil que estejam em destaque fazem parte da Interdisciplinaridade. Isso não impede que as turmas de variadas disciplinas sejam agrupadas para falarmos o debate de determinado assunto. Há sempre uma socialização, tanto das turmas como dos docentes, planejando, dividindo ideias e vivências.

Definimos então, Interdisciplinaridade como manejo de saberes de modo geral, procurando desfazer uma visão de fragmentação que muitos resistem em enfrentar. Na educação Infantil, a Interdisciplinaridade acontece naturalmente, pois não há separação de disciplinas, trabalham-se os eixos temáticos norteadores (Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e sociedade, Artes, Música e Movimento) por meio de projetos que integrem em tais conteúdos.

A escola orienta o projeto Interdisciplinar e os (as) educadores (as) vão adaptando-o de acordo com sua turma, trabalhando os conteúdos em consonância com

⁸A transdisciplinaridade representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade. (Carlos 2007, p.3)

seu nível de ensino e com as necessidades que surgem no decorrer do projeto. Trocando sempre experiências, conversas e ideias, seja no planejamento quinzenal ou diariamente, mantendo sempre a comunicação integrada das atividades a serem desenvolvidas. Para melhor entender as atitudes de um (a) professor (a) que atua de maneira interdisciplinar, vejamos o que Fazenda nos confirma, em seu conceito:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82)

Compreendemos, no presente trabalho, que a literatura infantil consiste numa interessante ferramenta para a concretização da interdisciplinaridade na educação infantil. Abaixo, relataremos uma experiência vivenciada em sala de aula que contribui para compreender como a literatura é capaz de articular diversas áreas do saber, proporcionando a construção integrada e crítica do conhecimento com as crianças.

2. Relato de Experiência: Literatura Infantil no ambiente escolar.

Nesta passagem do trabalho relatarei uma experiência pessoal, como professora da educação infantil, na qual faço a utilização da literatura infantil como uma ferramenta interdisciplinar. As constatações trazidas para o presente artigo são frutos da observação livre e da pesquisa participantes desenvolvidas no ambiente em que trabalho, o Jardim Escola Municipal Tia Alice, localizada no município de Janduís (RN). Trata-se de uma Escola de Educação Infantil onde temos classes do mini maternal (1 ano) até a pré-escola (5 anos), já trabalhei em quase todos os níveis, atualmente acompanho uma turma do Jardim I, (alunos de 4 anos). Além da experiência já adquirida ao longo dos anos, atuei realizando observações livres durante um período de dois meses (entre o início de maio até o final de junho), nas salas de toda escola. Colhendo dados de como os professores (as) desenvolvem suas aulas e utilizam a literatura como ferramenta de aprendizagem.

Na educação de crianças de 1 a 05 anos de idade, a equipe de profissionais da escola desenvolve um trabalho constante de “contar histórias”. Tal atividade faz parte da rotina e das atividades diárias da escola. O ato de contar histórias começa no momento em que as crianças chegam à escola, no espaço reservado para a leitura existente em cada sala de aula. Elas se dirigem até esse local e pegam o livro para folhear, apreciar, manusear e observar.

Logo em seguida, realiza-se uma roda de leitura ou conversa, a duração depende

de cada faixa etária, de acordo com o tempo de atenção, com o gosto que as crianças demonstram ter por determinado assunto. Com o passar do tempo, pude perceber a preferência das crianças por leituras que envolvessem rimas, musicalidade, ritmo, reflexões.

Para que tal estratégia interdisciplinar ocorra, é preciso que haja planejamento para que o (a) professor (a) possa despertar o debate de outras áreas de saber por meio da “contação” de histórias.

Sobre a leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998, p. 143) destacam:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são seu.

Ou seja, leva a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico; podendo modificar a realidade, seja ela boa ou ruim. Entende-se que quando se lê para uma criança sua imaginação vai além, ela revela e relaciona a história com seu cotidiano. Quando se inicia a leitura, por exemplo, sobre a história de um cachorro, elas podem se identificar e dizerem: “- tenho um em casa”! Se a leitura tratar de uma situação triste, em que a criança chora, elas relatam um fato ocorrido em suas casas. Elas viram os personagens da história, identificando-se com os mesmos, há um total envolvimento.

Muitos livros estão sendo publicados com conteúdo determinado, objetivando introduzir informações que ocorrem no cotidiano das crianças, de maneira prática e atrativa. Destacamos a obra de Fabio Sgroi⁹ (2009) que, com uma linguagem simples e poética mostra para os leitores alguns dos temas contemplados no ECA como o direito à moradia, alimento, educação, lazer e afeto. A Leitura facilita o trabalho dos (as) professores (as) que querem chamar a atenção das crianças para determinado assunto, pois, ao mesmo tempo em que proporciona a reflexão, provoca a ludicidade, imaginação, é uma ação divertida.

Outro local de leitura que existe no Jardim Escola Municipal Tia Alice é a Biblioteca. A mesma tem um acervo significativo e o disponibiliza aos (as) professores (as) para que o utilize como recurso didático em sala de aula. As crianças podem frequentá-la uma vez durante a semana. É realizado na escola um planejamento para que todas as turmas possam ir à biblioteca uma vez na semana. Infelizmente, as crianças não possuem acesso livre à biblioteca devido à ausência de um (a) funcionário (a) para fazer o controle do acervo.

Entendemos que é imprescindível para qualquer Escola de Educação Infantil a existência de uma biblioteca, uma vez que ela proporciona o encontro e a descoberta de

⁹ Ser criança é... Estatuto da Criança e do Adolescente para crianças, Fabio Sgroi. (2009)

diversas fontes de conhecimento. Os (as) estudantes passam a ter uma visão maior sobre a importância da leitura quando frequentam tais lugares. O momento de contar histórias acima relatado é muito rico, gerando expectativa nas crianças sobre qual será a próxima história a ser contada e acaba por despertá-las para a leitura como um exercício lúdico. De acordo com Abramovich (2005, p. 16):

É importante para formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escuta-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente de descoberta e de compreensão do mundo...

No Jardim Escola Municipal Tia Alice há também a brinquedoteca, na qual também se incentiva a leitura como uma brincadeira, diversão. Tal incentivo se dá a partir do ato de contar histórias, utilizando-se de algumas técnicas de “contação” como o uso de fantoches¹⁰, dedoches¹¹, histórias de varal¹², dentre outros meios, ou a partir da realização de uma leitura direta no livro. E no final da aula muitos ainda utilizam a leitura de livros para acalmar as crianças e aguardar os pais a sua chegada.

Observando os (as) estudantes, pude constatar grande interesse deles nesses momentos. Tal atividade rotineira desperta a fantasia e a reflexão. As estratégias de leitura utilizadas são um importante fator para que as crianças gostem e cultivem o gosto pelas histórias ouvidas, principalmente quando se trata de crianças que ainda não dominam o código linguístico.

Sobre a qualidade da literatura infantil, afirma Colasanti (2005, p.195)

Para qualidade em literatura entendo exatamente a mesma coisa para qualquer idade: riqueza de forma e riqueza de conteúdo. Especificando minimamente: texto inventivo, não linear; conteúdo vertical; pluralidade de interpretações possíveis, vários níveis de leitura; densidade; aderência. Da literatura não fazem parte: o lugar comum, a frase feita, a história previsível, a linguagem infantilizante, a função didático-moralizante.

As contribuições da Literatura Infantil estão intimamente ligadas ao trabalho pedagógico das escolas, por permitir desenvolver um projeto que promoverá aprendizagem das crianças com atividades lúdicas e dinâmicas, ou seja, estratégias metodológicas pensadas previamente no contexto das salas de aula. Para autores como Lajolo e Zilberman (1991), a literatura Infantil é um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola. Para Coelho (2000, p. 27) “a Literatura Infantil é antes de tudo, Literatura a melhor arte um fenômeno de criatividade que representa o mundo, a vida prática, o imaginário e o real”.

Como salienta Silva (1997 p. 14), “a história é um alimento da imaginação da

¹⁰ Técnica de contação na qual o leitor faz uso de fantoches como auxiliar na história.

¹¹ Técnica de contação na qual o(a) contador(a) de história utiliza o dedo polegar para fazer movimentos, imitando um determinado personagem.

¹² Usam-se folhas separadas que vão sendo colocadas em um varal com pegadores, de acordo com a sequência da história.

criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral”. Deste modo, percebe-se que a história é entendida de acordo com a capacidade de compreensão do leitor e com o seu grau de emoção. Por isso essas particularidades precisam ser sutilmente analisadas para que haja bom aproveitamento nesse momento espetacular que é a hora da história.

3. Estudo de caso: Prática Pedagógica Interdisciplinar

A Literatura Infantil abre espaços para introduzir diferentes conteúdos de maneira lúdica e clara para as crianças. Dentre as diversas obras já utilizadas em sala de aula, quero destacar a obra *Tudo por causa do pum?* da escritora Maíra Suertegaray (2011) e ilustrada por André Aguiar. Nessa obra, o tema do aquecimento global é abordado de forma cômica.

A narrativa conta a história de uma vaca que foi levada até a cidade para fazer exames, o qual detecta que ela e todas as outras vacas do rebanho estavam poluindo o meio ambiente com seus puns, causando o aquecimento global. Revoltada com tal afirmação e sentindo-se injustiçada, Godofreda, e todas do rebanho organizam uma greve de fome.

Mesmo com a greve das vacas, o meio ambiente continua poluído. Tal situação mostrou aos seres humanos que eles eram os culpados, que as queimadas, o lixo e o desmatamento, a poluição dos carros e fábricas eram mais impactantes do que os puns que as vacas produziam. Chamaram a atenção de todos, até mesmo da imprensa, chegando Godofreda dar uma entrevista em nome de todas do rebanho.

A partir da leitura dessa obra podem ser introduzidos uma série de conteúdos, tais como: meio ambiente, direitos dos animais, profissões, organização social, relação do homem com os animais, meios de comunicação, dentre outros.

Percebemos o quanto, por meio de um livro, podemos trabalhar e integrar os conteúdos, promovendo a interdisciplinaridade, sem separá-los por eixos temáticos. Quando as vacas concedem a entrevista estamos trabalhando a linguagem oral e escrita, onde podemos fazer um momento de entrevista com as crianças, desenvolvendo a oralidade das mesmas, pode ser também trabalhada a música, quando elas se reúnem com tambores para fazer os protestos, podemos fazer uma banda desenvolvendo ritmos e musicalidade com as crianças. A preservação do meio ambiente, meios de comunicação, profissões e a organização das vacas para realização da greve, entra no eixo natureza e sociedade, já a matemática entre na questão do tempo, quantidade pesos e medidas.

Comprovamos assim que na Educação Infantil os conteúdos a serem aplicados não se separam, são trabalhados de maneira integrada. A literatura infantil contribui de maneira lúdica, como facilitadora de uma diversidade de conteúdos que são inseridos na grade curricular da educação Infantil. Trabalha-se assim, a Interdisciplinaridade, com a leitura de um livro, superando-se a visão restrita de uma única abordagem e, contribuindo, para que as crianças compreendam com facilidade conceitos reais que devem ser tratados para sua realidade em sociedade. Segundo Lück (2016, p. 44):

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado.

As crianças chegam à escola com um conhecimento de mundo muito grande, que podem ser aproveitados nas reflexões realizadas a partir da história contada. Ouvir-las é muito importante e uma obrigação, uma vez que as crianças também são cidadãos e participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Ouvir-las consiste no ato de reconhecer sua dignidade e cidadania, previstos no Estatuto da criança e do adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90)

Considerações Finais

Ao longo do presente trabalho discutimos a relação intrínseca entre interdisciplinaridade e Literatura Infantil e como ela pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem na educação infantil. A prática de leitura é uma atividade vital e significativa que deve ser estimulada na Educação Infantil, pois que ajuda na formação de um leitor espontâneo, capaz de perceber que a leitura é preciosa e essencial na sua vida.

Destacamos muitas estratégias interdisciplinares utilizadas pelos professores, tomando como base a Literatura, e que a mesma está sendo instigadora para introduzir diversos conteúdos que surgem ao longo da leitura, não só para a linguagem oral e escrita, que é o que muitos ainda pensam, sobre a função da literatura. A mesma funciona como uma bússola, guiando os profissionais em uma nova dinâmica de trabalho interdisciplinar. Observamos também que por meio da simples leitura de um livro podem ser introduzidos diversos conteúdos, que se conectam entre si, sem haver separação para serem trabalhados. Portanto a interdisciplinaridade está presente na literatura e atua como ferramenta pedagógica na educação infantil.

Nisto reforçamos o poder da Literatura Infantil antes e durante o processo de alfabetização. A sala de aula deve ser um ambiente de interação, capaz de promover de forma eficiente a aprendizagem da leitura.

É neste momento de contato com a literatura que as crianças suscitarão o imaginário, despertarão curiosidades e aprenderão outros assuntos que, muitas vezes, os (as) professores (as) sentem dificuldades de introduzir em sala de aula. Enfim, a Literatura Infantil com sua linguagem própria educa e ajuda a criança a perceber e utilizar sua imaginação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

-----PCN + Ensino Médio: **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002b

-----Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo. Scipione, 2007.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade o que é isso?** In: Interdisciplinaridade no Ensino Médio desafios e potencialidades. Brasília: unb. 2007.

COELHO, Nely Novais. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. São Paulo. Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. **O que você entende por qualidade em Literatura infantil e juvenil?** In: O que é qualidade em literatura infantil e Juvenil? Com a palavra o escritor. Ieda de Oliveira (Org.). São Paulo: DCL, 2005.

DIGIÁCOMO, José. AMORIM, Ildeara. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. – Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

-----**Interdisciplinaridade Juvenil: história, teoria e pesquisa**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1994

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Histórias e Histórias**. São Paulo. Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.


LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico- Metodológicos.** 18^oed. 2^a reimpressão Março/2016. Petropolis R/J. Vozes. 2013.

MACHADO, Gisele. **A literatura Infantil, os contos de Fadas, a Criança e a Escola.** Disponível: <http://educacaoeinfanciaemfoco.blogspot.com.br/2009/07/literatura-infantil-os-contos-de-fadas.html>. Acesso em 10/05/2017.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SUERTEGARAY, Maíra. **Tudo por causa do pum?** Curitiba. Terra Sul. 2011.

SGROI, Fábio. **Ser criança é....Estatuto da Criança e do Adolescente para crianças.** São Paulo. Mundo Mirim. 2009.



Gestão Escolar e Práticas de Ensino

ATIVIDADES COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Maria Elenimar Bezerra (UFERSA)¹

Vicente de Lima-Neto (Orientador)

Resumo: Este artigo objetiva investigar como se dá o trabalho com textos multissemióticos em atividades de livros didáticos de Geografia e Português do 7º ano do Ensino Fundamental II. Para alcançar o objetivo, analisamos três atividades de leitura de Geografia e três de Português, totalizando seis, e buscamos analisar a elaboração dos enunciados e das questões propostas através da relação texto e imagem, para em seguida constatar se esses materiais didáticos estão, de fato, promovendo o letramento visual nos alunos. O nosso amparo teórico é Dionísio (2011), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), Duarte (2008), Soares (2012), dentre outros relacionados à leitura de textos verbo- visuais; além de Barbosa e Araújo (2014), Silvino (2012), Pires (2008) e outros estudiosos relacionados ao tema letramento visual. Os resultados apontam que nem todas as questões exploraram o estudo da imbricação das linguagens no momento de elaborá-las, além disso, verificou-se que uma obra se sobressaiu em relação à outra, em virtude de produzir enunciados, atividades embasadas na correlação das muitas linguagens nos textos analisados, proporcionando assim, o letramento visual.

Palavras-Chave: Livros didáticos. Atividades. Textos multissemióticos. Letramento visual.

About activities with multisemiotic texts in didactic materials

Abstract: This article aims to investigate how the work with multisemiotic texts in textbooks activities of Geography and Portuguese on the 7th years of Elementary School. In order to reach the objective, we analyzed three reading Geography activities and three Portuguese too, totaling six, and we tried to analyze the elaboration of the statements and the proposed questions through the relation text and image, then verify if these didactic materials are, in fact, Promoting visual literacy in students. Our theoretical support is Dionísio (2011), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), Duarte (2008), Soares (2012), among others related to reading verbal-visual texts; Besides Barbosa and Araújo (2014), Silvino (2012), Pires (2008) and other scholars related to theme visual literacy. The results show that neither all the questions explored the imbrication languages study in the moment of elaborating them, in addition, it was verified that one work stood out in relation to the other, by virtue of producing statements, activities based on the correlation of the many Languages in the texts analyzed, thus providing visual literacy.

Keywords: Textbooks. Activities. Multisemiotic texts. Visual literacy.

¹ Aluna da Especialização em Educação Interdisciplinar da UFERSA. E-mail: mariaelenimar@outlook.com

Introdução

Se Albert Einstein, um dos importantes cientistas do século XX e que até hoje é conhecido por sua genialidade, afirmava-nos que a maior falha é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes, por que se continua insistindo em utilizar “as mesmas práticas, as mesmas ferramentas, desenvolvendo as mesmas capacidades” no que se refere ao desenvolvimento da leitura dos discentes, se, as avaliações, como Prova Brasil, dentre outras, que aferem o desempenho deles, e as próprias questões dos livros didáticos requerem novas práticas de letramentos? Assim, para a obtenção de resultados diferentes, deve-se adotar novas práticas de letramentos que uma sociedade globalizada, como a atual, vivencia. De acordo com Soares (2013) “quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas idéias a respeito de fenômenos, depara-se com a necessidade de se criar novos vocábulos ou nomes para se tratar com determinados assuntos”. Assim, o uso da leitura e da escrita, hoje, necessita do surgimento de novos termos (multimodalidade, multiletramentos, multissemioses) e conseqüentemente de novas práticas para atender as dificuldades dos alunos.

Entretanto, se, por um lado, os alunos são exigidos a correlacionar a linguagem verbal a linguagem não-verbal, por outro lado, alguns materiais didáticos, por sua vez, não parecem estar relacionando, na elaboração das atividades, esta multiplicidade de linguagens, levando-nos a considerar a possibilidade de que nem todos os livros didáticos a leitura de textos multissemióticos, está promovendo o letramento visual através dos enunciados de suas questões, levando o aluno a não precisar integrar todos os recursos semióticos no momento de respondê-las.

Dessa forma, este trabalho **objetiva investigar como se dá o trabalho com textos multissemióticos em atividades de livros de Geografia e Português do 7º ano do Ensino Fundamental**. Para isso, selecionamos três atividades de leitura de Geografia e três de Português, de um total de seis, e submetemos essas atividades a uma análise, considerando assim, a relação dos enunciados e das questões propostas com o texto e imagem, para em seguida constatar se tais obras estão, de fato, promovendo o letramento visual nos alunos. Para esta análise, tomamos como principais bases teóricas relacionadas à leitura de textos verbo-visuais e à de letramento visual, como veremos a partir do subitem 2.

2 Leitura de textos verbo-visuais

Sabemos que quase todas as disciplinas exigem mais do que as letras para que o conteúdo seja apreendido. Os livros de Matemática usam e abusam de formas geométricas; os de História fazem uso de ilustrações para mostrar o que aconteceu há séculos; os de Geografia, com o uso de mapas, legendas e gráficos, exploram suas atividades com a presença tanto do signo verbal como do signo não-verbal. Enfim, os livros didáticos estão constantemente fazendo uso desses recursos semióticos. No entanto, vale salientar, que o que muda de um para o outro é a forma como vai explorar

essa junção de elementos multimodais e multissemióticos em suas atividades. Afinal, todos esses materiais didáticos utilizam de diversos elementos sígnicos para transmitir os conteúdos.

Assim, necessita-se ensinar como se ler, ou melhor, como se realiza a leitura desses novos textos, mostrando que não há supremacia de uma linguagem sobre outra, e sim, uma integração dos elementos verbais com os elementos visuais para facilitar na transmissão de sentido. Para Barbosa e Araújo (2014, p. 22) “o letramento visual insere-se no conjunto de novos letramentos ora apresentados diante da necessidade de devolvermos à imagem o papel de produzir sentidos em eventos comunicativos, assim como o texto verbal”. Assim, essa nova maneira de ensinar a ler textos verbo-visuais necessita de um novo conceito, que foi defendido por teóricos, como Barbosa e Araújo (2014), como *Letramento Visual*. Para eles:

[...] da mesma forma que o letramento digital implica a capacidade dos usuários de utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz, o letramento visual está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto. (BARBOSA E ARAÚJO, 2014, p. 22)

Diante da afirmação, compreende-se que a imagem torna-se necessária, e muito, no momento de interpretar a linguagem verbal.

Para Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 42) “[...] é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos”. Dessa forma, não podem ser considerados meros desenhos ou ilustrações, e sim elementos necessários para que a comunicação seja eficaz, já que só é possível fazer uma interpretação significativa quando há uma integração dos modos presentes no enunciado.

Dessa maneira, durante a construção do sentido, a materialidade visual deve-se aliar à escrita para que haja um entrelaçamento das linguagens, e conseqüentemente as semioses envolvidas, verbal e não-verbal, possam proporcionar domínio aos alunos em relação à compreensão de leituras verbo-visuais.

De acordo com Barros (2009, p. 162) “a língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto”. A autora ainda acrescenta “[...] o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como *um* elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação”. Então, a coexistência dos modos de representação é pertinente na leitura de um texto, pois signos semióticos diferentes auxiliam na constituição do que se ler. Segundo Santos (2011) “[...] em muitas das atividades de interpretação de textos, a linguagem visual auxilia o entendimento da linguagem verbal”. Sobre esse mesmo ponto de vista, Barros (2009, p. 166) comenta “[...] selecionar, organizar e integrar a informação [...] é a chave para uma aprendizagem

realmente significativa dos textos que aliam a materialidade visual à escrita”.

Quando Teixeira (2014) fala sobre pistas de significação dos textos, refere-se às linguagens e a seus modos de representação que os constituem, sendo possível interpretá-los através de habilidades proporcionadas pelas formas da língua e da capacidade de fazer ligações, conexões entre o visual e o verbal.

Dessa forma, nota-se que os alunos, assim como a maioria das pessoas, não conseguem ler de maneira significativa porque atribuem pouco significado, ou quase nenhum, à linguagem visual, atentam-se apenas para o que está escrito no papel. Assim, para a compreensão e análise de todos os elementos, verbais e visuais, torna-se necessário o desenvolvimento de uma nova maneira de ensinar a ler textos multissemióticos denominada de *letramento visual*.

3 Letramento visual

Atualmente, desenvolver as habilidades de ler e escrever não é suficiente diante de tantas informações transmitidas por diversos meios e, por conseguinte, diferentes modos de representação linguísticos são utilizados para transmiti-las. Nesse contexto, a imagem, quase sempre em evidência, faz parte da comunicação, sendo necessário ter domínio de relacionar o signo verbal com o não-verbal.

Sendo assim, ilustrações, fotos, gráficos, aliados a recursos de composição e impressão como tipo de papel, cor, diagramação, dentre outros elementos necessitam de compreensão por parte de quem lê, tendo em vista que não estão ali para serem tidos como meros adornos. Silvino (2012, p. 1) comenta: “Os textos são construídos utilizando mais de uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons e as ferramentas digitais. Todas participam dessa nova pesquisa, que nos direciona as definições de multimodalidade e ao novo conceito de letramento [...]”. Assim, todos esses recursos usados na construção de um texto, hoje denominados multimodais ou multissemióticos, passaram a ser essenciais no estudo da interpretação. Em relação a este assunto, Pinheiro (2016, p.577-578) diz:

A multimodalidade entende que todos os modos têm sido influenciados, como a linguagem verbal, pelos usos sociais, culturais e históricos para realizar funções sociais. A interação entre os modos é significativa para a construção de sentido nos textos. Considerando o fato de que os textos são multimodais, para entendê-los, parece ser necessário que as pessoas tenham habilidades que ultrapassem as competências comunicativas de ler e escrever, mas também devem englobar a habilidade de ler imagens. Assim, é necessário que os alunos desenvolvam o letramento visual, que se relaciona diretamente com o conceito de multiletramentos [...]

Entende-se, diante da afirmação, que a multimodalidade refere-se a esses múltiplos modos de representação da linguagem, direcionando-se ao surgimento de outro termo: o de multiletramentos, uma nova prática de ensinar a compreensão dessa multiplicidade de linguagem que vai muito além do desenvolvimento de habilidades como

ler e escrever, pois visa a despertar o olhar crítico dos alunos para refletir, compreender e agir nas situações sociais das quais participam.

Dessa maneira, Pinheiro (2016, p. 579-580) afirma que “[...] ler imagens é também perceber as intencionalidades dos produtores deste texto multimodal como também os discursos que passam por meio dessa imagem, além de compreender a relação que os elementos imagéticos podem assumir quando associados a elementos textuais/escritos.

Sendo assim, os textos multissemióticos são ricos em recursos visuais/multimodais, no livro didático ou em outro suporte, ou seja, onde quer que apareçam, é necessário ser letrado visualmente para entendê-los. De acordo com Silvino (2012, p. 3) uma pessoa que sabe interpretar através da visão “olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma”.

Assim, o letramento visual possibilita uma percepção detalhista e crítica e concomitantemente a relação com outras linguagens, quando necessário, pois consegue adentrar em uma imagem e abstrair todas as significações possíveis e até aquelas impossíveis que os iletrados visualmente duvidam que possam existir.

Para Buzato (2007), surge um momento que o verbal e o visual se unem para criar sentido: quando nem o verbal nem o visual conseguiriam criar isoladamente. Percebe-se que a construção do sentido de textos que abrangem muitas modalidades comunicativas, necessita-se da relação de todos os elementos, sejam visuais ou não, e que os alunos só conseguirão interpretar se possuírem habilidades desenvolvidas além do ato de ler e escrever.

Piris (2008, p. 22) ressalta a importância do desenvolvimento de um letramento voltado a um posicionamento crítico diante das interações sociais, já que utilizam modos diferentes de expressão que precisam ser entendidos e, por conseguinte, exigem participação dos sujeitos nas diversas situações comunicativas:

Inclinamo-nos a um letramento que contempla as práticas sociais de leitura e escrita que visam à postura crítica diante dos valores veiculados pelos objetos culturais construídos pelos mais variados meios de expressão. E nossa proposta de letramento visual não é diferente disso.

Dessa forma, os variados meios de expressão, presente nas mídias, nos livros didáticos, no meio social, devem ser compreendidos em todos seus modos de representação. Para isso, necessita-se do estudo desse novo letramento.

Acredita-se que o ensino através dos multiletramentos, associado ao letramento visual, pode ser significativo para facilitar a análise da mistura de linguagens, ou modos de representação ou ainda semioses: palavras, imagens, sons, movimentos. É o que confirma Duarte (2008, p. 34):

O conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música fala e efeitos sonoros. Os modos são tidos como efeitos do funcionamento da cultura manifestados

na materialidade dos recursos de representação, que apresentam regularidades, por razões culturais e pela frequência com que utilizados nas interações sociais.

Para Dionísio (2011, p. 150) “não se trata apenas de pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais”. Ainda a respeito desse assunto, Oliveira (2010, p. 331-332) argumenta: “a imagem deixa de atuar como um elemento que complemente ou ilustra a palavra para ser um modo estruturante do texto. Dessa forma, ela integra a mensagem carregando em si mesma um valor semântico”.

A observação que Dionísio propõe nos elementos que compõem a estrutura organizacional dos textos, sendo estes multimodais, requer capacidades que precisam ser desenvolvidas com a ajuda de um professor no momento de interpretá-los. Logo, entendemos que o ato de letrar é colocar textos em relação com outros textos e discursos, de acordo com a realidade social, é discutir com o que está escrito, interpretando os sentidos ali presentes, é trazer o texto para a vida e colocá-la em relação com ela. Exige capacidades diversificadas de leituras condizentes com o ensino contemporâneo.

4 Metodologia

O tipo de abordagem de pesquisa adotada neste estudo foi a qualitativa, em virtude de utilizar teorias relacionadas à leitura de textos verbo-visuais de autores como Dionísio (2011), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), Duarte (2008), Soares (2012), dentre outros, como também aquelas relacionadas ao tema letramento visual, defendidas por Barbosa e Araújo (2014), Silvino (2012), Pires (2008) e outros estudiosos que proporcionaram a esse estudo consistência nos argumentos a partir de leituras encontradas nos escritos desses autores, possibilitando assim, questionar os dados a partir do que foi pesquisado.

Por ter sido uma pesquisa de cunho descritivo e exploratório. Segundo Gil (2008, p.28) uma pesquisa descritiva se caracteriza por ter “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]. Gerhardt e Silveira (2009, p.35), mencionam exemplos de pesquisa dessa natureza: estudo de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto”. Neste caso, esta pesquisa se enquadra nestas características, pois ela traz os seguintes aspectos: descrição de análises de atividades trabalhadas em livros didáticos de componentes curriculares diferentes, com foco em Língua Portuguesa e Geografia, a partir da comparação entre atividades que constituem ambas as obras.

Já uma pesquisa de cunho exploratório é definida por Gil (2008, p.27) como aquela que tem “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Para Gerhardt e Silveira (2009, p.35) “este tipo de pesquisa tem como principal objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”. Dessa forma esta pesquisa também se caracteriza como exploratória por trazer os seguintes aspectos: análises de atividades

que estimularam a compreensão que determinado livro didático pode desenvolver um trabalho com textos multissemióticos de mais relevância no momento de explorar as questões solicitadas aos alunos do que outro material didático.

A escolha desses materiais didáticos se deu por dois critérios: o primeiro diz respeito à diversidade de uso de textos multissemióticos adotados nessas obras; o segundo diz respeito ao fato de ambos serem da Editora Saraiva, que tem expressivo reconhecimento no país quanto ao uso de materiais didáticos tanto na rede pública quanto na privada.²

4.1 Ambientação da pesquisa e constituição do *corpus*

A pesquisa se concentrou na análise de atividades presentes em dois materiais didáticos, encontradas em livros adotados na cidade de Campo Grande/RN das disciplinas de Português e de Geografia. A escolha das atividades se deu pelo fato de envolverem textos cuja característica é o uso constante de elementos visuais, que exigem outros letramentos dos alunos para a resolução das atividades.

Objetivou-se identificar como era explorada, nas questões dos exercícios, a leitura de textos verbo-visuais desses componentes curriculares e posteriormente analisar se aquelas obras atendiam ao desenvolvimento de habilidades solicitadas, nas novas práticas de letramentos, como foi discutido na fundamentação teórica, em que vários autores argumentaram sobre essas habilidades, como afirma Barros (2009), um dos estudiosos colaborador para a realização dessa pesquisa, quando comenta “[...] selecionar, organizar e integrar a informação [...] é a chave para uma aprendizagem realmente significativa dos textos que aliam a materialidade visual à escrita”. O material escolhido foi o seguinte:

Autor	Livro, editora, ano
Wagner Costa Ribeiro	Por dentro da geografia, 7º ano, saraiva, 2015
William Cereja e Thereza Cochar	Português: Linguagens, 7º ano, saraiva, 2015

Quadro 1: *Corpus*

O corpus da pesquisa se constituiu em três exemplares de atividades de cada um dos livros, totalizando seis (cf. Anexos). O critério utilizado foi o de trazer, em sua composição, elementos multissemióticos que precisavam ser compreendidos e relacionados para a resolução das atividades.

² Os livros foram selecionados mediante um encontro com os professores de Língua Portuguesa, Geografia e demais educadores de outras áreas da rede municipal de Campo Grande/ RN, no ano de 2016.

4.2 Procedimentos metodológicos

Primeiramente, foi estabelecida uma comparação no que diz respeito à elaboração das questões das atividades tanto do livro de Geografia quanto do livro de Português, que possuíam como base para o estudo da interpretação, textos compostos de muitas linguagens.

Depois, foram quantificadas as questões das atividades selecionadas de ambas as obras, buscando identificar quais exigiam uma correlação entre os diferentes modos semióticos para respondê-las.

Em seguida, foi feita uma análise, levando em consideração o que se observou na elaboração das perguntas como também na quantidade de questões que exigiu do aluno a capacidade de relacionar as multiplicidades de linguagens para se chegar a uma resposta.

Assim, foi realizada uma seleção das questões de cada atividade das referidas obras que cobrava do aluno o domínio de associar todas as linguagens contidas naqueles enunciados, desconsiderando aquelas que priorizaram o estudo de aspectos linguísticos explorados isoladamente. Os resultados serão descritos a seguir.

2 Análise de dados

Esta seção está dividida em duas subseções: livro de Português e livro de Geografia. Tanto na primeira quanto na segunda subseção serão realizadas análises das atividades das obras selecionadas para este estudo. Iniciaremos com a análise do livro de Língua Portuguesa.

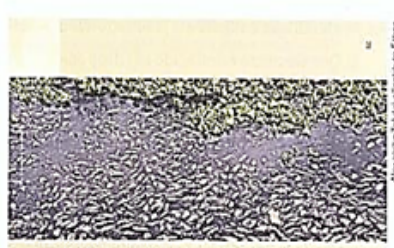
Livro de Português

A primeira atividade, composta de três questões, baseou-se na leitura de um anúncio multimodal, em que é necessário o entrelaçamento das semioses para respondê-la. Constatou-se que apenas uma questão atendeu a esse propósito.

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado e responda às questões de 1 a 3.

1. O anúncio destaca a importância de cuidar do meio ambiente.
 - a) Quem é o locutor desse anúncio?
O Instituto Ethos
 - b) A quem o anúncio se dirige?
 Aos leitores e a toda a sociedade.
2. Observe o enunciado verbal em destaque no anúncio.
 - a) A foto do anúncio reforça a mensagem verbal? Justifique sua resposta.
 - b) Quantas frases o enunciado apresenta? E quantas orações? *Uma frase / Duas orações.*
3. No enunciado "Uma empresa agride a natureza até que a natureza e a sociedade reajam.", a primeira oração é constituída por um sujeito, que é **uma empresa**, e um predicado, que é **agride a natureza**. Na segunda oração, qual é o sujeito e qual é o predicado?
sujeito: a natureza e a sociedade, predicado: reajam



UMA EMPRESA AGRIDE A NATUREZA ATÉ QUE A NATUREZA E A SOCIEDADE REAJAM.

Tanto importante quanto preservar o meio ambiente e corrigir os atuais caminhos contra ele é mudar mentalidades. É as suas práticas. A responsabilidade social é parte das novas atitudes de respeito à natureza. Tudo se dá em um nível corresponsável, um meio profissional que concebe uma sociedade sustentável de ponto de vista ambiental, social e empresarial. Todas as relações são reguladas entre empresas, governo, pessoas. E entre todos eles é o meio ambiente. Muitas empresas já fazem parte dessa cultura que traz resultados positivos para os negócios e para a sociedade. A natureza está nos lucros, não nas perdas.

ETHOS
Responsabilidade Social Empresarial
www.ethos.org.br

(Vêja, dez. 2005. Edição especial.)

Nessa questão, há uma introdução informando o que é solicitado nos quesitos *a* e *b*. Dessa maneira, como discutimos na fundamentação teórica, consideramos que o que é exigido na leitura de textos multimodais e, por conseguinte, na exploração dessa leitura nas atividades, é desenvolver habilidades de fazer conexões entre o visual e o verbal, ou seja, despertar a atenção dos alunos para as pistas de significação dos textos. Diante disso, apenas o primeiro quesito atendeu ao que é exigido em relação às novas práticas de letramentos. O segundo quesito, assim como a questão 3, priorizaram o texto apenas para discutir aspectos gramaticais. Já a primeira pergunta, em vez de instigar o aluno a perceber a finalidade da mensagem através do que é lido e observado, preferiu elaborar uma parte destacando a intenção do que é transmitido, não oportunizando o leitor a construir sua própria análise e, em seguida, realizou dois questionamentos que pouco teve a acrescentar quando se trata em desenvolver novas habilidades a partir da integração das muitas linguagens.

A segunda atividade é a seguinte:

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia a parte da frente de um folheto distribuído pela Fundação Dorina Nowill, que atua no atendimento a deficientes visuais.

O que você pode fazer quando encontrar uma pessoa cega.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS

Em companhia de pessoas com deficiência visual, aja com naturalidade, pois elas apresentam as mesmas características de qualquer ser humano, ou seja, **ELAS PODEM CONVIVER SOCIALMENTE**, estudando, trabalhando, tornando-se pessoas autossuficientes.

RECURSO VISUAL

1. Levante hipóteses: Qual é a finalidade do folheto?
A finalidade do folheto é orientar as pessoas em geral sobre como lidar com deficientes visuais.
2. Observe as formas verbais empregadas no enunciado principal do folheto.
 - a) Em que tempo e modo está o verbo auxiliar da locução verbal **pode fazer**? *Está no presente da indicativa.*
 - b) Em que tempo está a forma verbal **encontrar**? *Está no futuro do subjuntivo.*
 - c) Que palavras desse enunciado explicitam a ideia de uma possibilidade futura? *As palavras **pode e quando**.*
3. Na parte de baixo do folheto, lemos: "Em companhia de pessoas com deficiência visual, aja com naturalidade".
 - a) A que verbo corresponde a forma verbal **aja**? *Do verbo **agir**.*
 - b) Em que modo está essa forma verbal? *Está no imperativo afirmativo.*
 - c) Que relação existe entre esse modo verbal e a finalidade do folheto?
Como o folheto tem a finalidade de orientar o leitor sobre como lidar com cegos, é natural o emprego do imperativo, modo apropriado para expressar instrução e regra.
4. Em "eles **PODEM CONVIVER SOCIALMENTE**, estudando, trabalhando, tornando-se pessoas autossuficientes":
 - a) Por que, no trecho "**PODEM CONVIVER SOCIALMENTE**", as palavras estão em letra maiúscula?
Porque o trecho expressa a informação mais importante do enunciado, ou seja, o folheto quer destacar que as pessoas cegas podem levar uma vida social normal.
 - b) Por que foram empregados três verbos no gerúndio logo depois da expressão em letra maiúscula?
Porque os gerúndios expressam as formas de convivência social que, como qualquer ser humano, um cego pode ter.

Segundo exercício de Semântica do livro de Português
Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.49-50)

Composta de quatro indagações, utilizou-se de um folheto a fim de explorar o entendimento desse gênero. O texto utiliza de variados modos semióticos (imagem, cores, palavras e tamanho da letra) para transmitir o propósito. Porém apenas um quesito de uma das questões cumpre satisfatoriamente as habilidades sobre as capacidades de relacionar as multiplicidades de linguagens presentes nos enunciados para responder às questões propostas. Trata-se da questão 1 e do quesito *a* da assertiva 4, pois, em ambas, é permitido identificar a relação entre todos os elementos multissemióticos, além de aguçar a percepção do aluno para se posicionar diante das indagações.


A primeira interrogação possibilita, através da junção dos elementos verbais e

visuais, uma resposta construída pelo próprio interlocutor. Aborda uma situação em que é possível o leitor ter vivenciado ou então que poderá vivenciar, pois é comum no meio social. Já a elaboração do enunciado da assertiva 4, juntamente com a interrogação do quesito *a* dessa mesma questão, responderam às expectativas da correlação entre as linguagens para respondê-lo, pois utilizou de um trecho escrito em letras maiúsculas em destaque, pertinente na leitura de textos verbo-visuais, que convida o leitor a procurar entender o porquê de aquela parte se encontrar naquele formato, proporcionando assim um recurso a mais para relacionar todas informações do que foi lido. Os enunciados 2, 3 e o quesito *b* da assertiva 4 exploraram apenas aspectos gramaticais. Vê-se, com isso, que há uma ênfase maior em gramática em detrimento de competências do letramento visual, já que três questões se preocupam com gramática, enquanto apenas duas delas fazem uso das múltiplas linguagens.

A terceira atividade é a seguinte:

EXERCÍCIOS

Leia o anúncio abaixo e responda às questões 1 e 2.



(32ª Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 197)

- O anúncio, tanto na parte visual quanto na parte verbal, estabelece uma comparação entre uma árvore e um painel ou *outdoor* caído.
 - No trecho "Se fosse uma árvore", do enunciado, em que tempo e modo está a forma verbal *fosse*?
Na pretérita imperfeito do modo subjuntivo
 - E no trecho "você nem teria notado", em que tempo e modo está a forma verbal?
A forma verbal aqui notado está no futuro do pretérito composto do modo indicativo. Professor, comente que os verbos têm formas compostas, assunto que ainda será abordado. Comente também que "Preserve" é uma forma verbal do modo imperativo.
- Sabemos que os anúncios publicitários têm a finalidade de promover um produto, uma marca ou uma ideia.
 - Quem é o anunciante e a quem se dirige o anúncio em estudo?
O anunciante é uma instituição financeira, um banco, e o anúncio se dirige às pessoas que passam pela estrada.
 - Que ideia esse anúncio promove?
A ideia de preservação da natureza
 - Na sua opinião, com que finalidade o anunciante promove essa ideia?
Além de alertar as pessoas sobre a importância da preservação da natureza, o anunciante tem uma vista associar o nome do banco à ideia de responsabilidade com o meio ambiente

Figura3: Exercícios do livro de Português

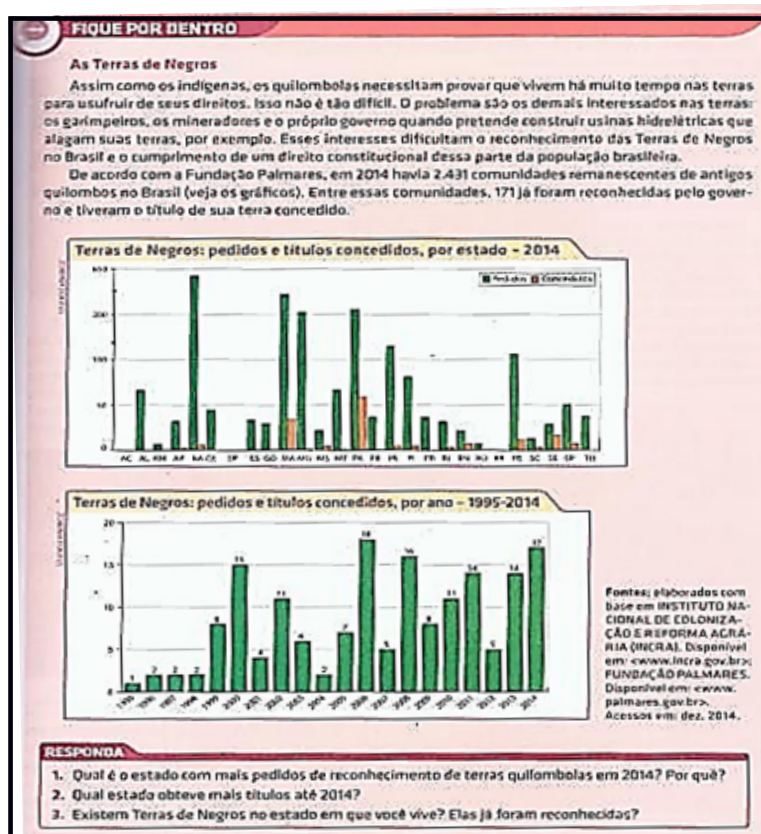
Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.45)

Composta de duas perguntas, os autores analisaram um anúncio. Vê-se que é marcante a comparação entre uma árvore e um *outdoor* caído. O suporte utilizado pelo anúncio atrelado à leitura verbal auxilia na construção do sentido. A questão 1 explora unicamente aspectos da forma, ou gramaticais. Apenas na questão 2 há discussão sobre elementos multimodais, já que, para a adequada resposta, o aluno precisaria interpretar tanto a imagem do *outdoor* caído quanto a referência a que ele aponta, que é a preservação ambiental.

Levando em conta o que foi analisado nas três atividades de Língua Portuguesa,

percebe-se que pouco exploraram do aluno o entendimento da relação das linguagens nas perguntas. Vê-se que os autores não levaram em conta na interpretação das questões a combinação de modos semióticos diversos. Em todos os exercícios, predominaram perguntas que valorizaram os aspectos gramaticais em detrimento de aspectos linguísticos relacionados à associação das múltiplas linguagens. Vale a pena fazer um comparativo com atividades do livro de Geografia, que, como veremos, traz a questão diferentemente.

Livro de Geografia



A quarta atividade do nosso corpus é a seguinte:
 Figura4: Primeiro exercício *Fique por dentro* do livro de Geografia
 Fonte: Ribeiro (2015, p. 135)

Composta de três interrogações, a atividade exigiu interpretação de gráficos e, de fato, associou todas as linguagens contidas naquele espaço (legenda, cores, dados numéricos, siglas dos estados) para elaborar as perguntas do exercício. Dessa forma, todas as questões atenderam ao que foi proposto nesse estudo. É importante frisar que a questão 1 e 3, além de exigir a interpretação através da imbricação dessas linguagens, solicitou que o leitor justificasse o porquê da resposta anterior. Assim, oportunizou ao interlocutor se posicionar diante daquela resposta. Uma pergunta estava entrelaçada na outra. Em suma, é perceptível verificar neste exemplo que o uso das múltiplas linguagens foi explorado de maneira que os alunos precisam ter conhecimento sobre o funcionamento de gráficos, pois apenas assim eles conseguem construir sentido.

OLHAR INTERDISCIPLINAR LÍNGUA PORTUGUESA

Guerra fiscal
 Observe a charge do ilustrador e cartunista brasileiro Edgar Vasques (1949-).

VASQUES, Edgar. Disponível em: <http://evblogaleria.blogspot.com.br/2013/04/charges_21.html>. Acesso em: fev. 2015.

RESPOSTA

1. Quais foram as "baixas" do massacre para o chargista?
2. Quais as consequências dessas baixas para a população?

Observe o mapa da figura 4, na página seguinte. Ele aponta a distribuição das indústrias no Brasil. A atividade industrial brasileira está concentrada nos estados de São Paulo e Minas Gerais, de onde se estende em direção ao sul e ao nordeste do Brasil.

Figura5: Segundo exercício Olhar interdisciplinar do livro de Geografia
 Fonte: Ribeiro (2015, p. 172)

A quinta atividade, composta de duas indagações, adotou o gênero charge para questionar os leitores. Em ambas permite-se verificar que são exigidos letramentos visuais dos alunos, uma vez que pedem que eles relacionem na atividade em análise os elementos imagéticos associados a elementos textuais/escritos. Explorou as linguagens ali presentes (imagens, palavras em letras maiúsculas) para, dessa maneira, possibilitar aos alunos a atribuição de sentido em suas possíveis conclusões, além de solicitar, na questão 2, um posicionamento crítico do leitor diante das questões sociais abordadas na charge. Enfim, no decorrer da obra, foi possível perceber a relação entre componentes curriculares diferentes e o uso de múltiplas linguagens. Vejamos o próximo exemplar:

FIQUE POR DENTRO

Motocicleta: maior causa de mortes no trânsito no Brasil

Os enormes congestionamentos dificultam a circulação de pessoas e de mercadorias. Além disso, a oferta de transporte coletivo público de qualidade não é adequada em muitas cidades brasileiras. Por isso, muita gente adotou a motocicleta como meio de transporte. Ela apresenta algumas vantagens, como a facilidade para estacionar e a possibilidade de chegar mais rápido ao destino final.

Mesmo no campo, muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais deixaram os animais e a bicicleta para usar a moto como meio de transporte. Como resultado, o Brasil é um dos maiores mercados consumidores desse tipo de veículo no mundo, que tem um custo mais baixo, se comparado a um carro, por exemplo. Veja os gráficos.

O uso da moto como meio de transporte exige muitos cuidados. Em caso de acidente, o corpo do motorista e de um eventual passageiro é levado ao chão ou ao encontro de um obstáculo (como outro veículo ou um muro), causando sérios ferimentos, quando não a morte. Por isso, para conduzir uma moto é preciso, além da habilitação, o uso de equipamentos de segurança (capacete, luvas, jaqueta, bota), e, principalmente, cautela em meio ao trânsito para evitar choques que possam causar danos aos usuários desse meio de transporte.

Motas circulam pelo centro de Sobral (CE), 2013.

Brasil: composição da frota de veículos automotores - 2001 e 2012

Veículo	2001 (%)	2012 (%)
Automóveis	64,9%	63,8%
Motos	14,2%	23,2%
Outros	20,9%	13,0%

Fonte: DENATRAN. Disponível em: <www.denatran.gov.br>. Acesso em: fev. 2015.

RESPOSTA

Observe os gráficos e responda:

- a) Compare a posição das motocicletas na composição da frota nacional de veículos em 2001 e 2012.
- b) Por que se verifica essa diferença?

Figura6: Terceiro exercício Fique por dentro do livro de Geografia
 Fonte: Ribeiro (2015, p. 204)

A sexta atividade e última dessa análise de dados, composta apenas dos quesitos *a* e *b*, utilizou um texto de variadas linguagens (imagens, gráficos e cores) com o intuito de elaborar situações que exigissem do aluno a capacidade de interpretar cada uma e posteriormente relacioná-las para atribuir sentido ao que fosse responder. Em ambas exigiu-se um olhar atento a todos os elementos para, dessa maneira, ser possível atender ao que foi solicitado. É válido destacar que o quesito *a* atendeu ainda mais às expectativas de leitura de textos verbo- visuais em virtude de solicitar uma análise mais precisa do que foi entendido. Dessa forma, o aluno teve que raciocinar mais para comprovar o que comparou.

Conclusão

No decorrer do artigo, buscamos investigar como se dá o trabalho com textos multissemióticos em atividades de livros didáticos de Geografia e Português do 7º ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista as análises das atividades de ambas as obras, constatou-se que há uma exploração, sim, da relação das multiplicidades de linguagens nos quesitos de interpretação, porém o material didático de Língua Portuguesa aborda de maneira superficial e pontual, pois valoriza os aspectos da gramática em suas questões. Já o material didático de Geografia questiona em suas atividades aspectos relacionados aos variados modos de representação dos textos multissemióticos em análise (imagens, cores, gráficos, legendas, tamanho das letras) para lançar indagações aos alunos, passando a exigir desses sujeitos uma interpretação que leve em consideração a junção de todos esses elementos presentes nos enunciados, pois valoriza o texto como um todo, não seleciona apenas um aspecto linguístico para ser abordado isoladamente.

Por isso tudo, diante da análise das atividades, levando em conta o que era solicitado nas questões, ficou constatado que o livro de Geografia desenvolve um trabalho de relacionar aspectos verbais e visuais com mais relevância em todas as atividades com textos que adotam mais de uma linguagem em sua constituição.

Dessa maneira, torna-se necessário que o ensino de Língua Portuguesa deva abordar essas múltiplas linguagens, através dos multiletramentos e, por conseguinte, adotar a multimodalidade, para, dessa forma, tornar o aluno um leitor proficiente, competente, apto a desvendar e a correlacionar as várias modalidades de linguagem presentes em um mesmo texto, tornando-o visualmente letrado, já que o principal recurso didático do qual faz uso necessita de uma complementação de outros meios para atender ao que é solicitado no momento dos alunos responderem avaliações.

Referências

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar. **Multimodalidade e Letramento Visual**: um estudo piloto de atividades de Leitura disponíveis em Sítio Eletrônico. Revista da Anpoll nº 37, p. 17-36, Florianópolis, jul./Dez. 2014.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, Nº 19, p.161-186, 2009, ISSN0104-687X.

BUZATO, M. E. K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.18, p. 325-342, 2008. In: SILVINO, Flávia Felipe. **Letramento Visual**. ANAIS-Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC-ISTIS. Nov/2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 4. ed., 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de (Org.). **Multimodalidade e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais/Ângela Paiva Dionísio [org.]-Recife: Plpa comunicação, 2014.

DUARTE, V. M. **Textos multimodais e letramento**: habilidades na leitura de gráficos de folha de São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio. 215f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. – Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325- 345, 2010.

PINHEIRO, Michele Soares. **Multimodalidade e Letramento visual na sala de aula de Língua Espanhola**: análise de uma produção escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, V. 16, n.4, p. 575-593, 2016.

PIRIS, Eduardo Lopes. Propondo caminhos para o letramento visual: uma leitura semiótica do livro de imagens Cena de rua. In: **Imagens da cultura**: Linguagem e mediações. A cor das Letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. ISSN1415-8973-UEFS, n.9, 2008.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. **ANAIS**-Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC-ISTIS. Nov/2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Edu. Soc.**, Campinas, vol.23, nº 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Cláudia de Souza. **Leitura de textos gráfico – visuais apoiada na análise linguística**. 2014. Disponível em: http://www.ippucsp.org.br/downloads/anais_15_congresso/claudia-de-souza-teixeira.pdf. Acesso em: 17 fev. 2017.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS PROPOSTOS PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Oliveira Dutra-UFERSA¹

Prof^ª. Dra: Elaine Cristina Forte-Ferreira (Orientadora) - UFERSA²

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo analisar a interdisciplinaridade nas atividades com gêneros discursivos orais e escritos presentes no livro didático de português do 6º ano do ensino fundamental. Em virtude da importância da oralidade e da escrita no cotidiano escolar, a pesquisa nos permite realizar uma análise crítica reflexiva a respeito das propostas presentes no documento. Para tanto, utilizamos pesquisa documental, de natureza qualitativa, visando realizar reflexões com base em Bakhtin (2000), Marcuschi (2002), Fazenda (1994) e Antunes (2003). O livro didático é composto de quatro unidades e cada uma apresenta três capítulos subdivididos nos tópicos: *Estudo do texto, Produção do texto, A língua em foco, De olho na escrita e Divirta-se*. Buscamos identificar como são abordadas as propostas com gêneros discursivos no LDP e, posteriormente, analisar o contexto interdisciplinar numa perspectiva reflexiva. Considerando os capítulos do livro, percebemos que o foco maior da proposta é relacionado aos gêneros discursivos escritos, tendo em vista que encontramos vinte propostas com gêneros escritos, duas com gêneros orais, totalizando vinte e duas com gêneros. O livro apresenta leituras, conteúdos curriculares, propostas previamente determinadas, inclusive repetição e memorização, apesar da diversidade de gêneros, parte não apresenta conexão com a interdisciplinaridade, isto é, interação entre as disciplinas, pois não instiga a criatividade dos alunos, ou seja, a maioria das propostas é constituída apenas por atividades acompanhadas de perguntas e respostas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Gêneros Oraís e Escritos. Livro Didático.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos o intuito de refletir acerca da interdisciplinaridade presente nas atividades com gêneros discursivos no livro didático de português (doravante LDP). Nosso interesse em fazer esta pesquisa surgiu a partir da disciplina *Gêneros Oraís na Escola*, a qual despertou a curiosidade em questionar como as atividades com gêneros

¹ Professora da educação básica na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura; é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. adriana2202@hotmail.com

² Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) - Caraúbas/RN. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Líder do grupo de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA). elaine.forte@ufersa.edu.br

discursivos são apresentadas no LDP e se elas estabelecem relação interdisciplinar. Outro fenômeno importante é o fato de o 6º ano ser o início de uma nova etapa, isto é, o fundamental II.

Assim, o nosso objetivo é analisar a interdisciplinaridade nas atividades com gêneros orais e escritos no LDP.

Escolhemos o livro didático para ser o universo de nossa pesquisa devido ao fato de ser um dos instrumentos mais utilizados pelo professor. Assim, consideramos de suma importância observar quais atividades são sugeridas para a abordagem em sala de aula. Vale salientar que não estamos atribuindo ao livro à responsabilidade total quanto ao progresso do ensino, mas, a partir da análise da proposta, esperamos suscitar novas reflexões e contribuições para a prática docente.

A temática discutida é de fundamental importância, uma vez que faz parte da necessidade de nós, profissionais da educação, adotarmos um olhar observador, crítico reflexivo, pois reconhecemos que, em muitas situações, a interdisciplinaridade é pouco enfatizada. Além disso, nos inquieta o fato de a oralidade ser deixada para segundo plano nas práticas de letramento.

Portanto, o referido trabalho possibilitará conhecer as propostas de atividades do livro didático do 6º ano do ensino fundamental e, na sequência, refletir o contexto da interdisciplinaridade nestas atividades com gêneros discursivos orais e escritos. Passamos agora para a discussão teórica com base nas ideias de Fazenda (1994), a qual nos mostra importantes discussões a respeito da interdisciplinaridade; Bakhtin (2000), Marcuschi (2005) e Schneuwly e Dolz (2003), que tratam dos gêneros discursivos orais e escritos; Freire (2005) nos instiga a uma reflexão acerca da educação bancária; Romanato (1987) e Soares (2002), que abordam o papel do livro didático. Nesse sentido, após a breve abordagem teórica, apresentaremos a metodologia. Em seguida, passamos para a análise de dados. Por fim, as considerações finais sobre a pesquisa.

Algumas abordagens teóricas: discutindo gêneros discursivos e interdisciplinaridade

No nosso dia a dia, fazemos uso de muitos gêneros nas mais diversas situações comunicativas nas quais interagimos por meio dos gêneros discursivos, inseridos nas diversas esferas como: acadêmica, religiosa, cotidiana etc, cada uma com seus estilos e conteúdos, e possuem suas especificidades, sociais, dinâmicas, comunicativas entre outras. Conforme afirma Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Assim, cada vez mais os livros didáticos apresentam novos gêneros, cada um com

suas finalidades, introduzidos nas práticas sociais e envolvidos no campo interdisciplinar mediante a competência discursiva oferecida pelo livro, o qual é o material pedagógico bastante utilizado durante a aula. A LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

É considerável o livro didático de português oferecer práticas discursivas de interação, com ênfase na interdisciplinaridade e com intuito de promover o processo de ensino aprendizagem, assim é imprescindível uma análise minuciosa. (FAZENDA 2005, p.112), “uma Interdisciplinaridade no ensino com vistas a novos questionamentos e buscas, supõe uma mudança de atitude no compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando: alunos, professores e a própria instituição”. Entendemos, conforme Fazenda que a partir do momento que surge a busca pela interdisciplinaridade, surge novas ideias, contribuindo assim, satisfatoriamente para todos que fazem parte da instituição.

A interdisciplinaridade está ligada aos aspectos sociais que os gêneros orais e escritos apresentam, pois, ao trabalharmos com o livro, nos remetemos sempre à realidade de vida dos alunos, para tanto, os gêneros estão sempre se transformando. (MARCUSCHI, 2005, p. 19) “[...] Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.” em conformidade com as ideias do autor, compreendemos que os gêneros são flexíveis, podendo adaptar-se, transformar-se, e sua dinamização representa interação com o meio social. É viável o desenvolvimento do trabalho utilizando o livro, desde que o mesmo seja realizado de modo consciente e coerente com a realidade do aluno:

[...] o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. [...]um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85).

Nesse sentido, o autor nos mostra que muitos livros são dotados mais de leituras e exercícios, contudo, temos alguns que sugerem interação e produção dos alunos. Desse modo, nossa pesquisa sobre o livro didático de língua portuguesa 6º ano da editora

Saraiva 2015³, tem como objetivo analisar a interdisciplinaridade nas atividades com gêneros discursivos orais e escritos presentes no livro didático de português Quanto a isto, vejamos:

[...] A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia (MARCUSCHI, 2003, p. 17).

Assim, a escrita e a oralidade são importantes, cada uma possui sua finalidade, objetivando a interação e a interligação com o campo da interdisciplinaridade, que podem tornar possível contextualizar a interação dialética entre as disciplinas, bem como humildade para promover o desenvolvimento de um trabalho pautado na ação, no qual alunos e professores sejam sujeitos da produção do conhecimento.

Conforme, (FAZENDA, 1994, p. 86) “numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade, o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento.” Compreendemos que a metodologia tradicional, regida pela imposição, impede que o aluno demonstre sua criatividade, em contra partida, a liberdade de expressão produz conhecimentos relevantes.

Dessa forma, Fazenda (1994, p.88, a) afirma que “Fazer pesquisa numa perspectiva interdisciplinar é a possibilidade de buscar a construção coletiva de um novo conhecimento,práticoouteórico[...]”.Compreendemosqueocontextointerdisciplinardeve gerar novas descobertas, permeando outras áreas do conhecimento, por isso, pensamos que o livro pode sugerir atividades para os alunos demonstrarem potencialidades, desenvolvendo novos conhecimentos. A seguir, apresentamos o passo a passo de nossa pesquisa, a qual relacionará uma discussão a respeito da interdisciplinaridade, isto é, uma reflexão crítica sobre as práticas sociais da contextualização e da interação entre as disciplinas, que deve conduzir o aluno a uma atitude de ação e pesquisa.

3 METODOLOGIA

Delimitando o caminho da pesquisa

A pesquisa consiste em analisar a abordagem da interdisciplinaridade inserida no livro didático de Português 6º ano do ensino fundamental. Em virtude disso, a pesquisa é documental (GIL, 2008), vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou poderão ser reelaborados mediante objetos da pesquisa. Os procedimentos metodológicos da análise envolvem também fonte de pesquisa bibliográfica desenvolvida

³ Autores: Willian Cereja e Thereza Cochar da 9. Ed. Reform. – São Paulo.

com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008).

A natureza é qualitativa, pois estudamos as particularidades do objeto de estudo, sendo que o livro didático será o universo de nossa pesquisa, e o *corpus* será constituído pelas atividades subdivididas em quatro unidades, cada uma possui três capítulos com os tópicos: *Estudo do texto, Produção de texto, A língua em foco, De olho na escrita e Divirta-se*. Diante disso, nos questionamos: como a interdisciplinaridade está presente nas atividades com gêneros discursivos orais e escritos no livro didático do 6º ano do ensino fundamental? Por conseguinte, o nosso objetivo é analisar a interdisciplinaridade nas atividades com esses gêneros no LDP.

Por isso, realizamos primeiramente uma observação, seguida de anotações a respeito da proposta do livro e identificação dos gêneros presentes no LDP. Logo após, colocamos todos em uma tabela. Depois, passamos para as reflexões acerca das atividades oferecidas e, posteriormente, para a análise da interdisciplinaridade nos gêneros discursivos. Por meio de tais observações, será possível refletir sobre as contribuições da dinâmica deste trabalho.

PROPOSTAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS ABORDADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS 6º ANO.

O foco do referido trabalho é analisar a interdisciplinaridade nas atividades com gêneros discursivos orais e escritos presentes no referido livro didático de português do 6º ano do ensino fundamental dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar da 9. Ed. Reform. - São Paulo da editora Saraiva, 2015 mais propostos para os anos 2017, 2018 e 2019, obra referente ao Programa Nacional do Livro de Didático – PNLD, que é adquirida e distribuída pelo ministério da educação para escola pública do Rio grande do Norte. Desse modo, visamos identificar inicialmente os gêneros discursivos orais e escritos presentes no livro e posteriormente analisar a forma como é discutida no campo interdisciplinar.

Nesse sentido, é pertinente enfatizar a importância em trabalhar com o livro didático, desde que não seja o único recurso, isto é, perceber a essência da proposta oferecida pelo mesmo e não apenas conteúdos os quais se tornam enfadonhos para os alunos.

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2).

O livro analisado é composto por quatro unidades e cada unidade acompanha três capítulos. Com isso, realizamos primeiramente anotações, envolvendo uma lista de gêneros discursivos entre orais e escritos e, nesse campo, abordaremos cada unidade. Será possível perceber inicialmente a predominância de gêneros discursivos **escritos**, conforme mostra a tabela abaixo:

Gêneros discursivos ESCRITOS	Páginas
CONTOS MARAVILHOSOS	12, 32, 53, 76 e 195
TIRA	22, 30, 39, 42, 45, 129, 148, 149, 150, 153, 173, 176, 189, 191, 192, 197, 215, 217, 221, 224, 237, 241, 243, 244, 248, 264, 265, 266 e 174.
ANÚNCIO (escrito)	25, 29, 46, 65, 70, 169, 220, 231, 247 e 263.
REPORTAGEM (escrito)	26
E-MAIL	44
NOTÍCIA (escrito)	49
FÁBULA	55, 209 e 222.
RECEITA	61
HISTÓRIA EM QUADRINHO	83, 86, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 120, 122 e 239.

POEMA (escrito)	130, 133, 172, 175, 190 e 261.
RELATO PESSOAL (escrito)	146
CARTA PESSOAL	160
DIÁRIO	162
GÊNEROS DIGITAIS (e-mail, blog, twitter e comentário).	179 a 186
FOLHETO DE CORDEL (escrito)	191
BLOG (Criação de um blog)	199
ARTIGO DE OPINIÃO (escrito)	206
PIADA	211 e 258
ADIVINHAS	267
Gêneros discursivos ORAIS	Páginas
CONTAÇÃO e EXPOSIÇÃO ORAL	53, 54 e 252

A proposta do livro mostra inicialmente, no primeiro capítulo da primeira unidade, alguns contos maravilhosos. Percebe-se que possibilita aos alunos fazer comentários, compreender e interpretar. O livro sugere ainda que seja proporcionado um momento para os alunos escreverem um conto. Entretanto, não sugere apresentação e/ou exposição oral, mas apenas a leitura do conto acompanhada de exercícios, que, nesse caso, não aborda elementos do contexto interdisciplinar e evidencia a predominância de gêneros discursivos escritos. Com isso, nos questionamos, porque a proposta do livro não sugeriu produzir oralmente um conto?

A continuação do segundo capítulo refere-se a tipos de variação linguística, que se relacionam com os gêneros orais e escritos inseridos no campo interdisciplinar, apresentando informações que abrangem disciplinas de geografia, português, história. Contudo, demonstra ausência na atenção para com a escrita e termina por deixar a oralidade em segundo plano.

Apenas no terceiro e último capítulo da primeira unidade verificamos a presença de uma proposta com o gênero “exposição oral”, a qual faz um paralelo entre o oral e escrito. Entretanto, é solicitada a memorização do aluno para a apresentação. Compreendemos que a memorização torna o aluno um ser passivo, ou seja, apenas “recebe o conhecimento”, pois esta é uma técnica mecânica e previamente determinada, que não contribui para a construção do conhecimento.

A unidade 2 discute temas propícios à interdisciplinaridade sem aprofundamento, pois apresenta, por exemplo, uma determinada imagem e, logo em seguida, exercícios, nos quais as respostas deverão partir da obra e não da criatividade dos envolvidos. Na sequência, segue o planejamento de escrita e reescrita. Se tratando de textos maiores, os tópicos são: compreensão e interpretação dos textos por meio de exercícios, tendo a maioria das questões subjetivas, a linguagem do texto (variação linguística) e leitura expressiva do texto. Dessa forma, as atividades são preparadas na perspectiva de respostas “prontas”, isto é, conseqüentemente as respostas são originadas do texto. Conforme mostra a figura abaixo:

3. Leia este trecho de uma reportagem.

País vira campo fértil para uso de laranjas

[...]

Há laranja dos mais variados tipos. Desde o laranja político, identificado nas CPIs do Congresso, até o laranja virtual que surge na Internet para vender produtos de empresas de fachada, que não são entregues ao consumidor.

Cidadãos honestos, na maioria das vezes com pouca instrução e baixo poder aquisitivo, transformam-se em laranjas inconscientes ao assinar, sem saber, procurações utilizadas pelos fraudadores para abrir empresas de fachada. Documentos perdidos ou roubados são também instrumentos fáceis nas mãos de grupos criminosos para a criação de laranjas. [...]

(O Estado de S. Paulo, 21/10/2007)



O substantivo **laranja** tem significados diferentes quando colocamos antes dele os artigos o ou a. Leia o texto e responda:

- Ao ler o título do texto, que sentido o leitor normalmente atribui à palavra laranja?
- Com qual sentido o autor da reportagem empregou essa palavra?

Percebemos que o gênero reportagem está ancorado na atividade mediante os conteúdos curriculares e dificilmente seria reelaborado, afinal, são proposições do livro didático. Na unidade 3, observamos que os capítulos propõem atividades de leitura e escrita, nos quais são realizados um estudo do texto que indaga aos leitores a perspectiva de compreensão e de interpretação do mesmo, contudo, envolvendo mais a parte dos conteúdos curriculares. Concordamos que “O grande engano está no fato de que a língua escrita tem sido apresentada como “um simples sistema substitutivo da língua oral (natural) ou a expressão escrita como uma simples transposição da expressão oral” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2003, p.163). De acordo com as ideias dos autores, percebemos que muitas propostas enfatizam a língua escrita e ocultam a importância da língua oral.

A unidade 4 é constituída de atividades envolvendo mais a parte da gramática e os tópicos permanecem com a proposta de apropriação da escrita, por exemplo, *para escrever com coesão e coerência, revisão e reescrita, a linguagem dos textos, semântica e discurso, exercícios* entre outros, corroborando com uma prática docente tradicional. “Nesse sentido, o processo de passagem de uma didática tradicional para uma *didática transformadora*, interdisciplinar supõe uma *revisão* dos aspectos cotidianamente trabalhados pelo professor” (FAZENDA, 1994, p. 78). Desenvolver projetos poderia ser uma das sugestões para expandir uma ideia interdisciplinar, evidente que isso deve ser feito sem deixar de lado os conteúdos curriculares oferecidos pelo livro.

ANÁLISE DO CONTEXTO INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade surgiu em meados dos anos 60 devido a reivindicações sobre o ensino. A partir disso, a busca pela interação entre as disciplinas e o ensino envolvendo a realidade do aluno tornou-se mais intensa. (FAZENDA, 1994, p. 91) “Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação [...]”.

Ao analisar o livro, constatamos que apenas alguns gêneros estão envolvidos no contexto interdisciplinar. Na primeira unidade, ao enfatizar linguagem verbal e não verbal com ênfase no gênero tira, por exemplo, averiguamos o envolvimento com o campo interdisciplinar, pois identificamos conteúdo de Língua portuguesa (língua, códigos, interpretação, leitura) geografia (espaço e tempo), história (contação em tirinhas envolvendo a personagem Mafalda). Além disso, o professor, por meio do conteúdo, pode contextualizar com mais aprofundamento ao desenvolver atividades voltadas a para realidade dos alunos.

Conforme explica Fazenda (1994, p. 82), a interdisciplinaridade é uma atitude, “[...] atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida”. A presença interdisciplinar é pouco notável pelo fato da maior parte do livro ser composto de exercícios, com perguntas, nas quais é necessário nos remetermos ao texto para responder, ou seja, não percebemos uma atitude interdisciplinar envolvendo o processo de construção.

O livro apresenta apenas duas propostas para execução com o trabalho de gêneros orais e uma delas é a contação, observamos que no início a obra faz uma retrospectiva a respeito da tradição oral, tendo em vista que, ao longo das atividades, o conto é bastante enfatizado.

Como podemos observar a imagem abaixo:


Do oral para o escrito

Os contos maravilhosos são muito antigos. Nasceram da tradição oral, isto é, das histórias contadas pelo povo de geração a geração. Ao recontar uma história, é comum que ela seja modificada e adaptada ao público ouvinte. Por isso, as histórias tradicionais refletem o modo de vida e de pensar dos povos de diferentes épocas e lugares.

Só nos séculos XVII, XVIII e XIX é que os contos maravilhosos passaram a ser reunidos, escritos e publicados. Entre as pessoas que se dedicaram a recolher e a registrar em livros essas histórias, destacam-se os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm.

A publicação ou a recriação desses contos continua acontecendo no mundo inteiro. Muitos são transformados em filmes ou em peças de teatro e servem de inspiração para a criação de outras histórias. Por isso, aparecem em diferentes versões, apresentando semelhanças e diferenças em relação à narrativa original.

Assim, a história da menina que encontra o lobo mau na floresta, por exemplo, tem o título *O Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, escritores alemães, e *A Capinha Vermelha*, na versão do escritor dinamarquês Christian Andersen. No Brasil, ela foi recriada pelo escritor e compositor Chico Buarque de Holanda e ganhou o nome de *Chapeuzinho Amarelo*.



Do escrito para o oral

Embora os contos maravilhosos tenham se originado da tradição oral, quando foram registrados por escrito e publicados adequaram-se ao registro da norma-padrão. Atualmente, quando um contador de histórias conta oralmente um conto maravilhoso, é normal que ele também empregue a norma-padrão da língua.

As atividades a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias empregando a norma-padrão informal.

1. Escolha um conto maravilhoso nos livros sugeridos no início desta unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar da biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o aos colegas.
2. Escolha um conto que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o aos colegas.

A parte inicial, “Do oral para o escrito”, apresenta embasamento para subsidiar a compreensão do aluno. Entretanto, no tópico “Do escrito para o oral” há discrepância no objeto de estudo pelo fato de solicitar que o aluno memorize o conto e que o conto deve ser um dos estudados anteriormente ou algum outro que tenha em casa, na norma-padrão informal, ou seja, a escolha limita aos contos que eles selecionaram. Fazenda explícita:

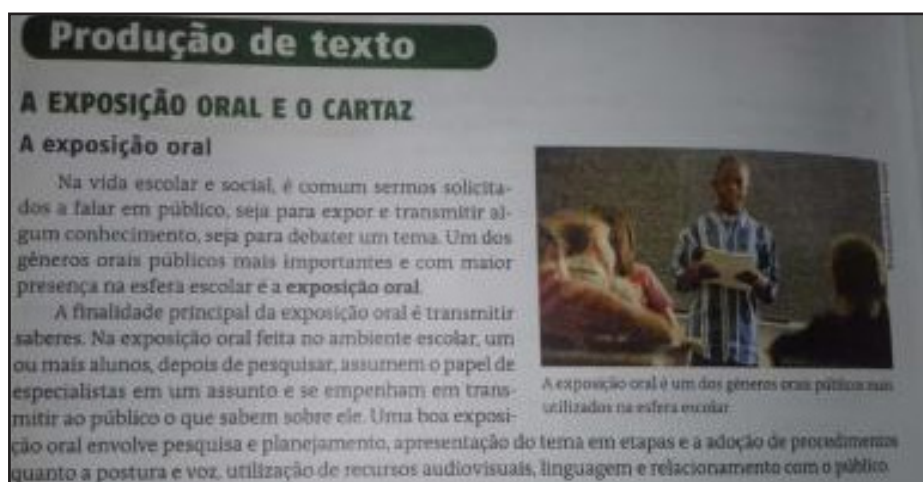
Na pesquisa interdisciplinar, a descoberta de si mesmo, do mais interior do que somos conduz-nos à explicitação do como nos representamos. Nesse caminho de interiorização o objetivo do pesquisador é a busca de uma nova forma de conhecimento. E caminho, no qual em certo

momento o pesquisador passa a tomar contato com seu universo imagético (FAZENDA, 1994, p. 120).

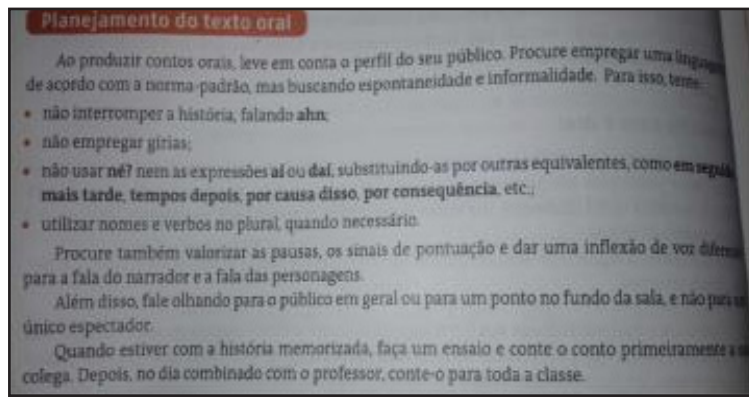
Nesse sentido, a autora anteriormente citada, nos mostra a importância de proporcionarmos ao aluno a construção do próprio conhecimento, mas o livro em questão, neste ponto, não engloba a reflexão e a ação do aluno. Com isso, questionamos porque o conto precisa ser necessariamente “pronto”, e se fosse produzido pelos próprios alunos? Provavelmente, eles demonstrariam interesse e valorização pela obra, como também embasamento para apresentar relação com o seu cotidiano e na interligação com outras disciplinas, pois “a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1994, p. 28). Assim, compreendemos que a aprendizagem não deve ser memorizada, mas, sim, apreendida.

A segunda proposta de exposição do gênero oral é bastante explícito, caracterizando sua relevância como a finalidade e a preparação para apresentação, ou seja, percebe-se que existe uma preocupação ao expor as informações principais, com intenção de preparar o aluno para compreender o gênero apresentado no capítulo três da unidade quatro, conforme mostra a figura abaixo:

182



Pensamos em algumas possibilidades de justificativa que caracterizam tal preocupação, conforme análise do livro entre os diversos gêneros encontrados, expostos na tabela, apenas dois são orais. Assim, questionamos: como o aluno teria subsídios para realizar as atividades propostas se praticamente não são propostas atividades com a modalidade oral da língua no percurso do livro? Nota-se que, na página 54, é apresentado o planejamento do texto oral. Nele, percebemos que há uma contradição ao recomendarem que o aluno empregue a norma-padrão e, na sequência, salientarem que é necessário informalidade. Observe a imagem a seguir:



Assim, questionamos, como empregar a norma padrão e ao mesmo tempo não deixar de lado a informalidade? Além disso, os pontos seguintes, destacados em vermelho, reforçam para não empregarem gíria e nem marcadores conversacionais utilizadas no dia a dia como: *né*, *aí*, *daí* etc. É preciso salientar que esses marcadores são próprios da modalidade oral da língua, ou seja, não significa que seria equívoco utilizar tais marcadores, pois eles fazem parte da natureza dessa modalidade. Para isso, é importante ensinar como usar esses marcadores, o que significa dizer que eles podem ser empregados, sendo preciso apenas ter atenção a alguns pontos, como a coerência com o gênero discursivo em questão e adaptações quanto a essas utilizações no que diz respeito, por exemplo, à situação de comunicação, ao propósito comunicativo, ao público.

[...]. É útil ressaltar que o discurso formal das situações públicas da interação oral (aquilo que comumente se chama “falar em público”) precisa ser exercitado – em suas regularidades mais gerais –, pois tal discurso apresenta traços especiais, diferentes daqueles outros do discurso informal, próprio das situações coloquiais e privadas (ANTUNES, 2003, p.103)

A citação nos mostra que o aluno precisa aprender a norma padrão/culta da língua. Porém, não devemos ser preconceituosos com as demais variantes da língua, afinal, os discursos informais fazem parte do nosso cotidiano. Outro ponto passível de reflexão corresponde aos dois últimos versos, os quais enfatizam que o aluno deve memorizar para realizar a contação.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador depositantes. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

Freire explica que a educação “bancária” não contribui para uma aprendizagem significativa, uma vez que é possível questionar esse aprendizado quando o discente apenas repete algo que não representa sentido e que tem como finalidade a memorização.

A modalidade oral e a modalidade escrita são importantes e complementares, devem ser interligadas, contudo, de acordo com a análise do livro, percebe-se que a maioria das atividades apresenta o gênero seguido de exercícios, envolvendo perguntas e respostas sem correlação entre as atividades que englobem a escrita e oralidade na perspectiva interdisciplinar. Conforme, mostra a imagem a seguir:



Além disso, outro fator acerca da questão interdisciplinar é que a atividade com o gênero anúncio não possibilita a reflexão, pois direciona a questionamentos que deverão ser retomados no texto para que seja possível encontrar respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve o objetivo de analisar a interdisciplinaridade nos gêneros orais e escritos no livro didático de português do 6º ano do ensino fundamental. A partir disso, buscamos observar as propostas de atividades e nos deparamos com uma diversidade de gêneros, vinte e dois no total, os quais surpreenderam favoravelmente de início, no entanto, após analisar a grande quantidade de gêneros, encontramos apenas duas propostas com gêneros orais.

Além disso, a partir da análise sob um olhar crítico reflexivo, identificamos que as propostas com os gêneros discursivos não apresentam uma interrelação com a perspectiva interdisciplinar pelo fato de não proporcionar aos alunos a construção da aprendizagem, isto é, não sugere atividades relacionadas ao cotidiano dos mesmos, estimulando a autonomia, o autoconhecimento e as possibilidades de trocas .

Percebe-se que os gêneros escritos presentes no livro são predominantes e envolvidos nos exercícios, não apresentando particularidades de interação com outras disciplinas, já os gêneros exposição oral e contação oral influenciam o aluno a apenas memorizar e, em seguida, apresentar. É notável ainda uma preocupação ao explicar para o leitor o que são gêneros orais, sua finalidade, o planejamento para aplicação, diferente dos escritos, que, logo após a imagem do enunciado, são propostos exercícios sem conexão com o eixo interdisciplinar, pois envolve mais conteúdos curriculares.

Assim, ressaltamos que o livro didático deve ser um suporte que o professor possa utilizar no seu dia-a-dia, o qual deve ser entendido como um apoio, mas, em muitas situações, acaba sendo o único ou instrumento principal, e este é o problema. Conhecer a proposta do mesmo foi significativo, assim como os pressupostos metodológicos e teóricos, pois, ao analisarmos as atividades oferecidas pelo documento, pudemos pesquisar os pontos mais relevantes, questionar, refletir e compreender com mais propriedade.

Diante do exposto, o professor, como mediador de conhecimentos, deve buscar metodologias inovadoras aliadas à contextualização, introduzindo a interdisciplinaridade, pois os alunos são ativos e criativos, necessitam desenvolver a oralidade, uma vez que não é fácil falar em público, e isso não deve ocorrer a partir da memorização, mas da construção do conhecimento e da prática de produção textual oral e escrita em sala de aula. Isso não significa dizer que a proposta do livro será excluída, mas, sim, que podemos adaptá-la a uma temática e envolver diversas disciplinas em um mesmo contexto por meio de projetos, por exemplo, que possam contemplar os gêneros orais e escritos em uma perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional**

– **LDB**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

CEREJA, William; COCHAR, THEREZA. **Português: linguagens**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994

_____. **A questão da Interdisciplinaridade no ensino**. Campinas: Papyrus, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, B.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexos e ensino**. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygange, 2005, p. 17-33.

_____. Oralidade e Letramento. In: _____. **Da fala para a escrita – Atividades de**

Retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. www.sbempaulista.org.br

SCHNEUWLY, B e Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, J. Palavra e ficcionalização: **um caminho para o ensino da linguagem oral**. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004a, p.109-124.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004b, p.19-34.

SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

ABSTRACT:

This paper aims to analyze the interdisciplinarity in the activities with oral and written discursive genres present in the Portuguese textbook of the 6th grade of elementary school. Given the importance of orality and writing in everyday school life, this research allows us to perform a reflexive critical analysis about the proposals in the document. Therefore, we use a research in documents, qualitative in nature, aiming to carry out reflections from Bakhtin (2000) Marcuschi (2002) Fazenda (1994) Antunes (2003) among others. The textbook is composed of four units and each has three chapters, subdivided in the topics: *Text study*, *Text production*, *Language in focus*, *Point on writing* and *Have fun*. We seek to identify how the proposals with discursive genres are approached in the LDP and later, to analyze the interdisciplinary context, in a reflective perspective. Considering the chapters of the textbook, we see that the major focus of the proposal is related to the written discursive genres, in view of that we have found twenty proposals with written genres, two with oral genres, totaling twenty-two with genres. The textbook presents readings, curricular contents, previously determined proposals, including repetition and memorization, despite the diversity of genres, so, part doesn't have connection with interdisciplinarity, that is, interaction between the disciplines, in this way it doesn't instigate the student creativity, that is the most of the proposals are just activities with questions and answers.

Key words: Interdisciplinarity. Oral Genres and Writings. Textbook.

A FORMAÇÃO DO LEITOR NO INSTITUTO NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO: UM ESTUDO DE CASO

Valiene Neres de Araújo¹

Calos Roberto Rodrigues Barata Junior.

RESUMO

A leitura é a ação de ler algo ou alguma coisa. A leitura não é antônimo de escrita. Pode-se falar em leitura de imagens, gestos ou até mesmo de formas de expressar. A leitura é algo muito importante a vivência do indivíduo. Esta ferramenta propicia a liberdade do sujeito frente ao mundo. Somos todos seres no mundo, a leitura serviria, assim, como forma de libertação como bem fundamenta Freire (1989) de mundo que limitem ou oprimam o sujeito. Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo fazer uma pesquisa sobre a leitura enquanto processo interdisciplinar, tendo como objeto de estudo o Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (INSPS), em Caraúbas-RN. Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram em análises bibliográficas em artigos e períodos de autores como: Barbosa (2011), Freire (1997), Silva (2003), além de documentos oficiais como PCN e DCN. Além disso, desenvolvemos pesquisas in loco, referentes à observação da rotina do Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (INSPS) em Caraúbas-RN, verificando a relação seus integrantes (alunos e professores) com o objeto em estudo. Os resultados mostram que a leitura é uma prática importante na formação do indivíduo e que deve ser desenvolvida sob diferentes modos de interpretação, como bem orientam os PCN e as DCN. Verificamos que esta é uma prática, comumente, desenvolvida no INSPS na busca pela melhor maneira de ler e entender a realidade que está ao redor do educando.

Palavras-chave: Leitura. Aprendizagem. INSPS. Caraúbas.

ABSTRACT

Reading is not only the action of decoding something. Reading is not an antonym of writing. One can speak of reading images, gestures or even ways of expressing oneself. Reading is something very important for individual expression. Reading as a tool provides freedom for those who desire to face the world. We are all beings in the world, reading would thus serve as a form of foundation for freedom as Freire (1989) say, freedom of a world that limits or oppresses the individual. Therefore, this work aimed at researching reading as an interdisciplinary process, having its focus the school Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (INSPS) in Caraúbas, a city in the northeast of Brazil. The methodological procedures used consisted of collecting data, like articles and periods of authors such as: Barbosa (2011), Freire (1997), Silva (2003), besides official documents such as PCN and DCN and use them to reflect the practice

¹ Discente do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar (UFERSA). Este trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Carlos Barata

in INSPS. In addition, we developed an observation routine in the school, verifying the relationship between its members (students and teachers) with reading. The results show that reading is an important practice in the formation of the individual and must be developed under different modes of interpretation, as well as guide NCPs and NCDs. We found that this is a practice commonly developed in INSPS in the search for the best way to read and understand the realities around the reader.

Keywords: Reading. Learning. INSPS. Caraúbas.

1 PRIMEIROS PASSOS

Este trabalho teve como objetivo fazer uma pesquisa sobre a leitura enquanto processo interdisciplinar, tendo como objeto de estudo o Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (INSPS), em Caraúbas-RN. A instituição investigada é responsável pelo desenvolvimento, de uma parcela considerável, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II naquele município.

A justificativa para o seu desenvolvimento parte da importância de que a leitura tem no processo de construção cognitiva da criança, sabendo que tal indivíduo já traz consigo um conceito lógico de pensamentos e ideias sobre tudo ao seu redor (FREIRE, 1989). Dessa forma, entendemos que o ensino-aprendizagem da leitura deve ocorrer de forma articulada, de maneira viva e prazerosa, estimulando, assim, este hábito saudável.

É na educação infantil que se inicia a fase das descobertas de tudo o que está ao redor de cada criança, diante disso a leitura não pode deixar de acontecer articulada com as várias esferas as quais a criança está envolvida, tais quais as faculdades sonoras, pictóricas, linguísticas, etc. Isto é, faz-se importante interligar tantos quantos forem os saberes possíveis ao momento da leitura.

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, uma vez que se trata de uma leitura analítica amparada em textos técnicos e jurídicos, dentre estes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), acerca da formação inicial do leitor. Além disso, foi feita pesquisas *in loco*, com visitas ao Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (INSPS), em Caraúbas-RN, para verificar a rotina daquela instituição, no que diz respeito as ações que são procedidas para a formação de leitores, junto ao alunado daquela instituição.

Além do mais, existe a necessidade de se conhecer as pontes que interligam o processo e o desenvolvimento da leitura, considerando que os alunos que são incentivados à prática da leitura aprendem de forma satisfatória, evoluindo dentro do sistema onde estão inseridos. Assim sendo, enveredamos nossas perspectivas para as pontes, elos interdisciplinares que podem conduzir ao sucesso da leitura nos primeiros anos da formação do leitor.

2 É LENDO QUE SE APRENDE A LER

A leitura é a ação de ler algo ou alguma coisa. A leitura não é antônima de escrita. Pode-se falar em leitura de imagens, gestos ou até mesmo de formas de expressar. A leitura é algo muito importante a vivencia dos indivíduos investigados (alunos e professores do

INSPS), pois, o ato de ler é mutuamente a maneira de conhecer tudo o que está ao nosso redor, visto à maneira da semiótica: o mundo inteiro quer ser lido (FREIRE, 1989).

No instante em que podemos falar sobre algum objetivo factual da leitura, adjetivamos a liberdade do sujeito frente ao mundo. Somos todos seres no mundo, a leitura serviria, assim, como forma de libertação (FREIRE, 1989) de mundo que limitem ou oprimam o sujeito. Fazemos leitura todos os dias em nossas vidas, como o simples hábito de ler uma notícia, uma receita ou até mesmo quando estamos folheando uma revista, todas essas coisas são práticas, processos de leitura.

A leitura consegue “transportar” pessoas para outros lugares. Na educação infantil, muitas vezes, através da leitura de imagens e canções, a criança ouve a história e consegue reconhecer os personagens e até mesmo recontar a história de acordo com a sua forma de pensar.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a leitura é responsável pelo desenvolvimento do repertório das visões de mundo do indivíduo, pois, ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Ora, estando a leitura eivada de ligações múltiplas na vida do indivíduo, e, de acordo com Freire (1989), não dissociada do mundo, é preciso procurar por fórmulas que norteiem a leitura enquanto processo interdisciplinar, isto é, que ligue o ato de ler ao entremeio de outros ramos do conhecimento, como os contatos iniciais com os números, as cores, os sons, as formas.

Ler, segundo Freire (1997), não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar suas palavras sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. Como, então, poderá o sujeito ler um mundo de formas, cheiros, toques, sons se não for exposto às metodologias que valorizam o ato da leitura enquanto processo de decifração e descoberta?

A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. É também compreender sua representação através do signo da escrita. Falar sobre ele interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro de uma perspectiva, é também libertar-se. Associada a escrita como prática de liberdade tem o poder de transformar o leitor e seu meio; pois através dela podemos criar pessoas pensantes.

Se pensarmos a leitura enquanto decifração de um código escrito apenas, conforme Soares nos diz, então, temos um fim definitivo e todo texto se tornaria imóvel depois que a decifração do código se encerrasse. No entanto, ao se interpretar o ato de ler enquanto processo, com início, meio, fim, reinício, retomada, revisão, etc., então teremos a leitura como possibilidade de transformações, sejam elas sociais, educacionais, ou até mesmo emocionais. É dessa maneira que Paulo Freire propõe a leitura, enquanto processo, isto é, projeto inacabado, em constante crescimento.

No âmbito da Educação Infantil, a leitura não poderia também significar decodificação, mas, sim reconhecimento e interpretação dos mundos ao redor da criança. Para Kleiman (1997, p. 10) “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Essa dimensão interacional, que para nós é uma das mais importantes do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa

ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito. Um texto não tem significado por si só e sim por uma visão ampla de quem está descrevendo (KLEIMAN, 1997).

A escola tem a capacidade de desenvolver e criar mecanismos diversificados de aprendizagem, pois ensina a criança a ler e deve incentivar a leitura cada vez mais. O professor que ama ler incentivará os alunos o hábito da leitura, independente do componente curricular que se está trabalhando, será importante para que a criança goste cada vez mais de ler. Quando se consegue criar um ambiente de leitura há mais formação de leitores.

Quando se consegue tornar a experiência de leitura prazerosa, já é um bom início desse processo. Nesse movimento há vários desafios um deles é a escolha do livro sem imposição, modo de convite à leitura, seleção e diversificação dos materiais de leitura e implementação de práticas. Não é, somente, na escola que os professores precisam trabalhar a leitura enquanto processo, porquanto que ela se propaga para outras esferas, tais quais a familiar, a religiosa, etc.

Sabemos que a leitura é uma ferramenta fundamental no processo da alfabetização, onde vale salientar que alfabetizar é um processo complexo onde cada criança tem o seu tempo e seu momento certo para despertar o hábito de ler. Esse processo é entendido como uma ação continuada, que também se configura por métodos próprios. Leitura é uma continuação, está presente em todos os momentos da nossa vida, seja ela da escrita ou das imagens.

Nunca é de mais lembrar que a prática da leitura é um princípio da cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

É através da leitura que conseguimos ter consciência dos nossos direitos e deveres como cidadão. Ninguém se torna leitor sem querer, todos somos membros voluntários da leitura. A leitura é fator que nos diferencia dos animais irracionais. É utilizada em vários aspectos das nossas vidas e tem diversas finalidades: no trabalho, na escola, em casa, ou seja, no nosso cotidiano contribuindo assim para a formação sociocultural e intelectual.

Através da leitura o estudante percebe e entende o mundo à sua volta e adquire, acima de tudo, novos conhecimentos. Ela contribui não somente para a formação intelectual do indivíduo, mas para a formação cultural do indivíduo. Por isso, a importância de estimular a leitura desde a infância, e fazer a criança entender que é uma atividade importante e prazerosa. Nesse sentido o professor entra como um dos principais responsáveis por direcionar o desenvolvimento da leitura, e a escola como instituição deve oferecer condições para que a leitura aconteça.

Através da leitura é possível pensar na interdisciplinaridade, trabalho esse que busca a integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento,

ou seja, que não haja isolamento em áreas distintas, ao mesmo tempo fortalecendo a parceria dos professores.

Sobre esse foco afirmam Kleiman; Morais (1999, p. 55) que: “[...] colocar a leitura como objetivo central nos projetos é uma questão ética, cuja abordagem necessariamente deverá levar em conta a multiplicidade cultural na preparação para a cidadania”.

Literatura Infantil é um gênero literário que tem uma grande importância na vida das crianças, pois em um simples ato de ouvir histórias cria na criança um mundo de fantasia e imaginação. Literatura Infantil é uma exploração em mundos imaginários e cheios de fantasias, ou seja, é um mergulho no encantamento de mundos reais e imaginários. Na Educação Infantil a Literatura tem o poder de encantar e transformar sonhos, cada criança com a sua forma de interpretar e descrever a sua História.

A literatura pode ser utilizada com um pretexto para o caminho da leitura e um incentivo para o hábito e para o prazer: [...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1996, p.20).

Sendo assim, defende-se a leitura como fator importante para concretização de projetos e a efetivação da aprendizagem, do diálogo e de vários outros elementos. De acordo com Zilberman (1998) afirma que a formação do hábito da leitura é, antes de tudo, uma forma de comportamento do indivíduo, que passa a utilizar a leitura, não como uma técnica aprendida, mas como um ato consciente que leva o leitor a aumentar seus conhecimentos.

A leitura é válida também como recreação e viagem em um mundo de imagens construído entre o autor e o leitor. "Cada leitura é nova escrita de um novo texto" (ZILBERMAN, 1998. p.26). Logo, a leitura se constitui como uma fonte inexaurível de conhecimento, proporcionando a aquisição de conhecimentos e oferecendo ao leitor a oportunidade de analisar acontecimentos de uma forma mais reflexiva.

3 CONHECENDO A ESCOLA

Criado a partir de uma ideia da professora Vânia Maria Benevides, de instalar uma escola que proporcionasse um ensino de qualidade, integrando o lazer nas atividades pedagógicas, o Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro recebeu um grande apoio dos diretores do ensino particular da cidade de Mossoró-RN, e de seu esposo Jânio Marinho da Silva. A escolha do nome foi uma homenagem a Senhora Maria do Socorro Benevides Solano, mãe da diretora, que tinha devoção a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, tornando-se assim o nome da santa.

O Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro localiza-se na zona urbana, na rua Leovegildo Fernandes, 344, bairro Dr. Sebastião Maltês Fernandes – Caraúbas/RN funciona Educação Infantil e Ensino Fundamental distribuídos em 14 Salas, nos turnos matutino e vespertino, conforme consta no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Turmas e Turnos de Atendimento no INSPS

TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO
Maternal I	5º ano
Maternal II	6º ano
Jardim I	7º ano
Jardim II	8º ano
1º ano	9º ano
2º ano	
3º ano	
4º ano	

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

A escola conta com 36 funcionários sendo 01 Diretora Administrativa, 02 Diretoras Pedagógicas 01 Diretor financeiro, 01 Secretário, 01 Assistente de *Marketing*, 02 Assistentes administrativas e pedagógicas, 01 Bibliotecária, 24 professores e 03 Auxiliares de Serviços Gerais.

O Projeto Político Pedagógico busca inicialmente diagnosticar todos os dados da escola e propor intervenções para futuras soluções, bem como, trabalhar parceria com o Conselho Escolar.

Em se tratando do Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro o trabalho desenvolvido nessa e em outras esferas, procura sempre articular todos os segmentos, a fim de podermos desempenhar um trabalho de qualidade, ou seja, uma prática transformadora integrada e aberta à diversidade onde haja participação e compromisso de todos. A escola tem sua autorização para funcionar desde 31 de julho de 1997 pela portaria de autorização de nº 422/97 – SECD – GS e publicada no Diário Oficial do Estado no dia 06 de agosto de 1997.

A avaliação da aprendizagem acontece relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e dos desafios que estão em condições de enfrentar. Deve ser feita levando-se em consideração o grau de desenvolvimento e conhecimentos necessários a continuidade dos estudos. Na proposta de avaliação permanente, são considerados os conteúdos em suas dimensões conceituais, procedimentos atitudinais. Assim quando a nota na avaliação permanente deve-se apenas a qualificação do nível de aprendizado e em instrumento que pode indicar a necessidade de acompanhamento personalizado e não uma punição ao final do ano com repetência.

3.1 FORMAÇÃO DO LEITOR NO INSPS

As atividades que estão mencionadas e discutidas adiante refletem a questão da

avaliação contínua que é feita junto ao educando no INSPS, tendo em vista a dinâmica desenvolvida pela instituição e que coincidem com os métodos de avaliação sugeridos pelos PCN, considerando os seguintes dispostos:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno (BRASIL, 1997, p. 55).

A prática da leitura, certamente, é uma das principais ferramentas de uso pedagógico, considerando a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem e, também, a facilidades que esta proporciona no instante da avaliação.

A prática da leitura é desenvolvida todos os dias em nossas vidas, como o simples hábito de ler uma notícia, uma receita ou até mesmo quando estamos folheando uma revista, estamos praticando a leitura. Diante do exposto podemos dizer que a Leitura consegue transportar pessoas para outros lugares. Estas ações, ainda, vão de encontro ao que está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) sobre a avaliação, pois:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos (BRASIL, 2013, p. 6).

Diversos autores fizeram estudos analíticos sobre estes documentos oficiais da educação brasileira, expondo seu ponto de vista e, muitas vezes mostrando e/ou citando exemplos práticos da sua funcionalidade. Sobre esta questão Barbosa (2011, p. 7) argumenta que “[...] o que se está tomando como literatura, o documento (PCN) procura construir uma direção clara, embora reconheçamos que haverá sempre discordâncias a respeito do “valor artístico” dos produtos culturais”.

Algumas práticas de leitura do texto-mundo se encontram articuladas na rotina escolar do INSPS, são elas práticas que objetivam oferecer oportunidades para o discente refletir e interagir com o mundo empírico. Algumas dessas atividades são: A “Hora Cívica”, “Sacola da Novidade”, *Fest kids*, “Feira de conhecimento”, “Hora do Conto”, “Leitura me encanta”.

Alunos do Ensino Infantil e Fundamental I se reúnem, semanalmente, para cantar o hino nacional brasileiro, com o objetivo de trabalhar a cidadania, o amor ao próximo e a nossa pátria.

Cultivar o hábito de cantar os hinos cívicos prestando as devidas homenagens à pátria possibilita ao educando uma formação integral, resgatando valores, encaminhando-os para a construção de um país melhor e mais justo. A Hora Cívica é o momento que ajudará a desenvolver a consciência do cumprimento do dever e zelo cívico, não só pelos seus direitos, mas também pelos seus deveres, pois este não é um simples instante de canto, mas também uma reflexão.

Neste item, observamos que a escola apresenta autonomia na promoção de atividades voltadas aos educandos, considerando os dispostos nos PCN, no que se refere a diversidade como:

A realização dos objetivos propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la. Por isso didática é um instrumento de fundamental importância, na medida em que possibilita e conforma as relações que alunos e educadores estabelecem entre si, com o conhecimento que constroem, com a tarefa que realizam e com a instituição escolar. Por exemplo, para que possa refletir, participar e assumir responsabilidades, o aluno necessita estar inserido em um processo educativo que valorize tais ações (BRASIL, 1997, p. 61).

Esta orientação dos PCN considera, ainda, os valores que são adquiridos, por parte, do educando no instante em que é instigado a desenvolver ações práticas.

A sacola da novidade tem o objetivo de promover a interação entre a família e a escola. Uma vez por semana uma criança leva a sacola para casa com uma letreirinha estudada na sala. Ela juntamente com seus pais escolhe um objeto para trazer com a novidade dentro da sacola. O objetivo é explorado e compartilhado com todas as crianças da sala. Este é um excelente recurso didático para as turmas de educação infantil uma vez que aguça a curiosidade das crianças e estas ficam bem envolvidas nesse momento da atividade além de proporcionar uma aprendizagem mais significativa com as letras do alfabeto.

No mês de outubro na semana da criança, a escola realiza atividades para comemorar o dia das crianças. Os alunos da educação infantil e do fundamental I participam de atividades para comemorar essa data garantindo a todos os alunos muita integração, alegria e diversão. Para encerrar essas comemorações criou-se o *Fest Kids*, (Festival de dança de crianças), onde os alunos juntamente com a professora de dança ensaiam o mês inteiro para apresentar coreografias neste de acordo com temas escolhido. O objetivo deste projeto é valorizar essa fase tão importante na vida dos alunos, com momentos lúdicos, culturais e principalmente, com possibilidade de vivenciar valores, partilha, e talento de cada criança na dança. Dança enquanto linguagem corporal.

A finalidade da Feira de conhecimentos é desenvolver um trabalho de pesquisa pluri e interdisciplinar nas séries, tendo como base a produção do conhecimento das diversas áreas. A feira de conhecimento busca também um maior compromisso dos alunos e integração das famílias com relação aos estudos realizados na escola. É uma oportunidade para divulgação dos conhecimentos adquiridos e descobertas realizadas. Deste modo a feira tem como objetivo colocar em prática o que foi aprendido, construindo e planejado durante as aulas o que torna o aprendizado mais significativo. Os temas escolhidos são de acordo com algum projeto desenvolvido ou curiosidade apresentada pelas crianças.

Estas atividades estão alicerçadas nos ideais de interação e cooperação que são sugeridos aos alunos, no momento em que participam destas atividades, uma vez que exigem o comprometimento e trabalho em equipe, pois:

A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos (BRASIL, 1997, p. 63).

Com o intuito de despertar na criança o prazer pela leitura e escrita, desenvolver o senso crítico e a comunicação, estimular a imaginação, ampliar o vocabulário, o instituo realiza projetos multidisciplinares que estimulam os momentos de leitura. Isto cria um ambiente favorável à aquisição do saber, por parte do discente. A hora do conto tem objetiva problematizar a ligação entre fantasia e realidade; procurar soluções para problemas apontados ou vivenciados pelos personagens; ler por prazer.

Yamakawa; Paula (2012) consideram a prática continua da leitura essencial ao processo de ensino-aprendizagem, pois, caso não haja essa continuidade “o aluno perderia o contato com todas as nuances da linguagem literária, ou seja, toda a literalidade do texto se perderia” (YAMAKAWA; PAULA, 2012, p. 3).

Esse momento ocorre no auditório ou até mesmo na sala de aula. As histórias são apresentadas da seguinte maneira, sem texto, a ideias são apresentadas a partir de gravuras e ilustrações, ou através de vários recursos como: fantasias, avental colorido, álbum seriado, caixa de história, teatro, fantoches etc.

Iniciar o dia da leitura na escola, através de algumas ações de motivação sobre a importância da leitura é o que se propõe o projeto Leitura me Encanta. O cronograma para os dias de leituras é pré-definido pela equipe pedagógica e repassando aos alunos e professores, ocorrendo semanalmente. Os alunos são incentivados a trazer livremente material do seu interesse para leitura nesse dia. Ao mesmo tempo, os professores oferecem aos alunos, gêneros de leitura variados: poemas, piadas, contos, literatura infanto-juvenil, histórias em quadrinhos, artigos informativos, entre outros, e/ou dirigir a aula de leitura a um tema específico.

De forma conjunta, as atividades desenvolvidas pelo INSPS, que estão descritas, condicionam o educando a uma aprendizagem significativa, uma vez que é mantido um nível satisfatório de motivação e interesse deste, como sugere os PCN:

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Aquele que estuda apenas para passar de ano, ou para tirar notas, não terá motivos suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem. A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos (BRASIL, 1997, p. 64-65).

Além disso, momentos de palestras para os alunos com profissionais capacitados, visando uma maior conscientização sobre a importância da leitura. Durante as aulas de artes, ilustrações de frases para divulgar o projeto de leitura pelas dependências da escola são confeccionados pelos alunos.

4 LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA

Na Educação Infantil muitas vezes é frequente a leitura de imagens, onde muitas vezes a criança ouve uma história Infantil e consegue reconhecer os personagens e recontar a história de acordo com a sua forma de pensar. Segundo o Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos ligados à Educação, a leitura. Ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É uma forma de ter acesso às informações e, com elas, buscar melhorias para você e para o mundo. Liga o senso crítico na tomada: livros, inclusive os romances, nos ajudam a entender o mundo e nós mesmos.

A leitura amplia o nosso conhecimento geral: além de ser envolvente, a leitura expande nossas referências e nossa capacidade de comunicação. Graças aos livros, descobrimos novas palavras e novos usos para as que já conhecemos. Estimula a criatividade: ler é fundamental para soltar a imaginação. Por meio dos livros, criamos lugares, personagens, histórias. Emociona e causa impacto: quem já se sentiu triste (ou feliz) ao fim de um romance sabe o poder que um bom livro tem.

A leitura também é capaz de alterar a vida: quem lê desde cedo está muito mais preparado para os estudos, para o trabalho e para a vida. É um hábito que se reflete no domínio da escrita. Isto é, quem lê mais escreve melhor. Ler, segundo Freire, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar suas palavras sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive.

Para Kleiman (1997, p. 10) “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito.

Kleiman (1997) descreve claramente o significado do ato da leitura, onde compreendemos que um texto não tem significado por si só e sim por uma visão ampla de quem está descrevendo. Bettelheim (1996) conceitua e caracterizam a leitura na Educação Infantil e, também falam, sobre leitura e suas funções pedagógicas.

Em concordância com os autores, foi possível identificar, no âmbito do cotidiano do INSPS, atividades que contemplam os objetivos expostos no quadro 1.

Quadro 1: Objetivos de trabalho pedagógico e atividades desenvolvidas

OBJETIVO	PROPOSTA DESENVOLVIDA PELA ESCOLA
Despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno.	A “sacola da novidade” cativa na criança a curiosidade e a desejo em saber qual objeto que virá dentro da mesma, despertando assim uma leitura prazerosa e espontânea na mesma.
Promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecendo a estabilização de formas ortográficas.	É através da Feira de conhecimento que o aluno busca explorar diversas formas de “descobrir o mundo” ao seu redor.
Possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura na escolar.	A leitura me encanta possibilita a leitura prazerosa de vários tipos de gêneros que envolve o alunado no processo de desenvolvimento da leitura.
Estimular o desejo de novas leituras.	A “hora do conto” estimula a criança a fazer novas leituras e a reconhecer as diversas formas de desenvolver a leitura.
Possibilitar produções orais, escrita e em outras linguagens.	A feira de conhecimento conduz aos alunos o processo de leitura nos diversos campos de leitura, possibilita também a pesquisa interdisciplinar dos conteúdos predestinados.
Proporcionar ao indivíduo através da leitura, a oportunidade de alargamentos dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora.	A hora do cívica é um momento de respeito a pátria, expandindo-se assim sua cultura e o patriotismo.

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Diante do exposto, consideramos que estas atividades representam atitudes positivas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos do INSPS, uma vez que, existe a determinação de metas (objetivos) e, estas, são contempladas através das atividades sugeridas pela escola.

Há de se considerar que as atividades sugeridas pelo INSPS estão de acordo com as orientações propostas nas DCN, considerando os aspectos da diversidade e da autonomia do educando, em especial, pois, as frequentes atividades incentivam a prática e o aperfeiçoamento de habilidades diversas.

Em específico, no que se refere a leitura, está é desenvolvida de forma satisfatória pela instituição, tendo como um dos fatores mais positivos, a prática diária desta atividade, pois, o desenvolvimento contínuo desta levará o aluno a solidificar este hábito, além do mais, está aprimorando esta habilidade de modo a fazer a leitura de diferentes temas, objetos e/ou situações sob diferentes pontos de vista.

Como sugere Yamakawa; Paula (2012) a palavra literatura é tão abrangente e significativa que o seu estudo jamais será esgotado de maneira nenhuma sob nenhuma hipótese. O que se pretende aqui é simplesmente esclarecer tal conceito que dá suporte

a esta pesquisa, como forma de buscar uma forma de melhor compreender literatura a partir de um traço fundamental que é a sua ficcionalidade.

Diante das características elaboradas, através da pesquisa *in loco*, entendemos que esta é a máxima maior da prática da leitura desenvolvida no INSPS a busca pela melhor de ler entender a realidade que está ao redor do educando.

5 ENCAMINHAMENTOS

No instante em que identificamos a leitura como ação de ler algo ou alguma coisa, entendemos, também, que esta é escrita é também decodificação de imagens, gestos ou até mesmo as formas de expressar.

Os documentos oficiais, dentre estes os PCN, nos levou a entender e concretizar a ideia de leitura como algo muito importante em nossas vidas, pois o ato de ler é mutuamente a maneira de conhecer tudo o que está ao nosso redor. Isto é justificado pelos autores quando nos leva a entender que é necessário desenvolver nas pessoas o despertar para um mundo novo e repleto de aprendizado. Podemos dizer que o hábito da leitura é a uma prática salutar que consegue levar o autor ao mundo imaginário da leitura.

Percebemos várias formas de se trabalhar a leitura com os alunos no Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Esta pode ser desenvolvida, por exemplo, através de representações das histórias contadas, desenhos livres sobre o conto, musicais, recortes de gravuras, confecções de cartazes e etc.

Este trabalho tem seu foco de pesquisa voltado para a leitura e suas etapas, onde sabemos que a mesma é um processo contínuo que envolve todos os meios de leituras possíveis. No entanto, tudo é válido para o processo de aprendizagem da leitura, cabe ao professor pesquisar e transformar sua aula de forma que seus alunos possam compreender e entender o que foi proposto. Sabe-se que a criança não aprende somente na escola e sim em todos os lugares e tudo que está ao seu redor.

Diante de algumas formas de leitura que foram propostas a cada professor, de modo que estes podem adaptar para sua realidade e suas vivências na sala de aula. Encaminhamentos possíveis que trabalhos de pesquisa pode sair daqui.

Sugerimos que da leitura e interpretação desta pesquisa, por parte dos professores que atuam na Educação Infantil, outros trabalhos de mapeamento e análise das metodologias do incentivo à leitura podem surgir; uma vez que tal processo se demonstra como uma ferramenta para compreender e utilizar estratégias diferentes adaptadas à realidade de sua escola.

Como educadores, em atividade, percebemos a realidade do desenvolvimento da educação básica no país, onde existem falhas e carências materiais e humanas, porém, temos uma rica ferramenta que oferece diversos meios ao professor, para este alavancar a sua proposta metodológica, que é a ferramenta em pauta na nossa discussão.

No que se refere ao perfil do educador, em si, entendemos que este deve estar sempre atualizando seus conhecimentos, muitas vezes, revendo e reconstruindo conceitos, pois, somente, deste modo é que novos caminhos serão enveredados, por parte dos seus educandos, na busca pelo saber. Tal aperfeiçoamento é, apenas, mediado por porte do docente, pois, o ser sempre está em fase de construção e cabe a ele e, somente,

a ele prosseguir rumo às metas que forem estabelecidas.

Entendemos que a leitura possibilita ao ser o reconhecimento de um mundo real e irreal do saber onde é preciso ressaltar também a leitura como lazer, como um hábito que dá prazer a si.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, B. T. Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Revista Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BETTELHEIM, B. A. **psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 11-43.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN)**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. (1997). Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<https://br.guiainfantil.com/.../educacao/leitura/10-vantagens-da-leitura-na-infancia/>>. Acesso em: 28. Jun.2017.

FREIRE, P. **1921 - A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Â. B; MORAIS, S. A. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1999.

ZILBERMAN, R. **A Leitura no Cotidiano da Escola**. São Paulo: Contexto. 1998.

SILVA, E. T. da. **Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda!** In: ___. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

YAMAKAWA, I. A.; PAULA, J. G. N. de. **Prática de Letramento Literário**: o papel da escola na formação do leitor. Belo Horizonte: UEM, 2012.

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Francisca Janeide da Costa Miranda¹

Davi da Costa Almeida (Orientador)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo entender a problemática da evasão escolar na EJA e buscar alternativas para minimizar a desistência dos educandos nessa modalidade de ensino. Educar jovens e adultos é uma tarefa que necessita de empenho por parte daqueles que se propõem ao desenvolvimento dessa prática pedagógica. A estrutura que deve existir para o bom desenvolvimento de atividades direcionadas para aqueles que não tiveram oportunidade no momento mais propício deve contemplar suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, os espaços disponíveis para educar jovens e adultos devem ser uma base para estimulá-los a concluir os estudos. No presente trabalho, realizou-se uma análise bibliográfica da realidade da evasão escolar e quais são os principais fatores que causam tal problema na EJA. Também se buscou as possíveis soluções para o problema. Existem conflitos na sociedade de uma forma geral e especificamente no trabalho educacional com jovens e adultos. O educador precisa sempre ter uma postura investigativa para que com base nos objetivos de cada jovem possa trabalhar com vistas ao atendimento dessas necessidades de um modo global, bem como, dentro das possibilidades, para com cada um particularmente. Para isso a escola deve contar com a participação do aluno para juntos estabelecerem o que precisa ser ensinado, alinhando-se com o que ele quer aprender de modo específico. Dessa maneira é provável que a evasão seja minimizada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Desafios. Evasão. Soluções.

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino vem se dando de diferentes formas, oscilando junto com a conjuntura sociopolítica e econômica. As iniciativas de atendimento à Educação de Jovens e Adultos multiplicam-se e diversificam-se constantemente. As práticas têm ressaltado, para seu sucesso, a necessidade de fortalecer a autoestima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que, por algum motivo, tiveram de abandonar a escola durante o período de escolarização. Felizmente, aconteceram e continuam a acontecer mudanças neste conceito.

Um dos grandes desafios da EJA é incluir o aluno e ampliar os seus conhecimentos,

¹ Aluna do curso de Especialização em Educação Interdisciplinar. UFERSA – Caraúbas-RN.

e, além disso, prepará-lo para o mercado de trabalho. É preciso conhecer o grande valor da aprendizagem e que esse aspecto no desenvolvimento da vida é algo contínuo. É algo que vai além da infância e da juventude, ou seja, a aprendizagem é para a vida toda.

No entanto, durante a educação formal os jovens muitas vezes abandonam a escola. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2013, apenas 83,3% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estavam na escola (LARIEIRA, 2015). Quando se trata da conclusão dos estudos, os dados também são alarmantes: de acordo com a mesma pesquisa, apenas 71,7% dos adolescentes de 16 anos completaram o Ensino Fundamental e somente 54,3% dos jovens de até 19 anos se formaram no Ensino Médio (LARIEIRA, 2015).

Conforme os especialistas, esses percentuais baixos de conclusão das etapas na idade certa podem ser explicados por alguns motivos. Um desses motivos é a dificuldade que os alunos encontram a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental em manter o fluxo escolar, haja vista muitos acabarem reprovados ao final do ano. Na grande maioria das vezes, a repetência advém de defasagens de aprendizagem provenientes de anos anteriores. As competências necessárias para o pleno desenvolvimento da aprendizagem não são desenvolvidas por esses alunos e pode levar a repetirem de ano e / ou pararem de estudar.

A evasão na faixa etária dos jovens e adultos se torna cada vez maior. Muitos, algum tempo depois, já fora da faixa etária escolar, desejam retornar e concluir os seus estudos básicos, que por diversos motivos não tiveram a oportunidade de concluir. Alguns desses motivos são: as obrigações familiares; a necessidade de trabalhar; a própria estrutura escolar que é desestimulante; etc. Isso é um grande desafio para quem trabalha diretamente com esse público. Para Ricardo Henriques (apud LARIEIRA, 2015), superintendente do Instituto Unibanco e conselheiro do movimento Todos Pela Educação, “a evasão não é opção neutra do aluno; ela é estimulada por uma escola que não produz vínculos de atratividade para alguns perfis de jovens”. De acordo com Henriques (apud LARIEIRA, 2015), há muitos estudantes “desencantados” com a escola, sendo necessário “trazer para a pauta de discussão com os jovens a importância de continuar estudando e por que isso seria vital para a sua mobilidade social e construção de projetos de vida no futuro”.

Para Silva e Arruda (2012), embora o EJA ofereça uma preparação básica para o trabalho e cidadania, fazendo com que jovens e adultos tenham a mínima condição para um futuro melhor, ainda assim, ocorre a evasão escolar nas salas de aula dos Centros de EJA. Esse é um problema que apresenta certo nível de seriedade e atinge não apenas alunos, mas também os professores, a direção escolar, pela falta de alternativas para manter os alunos nesse sistema de ensino. Portanto, muitos são os fatores que levam os alunos a não frequentarem as salas dos centros de EJA, dentre eles, segundo Silva e Arruda (2012, p. 118):

O aluno que trabalha o dia todo e chega à escola exausto, o desgaste físico e mental, a falta de motivação, as precárias condições socioeconômicas, baixo autoestima, a dificuldade na aprendizagem, o despreparo do professor, as aulas desinteressantes.

Quanto à ideia de que no Brasil há uma grande defasagem educacional, principalmente, pela falta de qualificação dos profissionais docentes, percebemos que, na verdade, muitas vezes os educadores “não têm a assessoria necessária para desenvolver um trabalho crítico, voltado para a necessidade do aluno, ou seja, um trabalho integrado, construtivo” (QUADROS *et al.*, 2015, p. 9) e, principalmente, que possa motivar crianças, jovens e adultos a continuarem na escola.

É também do conhecimento dos que se interessam pela educação que uma significativa parcela da população brasileira é afetada pelo analfabetismo escolar. Sabemos que grupos sociais marginalizados não têm acesso à escolarização. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são exemplares. O fracasso nas séries iniciais é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos; entre as crianças que trabalham e entre as crianças negras. Isso quer dizer, de acordo com Batista (2005, p. 46), que o problema do fracasso escolar, o problema do analfabetismo, na escola “é parte de um problema maior, de natureza política: o da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social”.

Surge, então, a busca de solução para as causas e consequências da evasão na formação de jovens e adultos, ou ainda o enfrentamento dos desafios que são apresentados pelos atores sociais que participam dessa vivência. Portanto, a ideia para esse trabalho surgiu diante da necessidade de um estudo constante sobre as causas e consequências da evasão escolar na EJA que se perpetua na nossa contemporaneidade. O mesmo foi desenvolvido com os seguintes objetivos: entender a problemática que envolve a evasão na EJA; buscar alternativas para minimizar a desistência na EJA; e, além disso, evidenciar os aspectos que mais influenciam essa situação a partir da visão de vários autores que tratam do tema.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai além da compensação da educação básica. Entre os objetivos dessa etapa da educação temos a promoção da inclusão social e da inserção no mercado de trabalho dos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria. O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece no capítulo II, seção V sobre a Educação de Jovens e Adultos: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A definição da EJA acima esclarece o potencial de educação inclusiva que essa modalidade de ensino possui. Com o estabelecimento da LBD, a EJA ganhou força e firmou-se uma política de Estado de forma que hoje o governo brasileiro apresenta investimentos e incentivos para essa modalidade educacional. Essa conjuntura se apresenta como possibilidade de se elevar o índice de ensino da população, principalmente, daqueles que já mencionados nela não tiveram acesso ou possibilidade de estudos. Mesmo assim, os índices de frequência não correspondem aos investimentos e incentivos do governo. Nesse sentido, justifica-se essa pesquisa para esclarecer os motivos que fazem com que haja baixa frequência nessa modalidade de ensino.

Para a elaboração deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com ênfase numa abordagem qualitativa. É necessário revisar a história da EJA com o objetivo de contextualizar e informar o leitor sobre a realidade atual dessa modalidade de ensino.

Dentre o material pesquisado, ganha destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), pois este instrumento jurídico e legal é o marco de uma nova concepção de política educacional no Brasil, após o período da ditadura militar e da promulgação da Constituição de 1988. A LDB de 1996 é um marco importante do processo de redemocratização no Brasil. Também destacamos outros autores que apresentam aspectos importantes para discutirmos o assunto em questão que envolve a evasão escolar na educação de jovens e adultos.

A abordagem metodológica empregada nessa pesquisa é muito utilizada nas ciências sociais. A dialética como método de análise da realidade, utilizando a própria realidade como argumento, foi empregada nessa pesquisa. A mesma trouxe como fim uma pesquisa qualitativa tentando descrever um fato/objeto, sem usar de métodos estatísticos, onde o pesquisador tenta entender o fenômeno estudado pela perspectiva dos agentes envolvidos no processo. Partindo desta perspectiva, definimos a interpretação/descrição dos fatos, bem como definimos o nosso projeto que é de intervenção, através de uma revisão bibliográfica.

1. RETROPECTIVA HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

A história da educação brasileira apresenta os primeiros sinais de processos educacionais para adultos em 1549, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil com o seu propósito de catequizarem e instruírem adultos e adolescentes nativos e colonizadores. Registros demonstram que em 1876 havia 200 mil alunos frequentando aulas à noite (CUNHA, 1999, p. 9). Na primeira metade do século XX, o advento da industrialização no Brasil motivou a valorização da educação de adultos, desta vez voltada para o domínio da leitura e da escrita, com fins de favorecer as técnicas de produção (CUNHA, 1999).

A Constituição de 1934 foi um dos marcos legais para a educação de jovens e adultos. Nos anos da década de 1940 as políticas educacionais abriram espaço com mais intensidade para a educação de jovens e adultos. Naquele período os governos federal, estaduais e municipais receberam orientações para traçar diretrizes para a intensificação do ensino de adultos. Isso com o objetivo de oportunizar respostas às exigências impostas principalmente pela produção na indústria, pelo movimento de imigração do interior para os grandes centros urbanos, pela necessidade de fortalecer as bases eleitorais após a queda da ditadura do Presidente Getúlio Vargas, ocorrida no país em 1945.

Nos anos seguintes houve a atividade da “rede de ensino supletivo” nos estados e municípios, que assumiram a responsabilidade “por meio da regulamentação da distribuição de fundos públicos, contemplando percentuais destinados à estruturação de serviços de educação primária para os jovens e adultos” (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 59-60).

No início da década de 1960, novos programas começaram a ser desenvolvidos, fundamentados na concepção de Paulo Freire (RIBEIRO, 2001). A proposta de Paulo

Freire consistia em uma ação que exigia do educador a consideração quanto ao:

Papel ativo dos homens como produtores da cultura e as diferentes formas de cultura: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade. O objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Tratava-se também de ultrapassar uma compreensão mágica da realidade e desmistificar a cultura letrada, na qual o educando estaria se iniciando (RIBEIRO, 2001, p. 24-25).

A partir de 1963 o Governo Federal, através do Ministério da Educação, organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, tendo as ideias de Paulo Freire como referência para os processos de alfabetização de adultos.

Dentro desse contexto de alfabetização, foi realizada no estado do Rio Grande do Norte a “Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler”, iniciada em Natal (RN) em fevereiro de 1961, pelo então prefeito da cidade Djalma Maranhão², junto ao secretário de educação Moacyr de Góes. Com essa ação esses senhores gravaram na história norte-riograndense e brasileira a sua contribuição para a educação. Essa campanha possibilitou que muitos adultos, jovens e crianças das camadas periféricas da população pudessem ir às salas escolares para estudar através da construção de escolas de chão batido, cobertas de palhas, com metodologia de ensino inovadora, valorizando a cultura popular regional (CAVALCANTI, 2012).

Essas estratégias inspiradoras tiveram momentos de dificuldades, principalmente após 31 de março de 1964, quando o regime da ditadura militar recém-instalado interrompeu o processo sumariamente. A campanha de iniciativa “De Pé No Chão também Se Aprende A Ler”, teve seu desenvolvimento em dezessete prefeituras potiguares e em 1964, quarenta prefeitos se reuniram em Natal, para que essa política educacional recebesse o devido incentivo. Da reunião resultou a fundação da Frente de Educação Popular do RN, que não chegou a funcionar. O golpe de Estado naquele mesmo ano não permitiu a partida do movimento para educação nas terras norte-riograndenses.

No entanto, o método Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, com vistas à promoção da alfabetização em quarenta horas, proporcionou em uma parte significativa da população os sentimentos de altruísmo e patriotismo. Muitos, de modo voluntário, apresentavam-se para ensinar. Jovens e, principalmente, adolescentes que estudavam no Grupo Escolar Isabel Gondim foram incentivados a ensinar nas casas dos

2 “Deposto, preso nos cárceres de Natal, ilha de Fernando Noronha e Recife, condenado pela 7ª Auditoria do Exército, Djalma Maranhão morreu só, no exílio do Uruguai; em 1971. Arrancado da Prefeitura de Natal a 02 de abril de 1964, sem ter tido tempo de fechar as gavetas, inquéritos e mais inquéritos só serviram para demonstrar sua lisura e honestidade na aplicação dos dinheiros públicos. Os tempos, todavia, eram de macartismo e caça às bruxas: as acusações de subversão e comunismo não escondiam o braço armado do imperialismo, do latifúndio, da oligarquia, do obscurantismo, da insegurança da classe média e de políticos inescrupulosos aproveitadores da nova situação criada. Instala-se o irracionalismo. A principal acusação à administração municipal é a alfabetização do povo: a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (GÓES, 1980, p. 11).

moradores dos bairros, que formavam grupos de adultos que queriam se alfabetizar (GÓES, 2005).

Segundo Dantas (2012, p. 71), com a instauração da ditadura militar no Brasil, vigente no país a partir de 1964, extinguiu-se:

O trabalho fundamentado na perspectiva freiriana, não só no Rio Grande do Norte, mas em todo o país, havendo um redirecionamento voltado para uma proposta com características assistencialista e conservadora, consolidada com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967.

A fundação do MOBRAL foi amplamente divulgada e o movimento foi lançado no país inteiro. O trabalho foi extremamente centralizado e com rígido controle pelo governo militar. Voltava-se para a população de 15 a 30 anos, por meio de um processo de alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos, negando toda e qualquer atividade crítica e problematizadora, anteriormente desenvolvida com base nas ideias de Paulo Freire (CUNHA, 1999).

A partir da década de 1980 começa o processo de abertura dos caminhos da política no Brasil. Com isso os movimentos sociais voltam a se organizar e encaminhar novos projetos de alfabetização de jovens e adultos, provocando o descrédito do MOBRAL que, dessa forma, foi extinto em 1985. Com a extinção do MOBRAL, é criada a Fundação Educar que era vinculada ao Ministério da Educação e desenvolvia ações diretamente voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, exercendo o controle sobre os recursos oriundos do governo federal para as instituições e secretarias estaduais e municipais.

A partir de 1988 quando houve a promulgação da Constituição Federal, ocorreu uma ampliação dos direitos à Educação Básica aos jovens e adultos, como “resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres” (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 63).

Com a extinção da Fundação Educar em 1990, as políticas públicas para a educação de jovens e adultos diminuíram. Isso provocou um déficit na qualidade da educação oferecida a essa população, principalmente, ocasionado pela falta de recursos materiais, pedagógicos e humanos. Em 1996, verificou-se um retrocesso no âmbito das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, quando:

Uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e [...], também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. (DI PIERRO, 2001, p. 67).

A estrutura educacional ganhou novas perspectivas quando houve a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei estabelece em seu artigo 4º, inciso I, que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. E no inciso VII do mesmo artigo, que o dever do Estado se estende à “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. E também no artigo 37º, em seu parágrafo primeiro, a LDB estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 13).

Muito do que está regulamentado pela LDB ou pelos Planos Nacionais de Educação, ainda não conseguiram lograr êxito para que a evasão na EJA tivesse uma redução. Mas é preciso continuar a buscar alternativas para que os jovens e adultos possam entrar, permanecer e terminar os estudos e viverem melhor.

2. OS PROBLEMAS DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA

A evasão escolar ocorre quando um aluno deixa de frequentar o ambiente escolar caracterizado por vários fatores dentre eles se destacam: o ensino mal aplicado; metodologias inadequadas e professores despreparados; problemas socioeconômicos; descaso pelos órgãos governamentais.

De acordo com Veiga (2000, p. 18), “o Brasil e o mundo atravessam uma transformação social que implantou um novo modelo para a economia, que passou a exigir trabalhadores mais qualificados e preparados, para compreender e atuar nesse processo”.

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade a qual tem por finalidade o incentivo a estes alunos na continuação de estudos para aqueles que por motivos pessoais, sociais ou econômicos não conseguiram concluir os estudos nas séries iniciais, no ensino fundamental e no ensino médio. Esta modalidade tende a incentivar a conclusão do estudo e o crescimento pessoal.

Os objetivos da formação da modalidade EJA não são apenas uma correção de aprendizagem na idade certa, mas a valorização dos jovens e adultos para o mercado de trabalho, promovendo a inclusão social destes indivíduos e garantindo sua cidadania.

A EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas

formas de trabalho e cultura (DELORS, 2000).

As causas do abandono dos alunos da EJA são: escola não atrativa e autoritária; ausência de motivação; não planejamento familiar (gravidez precoce); migração em ingresso de trabalho; fatores envolvendo criminalidade e dependências químicas. Muitas vezes estes alunos são excluídos das festas e feiras culturais, eventos da escola por serem taxados de incapazes.

A evasão escolar tem se tornado um desafio diário para os educadores mesmo com a oferta de metodologias didáticas que tentam despertar o interesse do aluno.

3. AS POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA O PROBLEMA DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Para que aconteça a diminuição ou até mesmo a solução para o problema da evasão na EJA é preciso buscar o desenvolvimento de competências necessárias a fim de que os jovens e adultos aprendam a ler e escrever e sintam-se motivados para tanto. É preciso ir além do cumprimento de um programa educativo e fazer da construção sistemática da educação de jovens e adultos um processo contínuo e para a vida toda. É preciso, então, insistir, sem necessariamente se fixar em um único modo de fazer a prática pedagógica e buscar estratégias novas e inovadoras.

Toda a conjuntura envolvida na educação de jovens e adultos deve desenvolver os seus papéis e juntos favorecer a diminuição ou o fim da evasão na educação de jovens e adultos. Nesse caso, a principal influência é a contextualização econômica e social em que esses jovens e adultos se encontram. Vários estudos que analisam a influência social no acesso à educação indicam que os estudantes inseridos em condições sociais baixas têm mais probabilidades de estar situados em grupos de alunos com avaliação baixa. A família também pode influenciar para melhorar a permanência dos alunos na escola. Segundo Gabriel Chalita (2001, p.21), “a família é a célula-mãe da sociedade”. Percebe-se que pais autoritários, conflitos familiares, divórcios, fazem parte das causas que podem levar o aluno a se sentir rejeitado e começar a se desinteressar pelo estudo.

Um aspecto muito importante para amenizar a evasão na EJA é o próprio sistema educacional. A escola precisa se avaliar para ver onde está contribuindo para o alto índice de evasão escolar junto aos jovens e adultos. Os educadores também necessitam reconhecer as suas responsabilidades individuais para que motivem os estudantes a serem simplesmente estudantes. Então, os professores devem perceber que são trinta ou quarenta jovens sob os seus cuidados e cada um deles com um perfil de desmotivação para estar na escola. O aluno também precisa ser visto como um agente importante para a diminuição da evasão na EJA.

Dessa maneira, fica a sugestão para que todos se envolvam no processo para melhorar os resultados na EJA e haja menor índice de evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar uma análise das fontes e da natureza do fracasso escolar é refletir a própria missão das escolas. Dentro dessa busca podem ser incluídas, como foi visto no trabalho, as variáveis e os processos que incidem sobre a aprendizagem no meio escolar, sua qualidade, seus contextos e seus resultados.

Ao se enfrentar o problema e tentar soluções para o fracasso escolar isso não quer dizer que esta ou aquela estrutura tem culpa. Pelo contrário, todo o corpo educacional precisa buscar ampliar o foco, abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem. Ou seja, a missão da escola converte-se em que seja realizada continuamente uma reflexão sobre as fontes e a natureza do fracasso.

Dentro dessa concepção, existem várias formas de lutar contra o fracasso e a evasão escolar, dentre as quais: a participação em movimentos docentes; o estreitamento das relações entre a escola, a comunidade, o professor e o aluno; no trabalho cotidiano em sala de aula. Acima de tudo a busca pelo desenvolvimento de competências. O programa é imprescindível, mas não o último e/ou único recurso disponível.

As instituições educativas que ofertam a educação de jovens e adultos precisam se encarregar de preparar os alunos para enfrentarem um mundo que está em mudança constante. Nesse sentido, um dos objetivos para a escola passa a ser: assegurar o progresso dos alunos, incluindo as realizações, desenvolvimento e contribuição para a plena vivência no mundo cada vez mais exigente do ponto de vista tecnológico e educacional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. **Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos.** Coleção Instrumentos da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentosdaalfabetizacao/Col-Instrumentos-01-Organizacao_da_Alfabetizacao.compressed.pdf>. Acesso em 22 jun. 2017.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 13 fev. 2017.

CAVALCANTI, Eduardo A G. A campanha de pé no chão também se aprende a ler: uma extraordinária experiência pedagógica e política. **Quipus - Revista científica das escolas de comunicação e artes e educação.** Universidade Potiguar. Ano 1, nº 2, jun. / nov. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/download/155/168>>. Acesso em 22 jun. 2017.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução - discutindo conceitos básicos.** In: Salto para o futuro - educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2017.

DANTAS, Dulciana C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20%202012/DULCIANA%20DE%20CARVALHO%20LOPES%20DANTAS.pdf>. Acesso em 22 jun. 2017.

DELORS J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, Distrito Federal: MEC: UNESCO, 2000.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Caderno Cedes, ano XXI, nº. 55, novembro de 2001, p. 58-77.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005>. Acesso em 22 jun. 2017.

GÓES, Moacir de. Natal, anos 60: de pé no chão também se aprende a ler & círculos de cultura. In: Natal: Diário de Natal. **Educação de jovens e adultos: recuperar 50 anos para avançar.** Fascículo 1, p.2-16, 2005.

_____. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-64): Uma escola democrática.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LARIEIRA, Letícia. **Atraso escolar e trabalho forçam evasão na Educação Básica**. Empresa Brasil de Comunicação, 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/05/atraso-escolar-e-trabalho-forcam-evasao-na-educacao-basica>>. Acesso em 22 jun. 2016.

QUADROS, M. M. X. de; QUADROS, E. X.; SANTANA, E. E. C. **Causas e consequências do fracasso escolar: no início da escolaridade**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/causas-e-consequencias-do-fracasso-escolar-no-inicio-da-escolaridade/137351>> Acesso em 12 jun. 2017.

RIBEIRO, Vera M. Masagão et al. **Educação de jovens e adultos**: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa;

Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2017.

SILVA, G. P.; ARRUDA, R. A. Evasão escolar de alunos na educação de jovens e adultos – EJA. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.3, p. 113 - 120, Ago. – Dez. 2012, p. 114 a 120. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/977/661>>. Acesso em 22 jun. 2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ABSTRACT

The present work aims to understand the problem of school dropout in the EJA and to find alternatives to minimize the dropout of students in this type of education. Promotes young people and adults Education is a task that requires commitment on the part of those who propose to develop this pedagogical practice. The structure must exist for the proper development of activities directed to those who did not have the opportunity at the most propitious moment should contemplate their learning needs. This way spaces available to educate young people and adults should be a basis for encouraging them to complete their studies. In this work, a bibliographical analysis of the reality of school dropout was carried out and what are the main factors that cause such an EJA problem. It also was sought possible solutions to the problem. There are conflicts in society in general and specifically in the educational work with young people and adults. The educator must always have an investigative stance so that, based on the goals of each young person, he or she can work to meet these needs in a global way, as well as, within the possibilities, towards each one in particular. For this, the school should count on the student's participation to jointly establish what needs to be taught, aligning with what he wants to learn in a specific way. So it is likely that evasion will be minimized.

Keywords: Youth and Adult Education. Challenges. Evasion. Solutions.

O CONSELHO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Jalila Daliana Ferreira de Paula¹
Gilmara Joane Macedo de Medeiros (Orientadora)

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo compreender a atuação do conselho escolar na perspectiva da gestão democrática e, conseqüentemente, a melhoria do ambiente escolar. O trabalho apresenta na fundamentação teórica diversas concepções acerca do papel desempenhado pelo conselho escolar, suas atribuições, estruturas e função, por ser uma das principais instâncias com possibilidades reais de intervir nos aspectos organizacionais e pedagógicos da escola. Diversos estudos comprovam a importância do funcionamento do conselho escolar nas escolas e legitimam as necessidades de sensibilizar a comunidade escolar sobre seu poder de participação nas decisões da escola. O desenvolvimento da pesquisa foi realizada através de pesquisa bibliográfica, levando em consideração uma abordagem qualitativa, com revisão em trabalhos diversos de vários autores, sobre a democratização do ensino, conselhos escolares e a relação entre a escola e a comunidade, onde o leitor possa perceber o confronto de ideias e a variedade de concepções sobre o tema abordado.

Palavras-chave: Conselho. Gestão. Democrática. Escola. Comunidade.

Introdução

A gestão democrática, quando pensada como uma das expressões de democracia na escola, consiste, além de outros fatores, no compartilhamento do processo decisório com a comunidade, uma vez que o exercício da democracia está intimamente ligado à participação da população nas tomadas de decisões. Tal concepção embasa-se nas ideias de Chauí (2007), em sua obra “Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas”, onde, em linhas breves e gerais, a autora esboça uma caracterização da democracia, ultrapassando a simples ideia de um regime político que nos condicionam a considerá-la como uma forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos.

A esse respeito e nesse viés, Dourado (2006, p.79) enfatiza que a gestão democrática pode ser entendida como:

¹ É professora pedagoga na Escola Municipal Abraão Cavalcante Bessa em Taboleiro Grande-RN; é Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (FERREIRA, 2006, p.79)

Esse debate remete-nos, necessariamente, ao entendimento sobre contexto de abertura democrática do país, entre as décadas de 1980 e 1990, onde várias reformas no âmbito político, econômico e social começaram a ser implantadas. Na área educacional houve profundas mudanças influenciadas pelas políticas neoliberais² e pelas novas relações econômicas ocorridas em nível mundial, dentre elas podem ser situadas: a prioridade da educação básica; descentralização e autonomia para as instituições escolares; definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica; maior participação dos pais nos assuntos escolares.

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...] (Gentili, 2000, p.247).

Sobretudo, a forte influência das agências internacionais nas políticas educacionais brasileiras toma corpo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual apresenta a gestão democrática do ensino (Art. 3º, inciso VIII) e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art. 14, inciso II).

Ora, é sabido que Embora o princípio da gestão democrática do ensino público tenha sido incorporado à Lei, sob a influência das diretrizes das agências e, portanto, devendo servir as interesses de grupos que não estão de fato preocupados com a democratização das relações no ambiente escolar, assim [...] Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade (Gentili, 2001,p.17). Mas os Conselhos de Escola constituem-se em um instrumento de participação ao alcance da comunidade escolar, podendo transformar-se num mecanismo de democratização, não somente das relações no espaço escolar, mas também de outras instâncias da vida social.

² Um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. (Anderson, 1995: 22)

Assim, com vistas à articulação entre teorias, propomos a inferência para o seguinte problema: como os Conselhos Escolares e a democratização escolar, a partir a relação entre escola e comunidade, podem contribuir para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem? Diante dessa problemática que demarca nosso interesse pelos contornos dinâmicos da realidade, subjazem reflexões e inquietações que nos encaminham ao desenvolvimento de uma pesquisa do tipo bibliográfica, na qual realizamos uma abordagem qualitativa, através de revisão em trabalhos de diversos autores e fontes variadas.

Nessa perspectiva, foram definidos os seguintes objetivos da pesquisa: analisar a constituição e funcionalidade do Conselho Escolar no contexto da gestão democrática e sua influência na democratização da gestão, identificando as especificidades das políticas e programas públicos desenvolvidos, concepções político- pedagógicas sobre gestão escolar que os subjazem e sua relação com a aplicabilidade dos processos pedagógicos.

O trabalho está estruturado em dois tópicos. No primeiro, abordamos de forma contextual as políticas públicas no Brasil e nesse contexto, a democratização da gestão escolar. No segundo tópico, tratamos o problema da democracia na escola, apontando concepções e práticas mediante a atuação dos conselhos escolares e o exercício do controle e da participação social.

1. As Políticas Públicas educacionais e a democratização da Gestão Escolar na atualidade

A educação em todo o seu contexto tem como papel fundamental promover estratégias facilitadoras para que se efetive a formação do cidadão e, conseqüentemente, a prática efetiva da cidadania em sua melhor forma. Quando isso não é possível, precisa-se refletir e procurar caminhos para que se possam reordenar os encaminhamentos administrativos, didáticos e pedagógicos no ambiente escolar.

A democratização da gestão escolar é vista como um importante instrumento de construção da cidadania e do aprendizado dentro do ambiente escolar, onde todos os envolvidos (comunidade em geral, alunos, escola, e pais) podem fazer parte desse processo através dos conselhos escolares. Nesse processo, todos serão beneficiados com a inserção social consciente que favorece o exercício pleno da cidadania. A efetivação desse reordenamento pode acontecer com a implantação de políticas públicas direcionadas a sanar conflitos dentro do ambiente escolar para melhoria no processo ensino-aprendizagem.

1.1 Políticas Públicas Educacionais: concepção e sua formação no processo educacional.

A concepção de políticas públicas fica melhor de ser explicada quando compreendemos que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, politiko, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo. Deste modo, do ponto de vista etimológico, política pública, se refere à participação do povo nas decisões da cidade, do território, onde estas participações emanam no sentido de resolver problemas públicos. Nesse sentido,

Para Heidemann (2010, p.31), “política pública vai além da” perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover “políticas públicas” (HEIDEMANN, 2010, p.31).

Para Secchi (2010) a essência conceitual de políticas públicas é o problema público. Assim uma política pública, recebe este adjetivo, se tem a intenção de responder a um problema público.

1.1.1 Conceito de Políticas Públicas

Devido o avanço das condições democráticas em todos os cantos do mundo, a discussão acerca de políticas públicas atualmente vem tomando grandes dimensões. Isso acontece, pois se tornou necessária para se fazer governabilidade. Governabilidade é entendida como as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis, caracterizando as políticas públicas. Assim, política pública é:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p.13).

O conceito de Política pública é de extrema importância para se fazer uma distinção entre política e políticas públicas, uma vez que as duas estão intimamente ligadas. Então começaremos por outra definição dada devido seu caráter didático, sobre políticas públicas “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. (AZEVEDO, 2003, p.38)

A definição de Azevedo é clara no sentido de que política pública é coisa para governo, mostrando de certa forma que a sociedade civil, ou melhor, o povo não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz parte da atividade política.

1.1.2 Tipos de políticas públicas

Diante dos conceitos e distinções explorados em tópicos anteriores e já de posse de várias concepções do universo da temática em estudo, entraremos nos tipos de políticas públicas existentes. Azevedo (2003), desenvolvendo a leitura de Lowi (1966), apontou a existência de três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003, p.38). Servindo como exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-família, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros. As quais

o seu financiamento não deveria ser feito pelo orçamento geral do ente estatal (união, estado federado ou município), e sim pelos estratos sociais de maior poder aquisitivo, de modo que se pudesse ocorrer, portanto, a redução das desigualdades sociais, fazendo assim sentido esse tipo de política pública.

Já as políticas públicas distributivas, dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros. O seu financiamento é feito pela sociedade como um todo através de orçamento geral de um Estado.

Por último, há as políticas públicas regulatórias. Elas consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinadas políticas públicas redistributivas ou distributivas. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo. Esse tipo de política possui importância fundamental, pois é por ela que os recursos públicos são liberados para a implementação das outras políticas.

1.1.3 Políticas Públicas Educacionais e Gestão escolar democrática

Políticas Públicas Educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais, pois a educação vai além do ambiente escolar. Isso quer dizer que políticas educacionais recebem um foco mais específico no tratamento da educação, que, em geral, aplica-se às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Assim sendo políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar, enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc.

Para que o Estado cumpra seu papel na garantia dos direitos aos cidadãos, dentre eles a educação, é necessário formular e implementar políticas públicas eficazes para que este propósito possa ser efetivado. As políticas públicas, segundo afirma Bucci (2001), funcionam como instrumentos de fixação de interesses em torno de objetivos comuns, ou seja, visam o bem da coletividade. Logo, toda política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. Assim,

Cabe ao governo assegurar determinados direitos aos cidadãos, a exemplo de direitos fundamentais sociais, como saúde, educação e segurança pública. o executivo não apenas executa as leis, ele cria suas próprias políticas e programas necessários a realização dos ordenamentos legais. Esses direitos são viabilizados aos cidadãos através de políticas públicas. (SILVA, 2008, p.3)

As políticas públicas representam um ponto fundamental da rede de garantia dos direitos porque integram o conceito e a função social do Estado, e porque constituem a primeira instância de soluções, possibilidades e oportunidades de transformação da realidade. Entende-se que cabe ao governo desenvolver e colocar em execução programas que garantam aos indivíduos seus direitos, seja no âmbito social quanto educacional. A própria LDB/1996 enfatiza em seu Art.10 que “incumbe aos estados elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios”.

Contudo, “políticas públicas não é sinônimo de assistencialismo e muito menos, de paternalismo, são ações, que objetivam a promoção da cidadania e a garantia dos direitos fundamentais a vida humana, a exemplo da educação” (VERONESE, 1999, p.193). Nesse viés, não basta existir uma previsão escrita do direito à educação. Assegurar escola para todos deveria ser uma constante, não apenas nos discursos políticos ou ações isoladas de determinados governos.

Não há como dissociar políticas públicas da gestão escolar, pois muitos programas foram criados objetivando contribuir para o processo de democratização da escola pública. Essa democratização da gestão, passa pela participação de todos os agentes educacionais, como também na escolha da equipe de gestão pela própria comunidade escolar.

Portanto, é fundamental a gestão escolar não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

2. Democracia na escola: concepções e práticas

O termo democracia é bastante presente nas discussões em torno de políticas públicas educacionais e democratização da gestão escolar, daí a relevância para o estudo em questão, pois quando se fala em democracia remete-se a ideia de participação do povo, do coletivo em tomada de decisões que venham trazer benefícios para um grupo como todo. Bobbio, em seu livro “O futuro da democracia” (2004, p. 22), explicita que antes de qualquer estudo a ser realizado acerca da democracia necessário é se estabelecer um “conceito mínimo” da mesma, que o autor estabelece como sendo “[...] um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados.”

Democracia é a forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo. A palavra democracia tem origem no grego *demokratía* que é composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). É um regime de governo em que todas as importantes decisões políticas estão com o povo, que elegem seus representantes por meio do voto. É um regime de governo que pode existir no sistema presidencialista, onde o presidente é o maior representante do povo, ou no sistema parlamentarista, onde

existe o presidente eleito pelo povo e o primeiro ministro que toma as principais decisões políticas. Democracia é um regime de governo que pode existir também, no sistema republicano, ou no sistema monárquico, onde há a indicação do primeiro ministro que realmente governa. Já em outra obra, Bobbio (2003) estabelece um conceito mais direto, didático e tradicionalista do que seria a democracia, tendo por base o uso descritivo da mesma, e assim destaca:

A democracia é uma das três possíveis formas de governo na tipologia em que as várias formas de governo são classificadas com base no diverso número dos governantes. Em particular, é a forma de governo na qual o poder é exercido por todo o povo, ou pelo maior número, ou por muitos, e enquanto tal se distingue da monarquia e da aristocracia, nas quais o poder é exercido, respectivamente, por um ou por poucos. (2003, p.137)

Uma das principais funções da democracia é a proteção dos direitos humanos fundamentais, como as liberdades de expressão, de religião, a proteção legal, e as oportunidades de participação na vida política, econômica, e cultural da sociedade. Os cidadãos têm os direitos expressos, e os deveres de participar no sistema político que vai proteger seus direitos e sua liberdade.

A democracia foi o regime de governo mais privilegiado ao longo do século XX. Durante este período, quase que a totalidade das sociedades que passaram por transições políticas, acabou por optar pela adoção de instituições democráticas na intenção de promover mecanismos mais estáveis e legítimos de produção da decisão política. Deste modo,

desde que os homens começaram a se reunir em sociedades, a maioria de sufrágios teve naturalmente todo o poder, e pode utilizá-lo para fazer, periodicamente, leis destinadas à comunidade, leis estas executadas por funcionários por ela nomeados. Nesse caso, a forma de governo é uma perfeita democracia. (LOCKE, 2002, p.88)

Dito de outro modo, mesmo que a profundidade e o enraizamento das estruturas democráticas em cada uma das nações, bem como os traços de suas culturas políticas, sejam distintos, é comum encontrar análises nas quais se defende que as democracias contemporâneas tanto compartilham valores típicos apregoados pelo ideal deste regime de governo (o voto universal, o parlamento deliberativo, a prestação de contas etc.), quanto enfrentam problemas semelhantes. existe desafios a serem enfrentados no processo de democratização, conforme:

Sabemos por experiência própria que no momento mesmo em que a democracia se expande ela corre o risco de se corromper, já que se encontra continuamente diante de obstáculos não previstos que precisam ser superados sem que se altere a sua própria natureza, e está obrigada a se adaptar continuamente à invenção de novos meios de comunicação e de formação da opinião pública, que podem ser usados tanto para infundir-lhe nova vida quanto para entorpecê-la (BOBBIO, 2000, p.17).

Em outras palavras, sobre a timidez das práticas democráticas em eliminar antigos problemas do sistema político com os quais tal regime houvera prometido lidar quando de sua batalha contra o Absolutismo, Norberto Bobbio (2000) mostra, nesse sentido, um conjunto de grandes problemas comuns enfrentados pelas democracias contemporâneas que permanecem sem uma resolução satisfatória, contrariando o que se havia compromissado quando das revoluções que marcaram o início da Era Moderna. O autor aponta, por exemplo: a sobrevivência de determinadas oligarquias; a persistência de poderes invisíveis (tais como os da inteligência a serviço de Estados, que pouco contribui para a democratização do sistema internacional, conforme apregoador por Kant no Ensaio sobre a paz perpétua); e, de modo adicional, o filósofo italiano sugere que os cidadãos ainda não atingiram um patamar razoável no que se refere à aquisição de repertório cognitivo para uma atuação política adequada.

2.1 O conselho escolar e a democratização da gestão

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógica, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam a comunidade escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Desta maneira, “a participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legitimadas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação”. (MARQUES, 1990, p.21).

Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. Essa organização de espaços colegiados se realiza em diferentes instâncias de poder dentro da educação, que vão do Conselho Nacional aos Conselhos Estaduais e Municipais e Escolares. Esses espaços e organizações são fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação.

No contexto educacional essa concepção de conselho escolar está intimamente ligada à gestão democrática, e nesse complexo mundo didático se estabelece de acordo com o caderno do programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares com o tema “conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública” (Brasil, 2004) a divisão das competências dos conselhos em quatro principais: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, de forma a entendermos melhor a atuação dos conselhos dentro do espaço escolar.

A função deliberativa é assim entendida quando a lei atribui ao conselho competência específica para decidir, em instância final, sobre determinadas questões. A definição de normas é função essencialmente deliberativa. A função recursal, também, tem sempre um caráter deliberativo, uma vez que requer do conselho competência para deliberar, em grau de recurso, sobre decisões de instâncias precedentes.

A função consultiva tem um caráter de assessoramento e é exercida por

meio de pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino.

A função fiscal ocorre quando o conselho é revestido de competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração. Para a eficácia dessa função é necessário que o conselho tenha poder deliberativo, acompanhado de poder de polícia. Embora mais rara nos conselhos tradicionais de educação, essa função é atribuída cada vez mais fortemente aos conselhos de gestão de políticas públicas, nas instituições públicas e na execução de programas governamentais.

E por último, a função mobilizadora, que é a que situa o conselho numa ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação.

Como o foco da gestão democrática educacional e a educação escolar, vamos mostrar algumas considerações de acordo com alguns princípios contidos na nossa Carta Magna – Constituição de 1988, no sentido de fundamentar a importância da gestão democrática nas escolas.

Em seu art. 206, assumidos no art. 3º da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), consta, explicitamente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art. 3º da LDB). Trata-se de enfrentar o desafio de constituir uma gestão democrática que contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipadora, o que requer autonomia, participação, criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamentos críticos que combatam a ideia burocrática de hierarquia. Para tanto, é fundamental que a escola tenha a sua “filosofia político-pedagógica norteadora”, resultante de uma análise crítica da realidade nacional e local e expressa em um projeto político-pedagógico que a caracterize em sua singularidade, permitindo um acompanhamento e avaliação contínuos por parte de todos os participantes das comunidades escolar (estudantes, pais, professores, funcionários e direção) e local (entidades e organizações da sociedade civil identificadas com o projeto da Escola).

Entretanto, a simples participação não é suficiente para assegurar a prática da gestão democrática. É necessário que os membros do Conselho, da gestão e todos da comunidade escolar tenham consciência que participar das decisões de forma democrática implica compreender as necessidades coletivas, evitando pautar as ações por interesses individuais e imediatistas, de pessoas ou de grupos, e essa participação deve ser ativa e efetivada através do envolvimento na elaboração e fiscalização das ações do projeto político-pedagógico da escola, de forma que a escola cumpra seu papel social, cultural e educacional, formando cidadãos conscientes e críticos.

Conclusão

Com este estudo identificamos alguns aspectos importantes sobre a atuação do conselho escolar na gestão democrática na escola. Constatamos a importância de se acreditar no desenvolvimento de uma gestão democrática, apesar da adversidade. Para isto, é necessário pensar a gestão de forma diferente e buscar modificar as práticas comumente utilizadas, visando a melhoria da qualidade da Educação. É necessário, principalmente nos dias atuais, de inovação nas formas de participação dos conselhos para a superação dos problemas encontrados no dia-a-dia da escola. Neste contexto, é importante o trabalho participativo e a valorização de ideias novas trazidas pela comunidade escolar, para que todos se sintam integrantes do processo educativo.

Apesar de reconhecer os avanços dentro do espaço escolar com a atuação dos conselhos, percebe-se ainda a necessidade de se ampliar a divulgação das atividades do Conselho para uma melhor participação da comunidade. Esta ampliação daria transparência e legitimação as suas ações, principalmente, as relativas a tomada de decisões. Ademais, é urgente e salutar que se crie um organismo representativo do corpo de alunos para que os mesmos tenham vez e voz nas decisões, e atuem como força paralela junto ao Conselho escolar. Também é necessário realizar formações para os conselheiros escolares em conteúdos que expliquem suas atribuições e responsabilidades, em processo de aprendizagem e troca de conhecimentos para que eles sejam instrumentos de tradução

dos interesses comunitários, atuando de maneira igualitária perante seus pares dentro do conselho escolar.

É oportuno dizer ainda que, a partir desta pesquisa, acentuou-se o entendimento do conselho escolar como elemento construtor de uma gestão democrática dentro da escola, relevante para a luta coletiva por um ensino efetivamente qualitativo. É uma proposta de mudança que já se evidencia no interior das escolas, experimentando uma gestão participativa que, embora restrita basicamente a gestão de recursos, contribui indubitavelmente para a formação de uma cidadania emancipadora, requerendo para tanto, posicionamentos que combatam o pensamento burocrático hierárquico, numa perspectiva de vivência democrática.

O fortalecimento dos conselhos escolares é um desafio presente no dia-a-dia de toda escola pública brasileira, uma vez que, as práticas da vivência democrática e da participação social ainda estão crescendo de forma cautelosa na sociedade, e isto também se reflete dentro das unidades de ensino. Mas, os conselhos escolares são parceiros fundamentais na promoção de ações que melhorem o funcionamento escolar em todos os aspectos e por isto necessitam de ações que reforcem a competência das pessoas envolvidas e comprometidas com a instituição de uma escola democrática, participativa e de qualidade.

Portanto, verifica-se que há uma necessidade de uma definição mais precisa das funções do conselho, atribuindo-lhe importantes competências diretivas dentro da escola, sem entrar em conflito com o diretor. Assim, com esse estudo abre-se um leque para novos estudos nesta área de suma importância para o desenvolvimento da educação nos municípios e como forma de uma gestão pública mais comprometida com o bem estar coletivo.

Referências

ANDERSON, P.(1995). *Balanço do Neoliberalismo*. In SADER, E; GENTILI, P. (Org.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1995.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Estado, governo, sociedade. Para uma teoria geral da política. 10 ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. O futuro da democracia. 9 ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil:Promulgada em 5 de Outubro de 1998*. Disponível em:< www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Último acesso: 20 de maio 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.9.394/96*. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Último acesso: 24 de maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília - DF, Novembro, 2004.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia : o discurso competente e outras falas I Marilena Chaui*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CICONELLO, A. (2012). *Participação social na Administração Pública Federal: desafios e perspectivas para a criação de uma Política Nacional de Participação*. Diálogos Setoriais. FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, P.(2000) *Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias*. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7 ed. Petrópolis: Vozes (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 229-252.

_____. P.(2001) *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo*. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

HEIDEMANN, Francisco G. *Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento*. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José F. (Org.). *Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. cap. 1, p. 23-40.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Texto integral. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARQUES, Mário Osório. *O projeto pedagógico: A marca da escola*. In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola. Ijuí, Unijuí, nº 18. abr/jun. 1990.

SAUT, Roberto Diniz. *Direito da Criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias*. Revista jurídica-CCJ/FURB, v.11, n.21, jan./jun.2007, p.45-73.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Alessandra Obara Soares. Inexistência ou ineficiência das políticas públicas e Controle Jurídico. *Revista eletrônica da Faculdade de Direito da PUC*, São Paulo, v.1, 2008, p.1-22.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa*. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VERONESE, J.R.P. *Os direitos da Criança e do Adolescente*. São Paulo: LTr.; 1999. p.193.

ABSTRACT

This study aims to update the school council from the perspective of democratic administration and, consequently, a better school environment. The work presents in the theoretical basis diverse conceptions about the role played by the school council, its attributions, structures and function, being one of the main instances with real possibilities of intervention in the organizational and pedagogical resources of the school. Several studies provide an important aspect of the functioning of the school council in schools and legitimize the need to sensitize a school community about its power to participate in school decisions. The development of the research was carried out through the bibliographical research, reviewing a qualitative approach, with review in several works of several authors, on the democratization of teaching, school councils and relationship between school and community, where the reader can perceive the confrontation From ideas and variety of conceptions on the topic addressed.

Keywords: Council. Management. Democratic School. Community.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO DE PAULA PESSOA FILHO: PERSPECTIVAS ESCOLARES

Maria Vanusia de Oliveira¹

Calos Roberto Rodrigues Barata Junior.

RESUMO

Este trabalho se preocupou em analisar o desenvolvimento educacional de uma escola inserida no contexto rural do município de Caraúbas/RN a Escola Municipal Francisco de Paula Pessoa Filho, a fim de averiguar se a instituição cumpre as diretrizes governamentais para a educação do campo. O trabalho se desenvolveu pela consulta direta às legislações vigentes e a verificação da implantação destas na escola alvo, além de se observar o contexto no qual a Escola Municipal Francisco de Paula Pessoa Filho se insere. Constatou-se que, exceto no fomento de práticas festivas, a escola não desenvolve nenhuma outra atividade que promova uma educação específica para os alunos do campo, mesmo quando as diretrizes para educação do campo indicam para produção de conhecimento e reconstrução da memória coletiva e histórica.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola Municipal Francisco de Paula Pessoa Filho. Legislação da educação

ABSTRACT

This work wants to study the educational development of a school inserted in the rural context from Caraúbas, Brazil. The specific institution is Escola Municipal Francisco de Paula Pessoa Filho. The main concern is verifying if the institution complies with the governmental guidelines for rural education. The work was developed by the direct consultation of the current legislation and the verification of the implantation of these in the target school, besides observing the context in which the school is inserted. The comprehension is that, except in the promotion of festive practices, the school does not develop any other activity that promotes a specific education for rural students, even when the guidelines for rural education indicate the production of knowledge and reconstruction of collective and historical memory.

Key-words: Educational Law. Escola Municipal Francisco de Paula Pessoa Filho. Rural Education

¹ É aluna do curso de especialização em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Este trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Carlos Barata.

1 Introdução

As melhorias da educação do campo vêm ganhando espaço em nosso país, mas nem sempre foi assim. Para conquistar sua valorização foram necessárias muitas lutas no decorrer da história, que já mostra alguns avanços, como por exemplo, a identificação da escola rural para escola do campo, tendo em vista que as escolas do campo eram classificadas como escolas isoladas. Atualmente a escola do campo desempenha um papel fundamental na formação e transformação na vida do educando, podemos perceber através da prática pedagógica atual que valoriza a particularidade e realidade de cada comunidade como: cultura, o trabalho, o lazer e até mesmo a localização geográfica.

Percebe-se que o processo educativo no campo foi uma conquista dos movimentos sociais, mas continua a existir, pois os que querem permanecer na zona rural buscam a todo instante ter seus direitos garantidos, principalmente através da educação para seus filhos, são inúmeras dificuldades que as escolas do campo enfrentam entre outros por exemplos: profissionais capacitados, escola com péssima infraestrutura, transporte escolar. Por isso os trabalhadores do campo e os que defendem a educação anseiam por melhorias na educação do campo.

No entanto, as políticas públicas referentes à educação do campo viabilizando principalmente aos direitos de garantir qualidades de ensino respeitando as diversidades culturais dos quilombolas, caboclos, assentados e acampados de reforma agrária entre outros. Baseado nesses fatores, torna-se pertinente investigar se a escola Francisco de Paula Pessoa sendo o único centro educacional da comunidade Cachoeira-Caraúbas RN termina por beneficiar a sociedade a qual pertence.

O desenvolvendo da escola no decorrer de sua trajetória é notório com ações que visam promover um ensino de melhor qualidade, contemplada com programas como o PDDE, o Mais Educação e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Percebe-se que a escola da comunidade é agente transformadora? Essa é a pergunta que buscamos responder.

A relevância da temática se justifica diante da necessidade de estudos que busquem conhecer melhor o desenvolvimento educacional das escolas inseridas no contexto rural do município de Caraúbas/RN, tomando como referência empírica a Escola Municipal Francisco de Paula Pessoa Filho.

Notadamente o cotidiano das escolas rurais possui vários desafios que precisam ser superados de modo a promover e proporcionar essa educação que seja capaz de formar sujeitos sociais, sujeitos estes que atendam os desígnios pedagógicos da educação do campo. E assim Freire (2012) diz que:

Quando penso nela penso quanto ainda temos de caminhar, lutando, para ultrapassar estruturas perversas de espoliação. Por isso quando longe dela estiver, dela a minha saudade jamais se reduziu a um choro triste a uma lamentação desesperada. Pensava nela e nela penso como espaço histórico, contraditório que me exige como a qualquer outro ou outra decisão, tomada de posição, de ruptura, opção (FREIRE, 2012, p.34)

Por isso, torna-se importante coletar dados, averiguar e descrever as modificações institucionais e mapear as consequências da ação contínua da escolar no seu meio comunitário, a fim de se detectar estratégias e benefícios, mas também desafios ainda presentes. Assim sendo, este trabalho será de utilidade para a própria comunidade e informativo comparatista para outras instituições do município de Caraúbas.

Para a realização deste trabalho científico, realizaremos uma pesquisa de caráter qualitativa e documental, na qual faremos análise e estudos de documentos na escola, como também aprofundaremos em estudos por meio de publicações bibliográficas. Visitas e entrevistas na escola alvo foram realizadas.

A leitura de leis e comentários sobre estas com o intuito de identificar os principais fatores que facilitam ou dificultam os processos na Escola Francisco Pessoa de Paula Filho serão a metodologia principal. Os documentos que serviram de base para a análise da escola alvo são *Educação do Campo: marcos normativos* (BRASIL/SECADI, 2012), o *Decreto de lei nº 7.352*, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010), bem como as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo* (BRASIL/Conselho Nacional de Educação, 2002)

Trata-se de um cotejamento das leis e dos documentos escolares. É fundamental analisar de que forma a política da escola rural venha a contribuir para que os sujeitos possam ser agentes de transformação na comunidade que estão inseridos. Diante disso faz necessário mapear a trajetória da escola desde a fundação até os dias atuais.

Para que possamos refletir sobre as principais dificuldades da educação da escola Francisco de Paula Pessoa Filho. Além de diagnosticar o perfil dos agricultores da comunidade, devemos elaborar estratégias de incentivo e perspectivas de vida, estratégias baseadas nas legislações vigentes, bem como apresentar meios para que os sujeitos possam contribuir como agentes transformadores da comunidade em vivem.

2 A Escola e seu lugar

A educação do campo durante certo tempo não foi prioridade para as legislações educacionais, tendo em vista que as políticas públicas não eram elaboradas a fim de atender as necessidades do sujeito do campo, ao contrário, tinham como objetivo a adaptação do rural as necessidades do modo de vida urbano. Acredita-se que para uma escola rural formar cidadãos críticos e empenhados numa real transformação de sua realidade social faz-se necessário que esta valorize e respeite os saberes sociais acumulados historicamente pelos seus sujeitos.

A escola do campo, nas últimas décadas vem passando por diversas transformações no que diz respeito às políticas públicas. A esfera rural tem suas características próprias e faz-se necessário compreendermos como está a relação entre escola e comunidade e também a sua relação entre campo e zona urbana. Dessa maneira, a forma mais objetiva de se apreciar a questão é através da consulta direta às legislações vigentes e a verificação da implantação destas na escola alvo. Para entendermos e refletirmos sobre a escola Francisco de Paula Pessoa Filho faz se necessário sua formação contextualizada não

apenas na relação espaço e os sujeitos, mas também em sua formação sócio, histórico e cultural.

A referida comunidade está localizada a 12 km da sede do município. As famílias nascidas na comunidade são chamadas de caboclos da Cachoeira. Segundo Raimundo Soares de Brito, esse nome “*cabocos da cachoeira*” teria sido dado para identificar os descendentes daqueles que vieram da cidade do Cabo em Pernambuco. A comunidade em que a escola está inserida tem a população com formação racial inicial o “caboclo”, derivado da miscigenação de brancos com indígenas. está localizada no município de Caraúbas, estando com relação à divisão estadual, inserida na Mesorregião Oeste Potiguar do Rio Grande do Norte.

Cada sociedade, através de sua história constrói seus costumes, sua forma de viver, ou seja, sua cultura, identidade a uma sociedade local consciente das semelhanças existentes entre os seus membros. Quando a sociedade perde esta consciência cultural, perde também sua identidade cultural (SILVA, 2003, p. 37). No que diz respeito à parte cultural, antigamente, a comunidade tinha um grande trabalho artesanal, baseada principalmente na produção de cerâmica. Outra fonte de trabalho era a obtenção através da palha de carnaúba, muito explorada nessa região. Um de seus patrimônios culturais eram as rezadeiras e apresentações de dramas² e papangus³.

Atualmente o evento que ganha mais destaque é as festas juninas. Sendo a escola uma contribuinte e participante desse fenômeno, outra atuação da escola e a recuperação do Drama. Dessa forma a escola vem proporcionando ao educando não só um elo com a comunidade, mas um resgate da identidade.

A instituição foi estabelecida pelo decreto de lei nº 187/85, de quatro de fevereiro de 1985. Segundo o relato da professora, no início os professores passavam nas casas convidando os alunos para frequentar a escola, muitos os pais não deixavam porque trabalhavam na agricultura junto com eles, os filhos homens iam para a roça, plantar e colher, as mulheres quando não ajudavam na colheita, ficavam nos afazeres domésticos. Na sua fundação eram apenas duas salas, uma funcionava como sala de aula e a outra como sala de professor, pertencente ao estado à escola tinha o nome de escola Isolada da Cachoeira. No ano de 1985, o prefeito Raimundo Amorim Fernandes constituiu mais salas de aula, graças ao terreno doado pelo Sr. Francisco de Paula Pessoa Filho, era tido como um homem bom e generoso, sendo o mesmo bastante católico e devoto do Sagrado Coração de Jesus, no qual foi homenageado com o nome da escola. Hoje, a escola atende uma demanda de 250 alunos, oferecendo ensino da educação infantil, Ensino Fundamental e (EJA).

A escola alvo só passou a oferecer o Ensino Médio, antigo Ginásio, em 1985. A demanda de alunos cresceu pois recebia alunos das comunidades circunvizinhas, nesse período não havia transporte escolar. A locomoção dos alunos era feita a pé. Dessa forma muitos alunos desistiam, pela falta de transportes, outros ao completarem dezoito anos saíam em busca de emprego nos projetos de melões nas cidades vizinhas. A evasão existia e muitos não concluíam o primário, uns terminavam e voltavam para a roça e poucos se deslocavam a pé para a cidade de Caraúbas para fazerem o ginásio, ou trabalharem de empregadas domésticas em troca de moradia e alimentação

² Peças teatrais de cunho local.

³Grupo de matizes carnavalescas.

para estudarem. Nessa época poucos concluíram o Ensino Médio, era mais os que tinham uma condição financeira melhor (filhos de fazendeiras). O grande desafio da escola ainda é incentivar a autoestima dos alunos, para que os mesmos permanecessem na escola e encontrassem meios de sobrevivência na comunidade em que moravam. Outro desafio da escola em questão pode ser ilustrado pelas palavras de Malina (2009, p.32):

[...] Um dos aspectos relevantes para o fundamento de uma escola, que passa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar, implica construir e desencadear processos educativos que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural de serem sem-terra; de serem familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeira de coco[...]

É notória a participação da comunidade nos eventos escolares, o que ajuda na formação da identidade, dos seus conhecimentos e uma das matrizes de suas experiências. Conforme Miguel Arroyo, (2007), enfatiza que:

Sem as matrizes que formam, sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios, onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 163)

A maioria dos docentes da Escola Francisco de Paula são professores que moram na zona urbana, e, por não morarem na comunidade, não apreendem em totalidade o perfil dos alunos e nem a realidade do meio em eles estão inseridos.

2.1 Mapas de uma escola

O caminhar da escola Francisco de Paula Pessoa Filho, desde sua fundação aos dias atuais foram de avanços e muitas conquistas, desafios e superação para a comunidade. Incentivar seus alunos a buscar e construir conhecimentos é o maior desafio da escola na atualidade.

Ao fazermos na escola um levantamento sobre a vida pós-escolar de alguns alunos descobrimos aqueles que continuaram sua formação, pelas vias do ensino técnico ou universitário, hoje não moram mais na comunidade. No mapeamento realizado, dos alunos que concluíram o ensino fundamental, apenas vinte e cinco cursaram o ensino superior, uns 60% concluíram o ensino médio, e outros pararam no meio do caminho, uns porque foram trabalhar para ajudar na renda familiar e outros por comodismo. A Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA) trouxe novos horizontes para alguns jovens e hoje a escola conta com dez ex-alunos matriculados na UFERSA.

Na comunidade a fonte de renda é a agricultura ou agropecuária. Outra parte dos nativos são lenhadores, outros vivem dos salários da aposentadoria, como também dos programas sociais como Bolsa Família. A escola alvo em si oferece poucas várias de trabalho e, por isso, poucos nativos são funcionários da escola.

Em relação as pessoas da comunidade se sentiram integrantes da escola, há uma participação das famílias nas reuniões e nos eventos realizados pela escola, mas a instituição não conta com a participação da família dos discentes no acompanhamento da aprendizagem. A escola apenas interage com a comunidade em poucos aspectos extracurriculares, como, por exemplo, em projetos que resgatam a cultura local, a maioria são festejos, tais quais a festas juninas, apresentações, danças dos caboclos e do meio ambiente com as plantações de árvores na comunidade. Logo, não há envolvimento participativo na pedagogia e na formação do cotidiano escolar por parte da comunidade. Apesar da promoção de reuniões com os nativos, a escola não conta com a participação desses nas construções didáticas.

3 Terra à vista

A educação do campo em nosso país tem sido historicamente penalizada na construção das políticas públicas, mesmo sendo um país agrário. Durante anos a escola rural encarregou-se por anular o sujeito que tinham sua vida, seu trabalho, sua cultura e arte desvalorizadas. Esses participantes escolares se tornaram vítimas de exclusão escolar e social.

Na década de 1990 algumas conquistas aconteceram para a educação do campo, isso se deve à diversidade de movimentos e organizações populares que fortaleceram a valorização e implementação da educação do homem do campo, a Lei de Diretrizes e Bases se encarregou dessa melhoria.

Em alguns aspectos a escola atende as geratrizes do Ministério da Educação (MEC), bem como às da Secretaria da Educação do Município. O Projeto político pedagógico encontra-se defasado em relação a essas diretrizes. Apesar da lei e do direito ao ensino de qualidade, das ausências de políticas públicas, da falta de estrutura física e pedagógica, localizamos a ausência de uma disciplina na área de agricultura, bem como de aulas práticas em ensinamento de operar maquinários e ferramentas utilizadas pelo homem da agricultura. As técnicas agrícolas certamente despertariam um maior interesse.

Em relação ao que investigamos a escola atende apenas à responsabilidade do resgate em da cultura da comunidade, mas ainda falta engajamento baseado em uma pedagogia voltada para a educação do campo.

5 Considerações finais

Esta pesquisa objetivou observar e analisar as práticas escolares no âmbito da educação do campo na a Escola Municipal Francisco de Paula Pessoa Filho, a fim de verificar se a instituição atendia políticas voltadas para formação e conservação da identidade da cultura rural, observou-se que, exceto no fomento de práticas festivas, a escola não desenvolve nenhuma outra atividade que promova uma educação específica para os alunos do campo, mesmo as diretrizes para educação do campo indicarem que essas escolas devem de produzir e produzir conhecimentos, as escolas do campo devem ser espaços de reconstrução da memória coletiva e histórica de toda a comunidade.

Apontamos que, uma possível solução seja assumir uma postura pedagógica aliada à força política que faça com que as diretrizes passem a ser implementadas. Sabemos que, além da formação, os governantes devem também fornecer alternativas para a melhoria das infraestruturas.

Este trabalho se torna um marco inicial para a pesquisa sobre a educação na Cachoeira, bem como uma indicação para que outras pesquisas dessa natureza sejam feitas em todas as comunidades rurais de Caraúbas.

6 Referências bibliográficas

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves [Orgs]. *Territórios Educativos na Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

BRASIL/Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo*. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs). *Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

GONH, Maria da Glória. *Educação não formal ,participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola* . Ensaio aval. Pol. Pub.Educ Rio de Janeiro,Jun/Mar.2006.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS CONCRETOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM NÍVEL FUNDAMENTAL

Katílcia Estevam Gurgel de Assis Morais¹

Ulisses de Melo Furtado (orientador)

Resumo

O objetivo desse estudo consistiu em verificar se os jogos concretos são recursos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem da matemática dos alunos em nível fundamental. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico, onde expõe teorias que podem ser usadas para melhorar a compreensão da disciplina, tendo como suporte teórico, livros, artigos, apresentando a compreensão do referente método de ensino como uma ferramenta diferenciada que auxilia no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Iremos analisar a importância dos jogos concretos, devido a percepção de que o ensino da matemática precisa ser mais dinâmico e significativo. A pesquisa descreve a importância da ludicidade, onde o aluno aprende brincando e interagindo com os demais. Os jogos concretos contribuem para uma aprendizagem significativa no ensino da matemática, pois, a partir do jogo a criança pode despertar interesse pela matemática. A aprendizagem significativa e a interdisciplinaridade fazem o intercâmbio entre o jogo e o conteúdo, tornando uma aprendizagem dinâmica e interativa. Compreende-se que os sujeitos com o uso dos jogos são ativos na construção do conhecimento, através da interação com o meio e na relação que estabelece com os objetos e pessoas a sua volta.

Palavras-chave: Jogos concretos. Aprendizagem Matemática. Interdisciplinaridade e educação.

1 INTRODUÇÃO

Os jogos educativos têm a capacidade de facilitar e estimular a aprendizagem dos alunos, tornando assim as aulas mais atrativas e reflexivas. De acordo com as dificuldades no ensino da matemática surgiu a necessidade de uma educação dinâmica, que leve desafios aos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios. Além de conhecerem o conteúdo os educandos precisam ter o domínio para poder desenvolver suas competências. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), assim surge a necessidade de métodos diferenciados, que buscam uma educação mais dinâmica e atrativa para poder chamar a atenção dos educandos. No entanto, devemos considerar aquilo que cada um já sabe, pois é a ponte para a construção de um novo conhecimento.

O professor tem um papel muito importante nesse processo, pois precisa conduzir o aluno a essa prática, sempre incentivando e levando desafios que estimulem o aprendizado, através de uma elaboração mais específica, verificar como é realizado

1 Discente do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar – UFERSA/CARAÚBAS, Licenciada em Matemática. E-mail: katilciamorais@hotmail.com.

o planejamento com os professores da escola e se este está contribuindo para um ensino de qualidade.

Refletindo sobre a aprendizagem matemática na visão dos alunos, percebemos que não é tarefa fácil, pois muitos deles sequer começam a resolver os problemas, geralmente esperam as respostas prontas, com medo de errar, o professor precisa instigar o aluno a pensar, a refletir sobre suas práticas e os jogos são ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. (DELL AGLI, 2002, p. 31) aponta que: “o conhecimento matemático oferecido pela maioria das escolas é puramente conteudista, induzindo o aluno a uma aprendizagem ligada à memorização arbitrária, desencadeando a construção do saber não sistematizado”.

Diante do exposto refletimos sobre os educadores matemáticos e a necessidade de novas formas de ensino, que possam motivar os alunos e aproximá-los da escola, tornando o saber possível de ser articulado para o exercício da cidadania.

O lúdico é de fundamental importância, pois a criança aprende brincando e desenvolve as capacidades de resolver problemas, mudando a rotina da classe e despertando o interesse dos mesmos. (Vygotsky 1998, p. 42), afirma que “o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas”. Ensinar e aprender se divertindo pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola é uma forma diferenciada de assimilar os conteúdos. Entre as atividades lúdicas utilizadas, os jogos concretos são recursos favoráveis ao processo de aprendizagem, porque o aluno participa desde a sua construção.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso dos jogos concretos na disciplina de matemática no ensino fundamental II, com o intuito de refletir sobre a contribuição na aprendizagem dos alunos. O estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de identificar os possíveis subsídios para um ensino e aprendizagem de qualidade de matemática.

A pesquisa busca refletir sobre as práticas dos professores em sala de aula, se as mesmas estão contribuindo para um ensino de qualidade, onde o aluno aprende de forma significativa. Se o uso dos jogos ajuda ao aluno compreender melhor o conteúdo e se o planejamento acontece com frequência e de forma correta com a participação de todos os envolvidos na escola, esta será desenvolvida através de um estudo bibliográfico.

De acordo com as dificuldades enfrentadas pelos alunos na disciplina de matemática, onde os mesmos relatam que a disciplina é chata e de difícil compreensão, buscamos um método de ensino que é o jogo concreto, onde o aluno tem a oportunidade de participar desde a construção até o momento de jogar, para facilitar o entendimento do conteúdo aplicado. Nesse sentido, não se deve utilizar apenas o método tradicional, como o livro didático. Sabemos de sua importância, porém necessita-se de um complemento para uma melhor compreensão.

2 O LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: OS JOGOS COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 A Ludicidade

O lúdico como uma ferramenta para auxiliar no ensino aprendizagem é de suma importância, pois é através dele que o aluno aprende interagindo e brincando, estimulada a uma ferramenta como essa, ele desenvolve com mais precisão a capacidade de raciocinar e resolver situações problema. De acordo com os parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN's, 1998), para que o lúdico funcione e seja um recurso que contribua para o ensino, precisa ser bem planejado, de acordo com a realidade dos alunos, precisando ter uma intencionalidade, um objetivo a alcançar. O brincar prepara para futuras atividades que os alunos irão desenvolver, instiga atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança para com eles e para com os outros que os rodeiam, é um grande aliado do aprendizado, tornando o aprendizado mais fácil devido a espontaneidade que o lúdico apresenta. A criança constrói e reconstrói sua compreensão de mundo por meio da ludicidade, pois facilita a sua socialização, por meio de interação com outras pessoas.

Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com os objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina. (GRASSI 2008, p. 33).

As atividades lúdicas contribuem para que o aluno tire suas próprias conclusões, tenha determinação no que vai fazer e se sinta seguro. O ser humano é livre para fazer suas próprias escolhas e os jogos ajudam nesse processo de liberdade. O aluno precisa ter atitudes nas suas atividades, nos caminhos a seguir para poder desenvolver suas habilidades e adquirir conhecimentos novos que possam contribuir no seu futuro profissional (VYGOTSKY, 1998).

O autor, ainda, afirma que através do brinquedo a criança aprende a agir de forma cognitiva, sendo livre para representar suas próprias ações. Segundo ele, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concepção e da atenção.

2.2 O jogo Educativo

As competições envolvendo os jogos servem tanto em termos educativos quanto em termos normais, ele desenvolve o intelectual e proporciona interação entre os sujeitos, tem como características principais: os jogadores, adversários, interatividade, deve existir regras, deve existir objetivos, condições de vitórias, empate e derrotas, ser uma forma de entretenimento e aprendizado, pois o jogo proporciona uma interação entre os jogadores, despertando interesse nos alunos e proporcionando desafios. Sobre o sig-

nificado da palavra jogo, considerado etimologicamente, gracejo e zombaria, sendo empregada no lugar de ludos, que representa brinquedo, jogo, divertimento e passatempo:

Jogo é um termo do latim “*jocus*” que significa gracejo, brincadeira, divertimento. O jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo (ou um grupo) vencedor e outro perdedor. Os jogos podem ser utilizados para fins educacionais, para transmitir o sentido de respeito às regras e a mensagem de que numa disputa entre adversários haverá sempre um que perde e outro que ganha. (GRANDO, 1994, p. 20).

Kishimoto (2000, p. 130), relata que “o processo de valorização do jogo chegou ao Brasil no início da década de 80, com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e o aparecimento das brinquedotecas”. O jogo exerce funções significativas na escola, sendo um material lúdico e educativo, onde o aluno aprende brincando, adquire conhecimentos de forma global e prazerosa.

O jogo é uma ferramenta que podemos utilizar nas aulas de matemática, porque é uma brincadeira, um divertimento que contribui para um ensino melhor, é uma atividade intelectual que leva o aluno ao aprendizado, nele existem regras a serem seguidas, disputas, conhecimentos e desenvolvimentos, segundo Piaget (1978).

Os jogos concretos no ensino da matemática é uma alternativa metodológica, que auxilia o ensino e aprendizagem e permite a aproximação com o objeto que se quer conhecer, é uma fonte estimuladora do raciocínio e da criatividade.

De acordo com Piaget (1978), através da utilização de materiais concretos, a transmissão de conhecimentos é mais ampla, distancia a aprendizagem de exercícios prontos, acabados e repetição exaustiva. Contribuindo para o desenvolvimento e a capacidade de raciocinar das crianças, estimula o pensamento independente, a criatividade e a habilidade de resolver problemas, os jogos quando bem planejados, são ótimos recursos para uma aprendizagem eficaz no ensino da matemática.

O uso dos jogos no ensino da matemática tem a responsabilidade de fazer com que os alunos gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe, pois só quadro, lápis pincel e o professor lá na frente explicando, torna as aulas cansativas e de difícil compreensão, para mudar essa rotina refletimos sobre esse método de ensino; que são os jogos educativos, no entanto eles devem ser bem elaborados pelo professor enquadrando os conteúdos de forma que os educandos consigam processar as informações.

“[...] o jogo utilizando materiais concretos traz muitos benefícios para os alunos, pois eles têm a oportunidade de manusear, palpar e aprender com eles, além de desenvolver o raciocínio lógico e rápido, sendo muito importante essa prática” (KISHIMOTO, 2000, p. 80).

Visto que a sociedade necessita cada vez mais de cidadãos ativos, participativos com visão de futuro que pensa e age de forma rápida e correta diante das situações do

dia-a-dia.

A utilização dos jogos concretos no ensino de matemática é de grande relevância, pois é através deles que a criança assemelha, compara os conteúdos, se submetem a regras, desenvolvem o trabalho individual e coletivo, e com isso tornando pessoas capazes de relacionar inúmeras variações de jogos e conteúdo, ele deverá permitir a autoavaliação do desempenho do jogador.

Os alunos diante das atividades que envolvem jogos concretos, tornam-se sujeitos pensantes, com capacidades de entendimentos e avanços na disciplina de matemática, podendo usar sua imaginação e conduzir jogadas estratégicas com o intuito de evoluir e desenvolver suas habilidades, tendo a oportunidades de produzir e interagir. A utilização de jogos como estratégias no ensino da matemática facilita o desenvolvimento do aluno, pois os jogos proporcionam aprendizagens mais motivadoras, atrativas e interessantes tanto para o professor quanto para os alunos, contribui para desenvolver habilidades, resolver problemas, e estudar matemática de uma forma em que ele possa pensar e refletir sobre os conteúdos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destacam a importância dos jogos de estratégias como recurso didático, apresentando o seguinte argumento:

Nos jogos de estratégia (busca de procedimentos) para ganhar parte-se da realização de exemplos práticos (não da repetição de modelos de procedimentos criados por outros) que levam ao desenvolvimento de habilidades específicas para a resolução de problemas e os modos típicos de pensamento matemático (BRASIL, 1998, p.47).

De acordo com Vygotsky (1998, p. 27) “é na interação com as atividades do dia a dia que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva”. Na visão do autor, a criança comporta-se de forma mais vantajosa e adiantada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

A introdução dos jogos matemáticos na sala de aula promove aprendizagem por meios das brincadeiras que os mesmos proporcionam, fazendo uma interação entre os conteúdos estudados com jogos concretos, nesse sentido o aluno deixa de ser um simples receptor de conteúdos, passando a participar e interagir do próprio processo de construção do conhecimento. Através do jogo os conceitos matemáticos ficam mais explícitos, porque ele proporciona essa interação de conhecimentos.

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudos de novos conceitos (KISHIMOTO, 2000, p.85).

Com o uso dos jogos os alunos envolvem com mais precisão o conteúdo de matemática com o dia a dia deles, valorizando suas culturas e instigando a capacidade de pensar, agir e refletir sobre suas práticas. Com o uso dos jogos a criança desenvolve a capacidade adquirir conhecimentos e aperfeiçoar as informações já absorvidas.

2.3 O Planejamento

O professor necessita de planejamento para desenvolver um bom trabalho, incluindo elementos sociais em suas aulas, utilizar o livro didático de forma interativa, sabemos de sua importância, porém precisamos de métodos diferenciados do cotidiano das crianças, que chamem a atenção dos mesmos e eles possam aprender com gosto e facilidade, a aprendizagem de forma lúdica é um avanço que os jogos concretos proporcionam aos alunos. Os jogos para as crianças é uma atividade agradável, estimulante e autêntica, pois gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da educação e do convívio escolar.

O jogo, na educação matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática ali presente. Esta poderia ser tomada como fazendo parte da primeira visão de jogo que tratamos até aqui. Na segunda concepção, o jogo deve estar carregado de conteúdo cultural e assim o seu uso requer certo planejamento que considere os elementos sociais em que se insere.

O jogo, nesta segunda concepção, é visto como conhecimento feito e também se fazendo. É educativo. Esta característica exige o seu uso de modo intencional e, sendo assim, requer um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais, de uma maneira geral. (KISHIMOTO, 2000. p.80).

As aulas utilizando jogos, precisam de um apoio pedagógico presente na escola para acompanhar o andamento das atividades, dando suportes e planejando juntamente com os envolvidos no processo, porque não pode jogar por jogar, precisa ter um direcionamento, um caminho a seguir, incentivando o aluno a aprender matemática de forma lúdica e prazerosa.

O jogo precisa ser bem planejado e estar de acordo com o conteúdo, para poder haver aprendizagem, caso contrário seria apenas um jogo, sem propósito, o professor precisa dominar os conteúdos e saber fazer essa relação do jogo com assunto estudado, nesse sentido é essencial e indispensável o planejamento.

O objetivo dos professores de matemática deverá ser o de ajudar as pessoas a entender a matemática e encorajá-los a acreditar que é natural e

agradável continuar a usar e aprender matemática. Entretanto, é essencial que ensinemos de tal forma que os estudantes vejam a matemática como uma parte sensível, natural e agradável (BRITO, 2001, p. 43).

O incentivo deve partir dos professores, eles são os principais responsáveis pelo aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva ele precisa de métodos diferenciados que chamem a atenção dos mesmos para terem uma melhor compreensão dos conteúdos abordados de forma interativa, onde ele se sinta à vontade e com interesse em aprender.

2.4 O Propósito do Jogo

Conforme Grandó (1994, p. 29) “a utilização dos jogos precisa ter um propósito, um direcionamento, não pode ser aleatório, para não se tornar apenas um jogo de puro divertimento com motivação, mais sem aprendizagem”. Não podemos ensinar todos os conceitos através de jogos, sabemos de sua importância, porém precisa necessariamente ter essa relação, para poder haver a aprendizagem, nem todos os conteúdos estão relacionados com os jogos, portando precisa-se de planejamento para poder saber identificar e fazer essa relação.

Refletimos sobre as metodologias utilizadas pelo professor da disciplina de matemática, nesse sentido buscaremos informações sobre o ensino tradicional, o uso do livro didático e somente explicações na lousa. Sabemos de sua importância, porém precisamos de subsídios que auxiliem e chamem a atenção dos alunos como um jogo que é uma ferramenta que desenvolve no aluno a capacidade de interagir, raciocinar e desenvolver habilidades. Se ficarmos presos apenas ao livro, o aluno não demonstra interesse pelos conteúdos e conseqüentemente esse aluno irá achar a disciplina chata e desestimulante, provocando assim um alto índice de prolongação da aprendizagem.

Os jogos são utilizados como instrumento educativo que auxiliam as crianças, contribuindo para um trabalho de formação de atitudes, ajudando a enfrentar desafios e desenvolvendo estratégias para soluções de problemas na medida em que possibilita a investigação na exploração de conceitos, através da estrutura matemática.

“O ensino da matemática ainda é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades, repetições, mecanização de processos sem compreensão” (BRASIL, 1998 p. 47).

Para Borin (1995), é de muita importância a utilização dos jogos em grupo, pois é uma estratégia a ser utilizada, que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. O jogo tem um aspecto lúdico, que motiva e desperta o interesse do aluno, tornando, assim, uma aprendizagem mais cativante.

A partir dos acertos e erros e da necessidade de observação sobre a competência, construída para vencer o jogo, estimula para o desenvolvimento do raciocínio reflexivo dos jogadores e promove uma interação dos sujeitos participantes, que provoca um aprendizado integralizado e de fácil entendimento para os alunos.

A autora também defende a necessidade de explicar para os alunos o porquê de estarmos trabalhando com jogos.

A nossa preocupação foi explicar aos alunos o objetivo por que os jogos estavam sendo adotados como estratégia em sala de aula. Deixamos claro também que o intuito era utilizar os jogos como se fossem problemas a serem resolvidos e, à medida que fossem jogando, eles perceberiam a Matemática que estava presente nesse processo (BORIN, 1995, p. 3).

A aprendizagem da matemática vai fluindo de acordo com a capacidade do aluno de compreender e fazer a relação dos conteúdos com os jogos.

Segundo (Piaget 1978, p 26), “os jogos são elementos que devem ser utilizadas em nossas aulas, pois são atividades prazerosas e interessantes”. De acordo com o autor o conhecimento é adquirido e construído gradativamente nos indivíduos que constroem aos poucos no decorrer de atividades de interação e adaptação, tornando o aluno mais motivado e interessado ao seu crescimento pessoal, quando percebe que pode vencer obstáculos.

Os jogos têm sua importância na aprendizagem dos alunos, auxiliando aos professores de uma forma bem dinâmica. Dentre os jogos, destacamos a trilha algébrica que foi adaptado do livro (Andreta, Grasseschi e Silva 2002, p.167). É um jogo onde o aluno aprende brincando, interagindo e fazendo novas descobertas, ele tem por finalidade resolver problemas envolvendo incógnitas, passando da linguagem normal para a linguagem matemática.

2.5 A aprendizagem significativa

O aluno aprende de uma forma significativa considerando os seus conhecimentos prévios, nesse sentido o sujeito adquire conhecimento e está aberto a aprender quando interage a novas informações.

Ausubel (1982, p. 56) defende, em sua teoria, que a aprendizagem para acontecer de forma significativa depende de três condições: conhecimento prévio, material instrumental potencialmente significativo e motivação para aprender significativamente.

De acordo com Kishimoto (2000, p. 86), “o jogo educativo possui duas funções: a lúdica, por proporcionar diversão e a educativa, porque através dele pode-se ensinar qualquer coisa que complete o indivíduo”. O objetivo do jogo educativo é equilibrar essas duas funções, para que uma não se sobressaia a outra e torne-se apenas jogo, ou apenas ensino. Nesse sentido, uma não pode se distanciar da outra. No entanto, o jogo educativo precisa estar relacionado com o conteúdo aplicado, interagindo e em busca de proporcionar um ensino, onde o aluno aprenda de forma integral, desenvolvendo seus conhecimento e habilidades.

O ensino da matemática ao longo do tempo vem dando a sua contribuição largamente para reflexões de questões da aprendizagem significativa da disciplina; com metodologias diferenciadas do cotidiano do aluno, avaliações e formação docente. Com o uso de novas ferramentas e tecnologias de ensino, espera-se uma melhor contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem matemática, onde o discente possa obter um entendimento da disciplina com mais precisão, aliados a interdisciplinaridade, como encontramos nos parâmetros curriculares nacionais.

O critério central é o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da matemática, como a sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência (BRASIL, 1999, p. 255).

O ensino de matemática para se tornar mais interessante, interativo, com uma visão de mundo e capacidade de compreensão, necessita de uma contextualização e de um trabalho interdisciplinar, pois teremos um aprendizado mais amplo, porque temos a oportunidade de integrar diversas áreas de conhecimentos.

2.6 A Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade está presente na matemática com os jogos concretos, porque promove uma interação da disciplina com os jogos e nesse sentido, a aprendizagem se torna mais completa e abrangente, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. O professor precisa ter o domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, visando a articulação interdisciplinar e a adequação mental, sociocultural e afetiva dos alunos.

Busca se estabelecer o sentido de unidade da diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociadas e até mesmo antagônicos que vem recebendo de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos (LUCK, 1994, p. 59).

Uma possibilidade de integração da interdisciplinaridade dá-se por meio da utilização de jogos e brinquedos, com o intuito de estimular o cálculo mental, a pesquisa e interagir diversas áreas de conhecimentos. Espera-se que por meio da interdisciplinaridade possa surgir um trabalho coletivo, uma reestruturação de saberes, uma tentativa de organizar atividades integradas, mas para que isso aconteça precisa de pesquisa e trabalho em equipe. O jogo como suporte organizador estabelece identidades interdisciplinares entre diversas áreas do conhecimento, onde integra diferentes saberes, que estes não apareçam de forma desagregada ou isolada em atividades separadas, e sim façam uma interlocução de saberes.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, considerando que existe um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto de estudo, pois, foi feita uma revisão bibliográfica, com o confronto de conceitos, ideias e argumentos de autores como: Ausubel (1982), Borin (1995), Brito (2001), Grando (1994), Kishimoto (2000), Luck (1994), Piaget (1978), Vigotsky (1998), além de consulta constante aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A construção do referencial teórico seguiu a linha de raciocínio que descreve a importância do jogo, buscando compreender a sua introdução com conteúdos de matemática e tenta explicar o porquê da pesquisa.

A discussão proposta entre os autores e os documentos oficiais (PCN), consideram a importância da ludicidade, suas contribuições na sala de aula, onde podemos perceber que os alunos interagem e participam de atividades que fazem esse intercâmbio entre conteúdo e o lúdico.

A análise e interpretação dos dados obtidos se deu através da elaboração de dados específicos/precisos, após a coleta de informações documentadas, onde os pontos relevantes foram destacados e confrontados com os conceitos, ideias e argumentos dos autores que deram suporte teórico e conceitual à pesquisa.

Nos resultados da pesquisa, refletimos sobre o entendimento de alguns autores, em relação ao jogo como estratégia de ensino. Analisamos essa metodologia para saber de fato se a mesma contribui de forma significativa no aprendizado dos alunos, pensar se o jogo concreto é eficaz e abrangente e se o aluno interage e participa desse processo com perfeição e acolhimento a essa metodologia de ensino. Buscamos informações a respeito do jogo, se ele auxilia na construção do conhecimento, se motiva as aulas de matemática e se estimula a compreensão dos conteúdos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolha por jogos concretos no ensino de matemática como tema desta pesquisa é por acreditar que essa metodologia de ensino é mais acessível e de fácil compreensão para o aluno e para o professor. Essa metodologia de ensino não se trata de uma tecnologia cara e de difícil acesso, é um jogo que pode ser feito pelos alunos com materiais concretos, onde eles podem construir e manusear.

Utilizando os jogos na sala de aula, de maneira consciente e comprometida, envolvendo os conteúdos estudados com o jogo, dessa forma o aluno aprende com facilidade, porque ele é um incentivo, onde o aluno tem a possibilidade de refletir, de pensar, de criar e de tomar decisões. Nesse sentido percebemos que é possível fazer uma aplicação inteligente do jogo em sala de aula no ensino de matemática, portanto o jogo nessa pesquisa mostrou que é um instrumento eficaz para o processo da aprendizagem, tendo em vista que as atividades desenvolvidas proporcionam momentos significativos de experiências, enriquecendo a interação e o conhecimento.

Compreende-se que nas atividades desse tipo, é preciso ter envolvimento e empenho por parte do professor e pelos alunos, para poder portar uma aprendizagem significativa. O professor precisa possuir o domínio do conteúdo e saber manusear de forma correta os jogos para que esse tipo de atividade tenha êxito, é necessário criar o máximo de situações no intuito de fazer com que os alunos participem e colaborem em todo o processo de ensino e aprendizagem com jogos. O uso dos jogos no ensino da matemática é compreendido como uma ferramenta que auxilia na aprendizagem, tornando-a útil e de fácil compreensão para o aluno, além de proporcionar momentos de alegria, descontração e envolvimento pela atividade lúdica que o jogo representa. Nesse sentido, concordamos com os PCN quando declara que:

“[...] finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso é importante que os jogos façam parte da escola, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos, é o aspecto curricular que se deseja desenvolver” (BRASIL, 1998, p. 48-49).

Os jogos concretos são recursos que interagem e proporcionam a interdisciplinaridade, que visa garantir a construção do conhecimento globalizado, nesse sentido os alunos aprendem a trabalhar em grupo, desenvolve suas habilidades e técnicas, possibilita a reflexão, o modo de pensar e agir, visando favorecer o aprendizado, sempre respeitando os saberes dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou explicitar por meio de levantamento bibliográfico a importância da ludicidade nas aulas de matemática, onde pudemos perceber que as atividades lúdicas são instrumentos importantes no processo de ensino-aprendizagem. O lúdico propicia uma compreensão de mundo e de conhecimentos mais amplos para a aprendizagem dos alunos.

O trabalho estudado tem por objetivo principal a utilização dos jogos concretos no ensino da matemática, de acordo com as observações feitas, pudemos refletir sobre o uso dos jogos, onde ele pode desempenhar um importante papel no processo da aprendizagem, visto que o gosto e interesse pela atividade lúdica é afluente ao ser humano.

Acreditamos que o ensino de matemática precisa de um método diferenciado do tradicional, onde é trabalhado somente com o livro didático. Sabemos de sua importância, porém necessita de um auxílio para complementar e provocar o interesse dos alunos, a fim de uma aprendizagem mais significativa, a presente pesquisa tem a finalidade de refletir sobre a prática pedagógica da matemática com o objetivo de melhorar o seu ensino e tornar um aluno reflexivo, ativo e com a capacidade de pensar.

Este trabalho contribuiu para enriquecer os conhecimentos e analisar a forma de ensino de matemática no ensino fundamental, com o objetivo de contribuir na apren-

dizagem, tornando-a útil e compreensiva para o aluno, além de trazer momentos de alegria, prazer, descontração e envolvimento pela atividade lúdica que representa o jogo. Nesse sentido, acreditamos que o ensino de matemática não deve continuar sendo feito apenas com seu método tradicional, pois os alunos sentem dificuldades e muitas vezes não conseguem aplicar os conhecimentos ensinados na escola e na sua vida em sociedade. Os jogos contribuem para fazer essa relação dos conteúdos com a vida real da comunidade e da sociedade, porque eles têm a oportunidade de interagir e fazer essa relação.

A aprendizagem só acontece de forma completa se as atividades forem bem planejadas pelo professor, pois não se pode jogar por jogar como se fosse um simples jogo de disputas, ele precisa ter um objetivo, um propósito, caso isso não aconteça não haverá ensinamentos. Nesse sentido acreditamos que o professor necessita dominar os conteúdos e saber fazer essa relação, com o intuito de construir conhecimentos. Sabemos que nem todos os conteúdos podem ser inseridos jogos concretos, por não ter relação, o professor é conduzido a pensar em mudanças significativas para o meio educacional que provoque o ser humano para amadurecer como um todo, tornando-o um sujeito pensante e com visão de mundo.

O interesse do aluno depende em grande parte da forma como o professor desenvolve suas aulas, os recursos que utiliza, a metodologia que desenvolve e aplica. Nesse sentido entende-se que o jogo em sala de aula é um ótimo recurso pedagógico, porque proporciona a relação entre professor e aluno e dos próprios alunos, uma interação entre grupos.

Para a implementação dos jogos matemáticos não basta simplesmente boas ideias se os participantes não acreditam nelas e não reinventam, é de fundamental importância o desenvolvimento da criatividade, pois permite mudanças na elaboração e implementação do jogo em uma perspectiva interdisciplinar.

A disciplina de matemática é considerada por muitos como complexa e de difícil compreensão, nesse sentido a integração entre interdisciplinaridade e jogos por meio da criatividade do professor é capaz de oferecer uma experiência enriquecedora e única aos alunos, no qual a matemática será associada a ludicidade, bem como a elementos do cotidiano dos alunos, cuja relação poderá despertar o interesse dos educandos, seja por uma atividade significativa ou prazerosa, sempre em busca de uma aprendizagem integradora que leve o aluno e desenvolver habilidades em diversas áreas do conhecimento.

6 REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: e teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982. 56 p.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para o ensino de matemática.** São Paulo: CAEM – IME/USP, 1995. 3 p.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC, 1999. 255 P.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 46, 47, 48, 49 p.
- BRITO, M. R. F. (org). **Psicopedagogia da educação matemática: Teoria e Pesquisa.** Florianópolis: Insular, 2001. 43 p.
- DELL'AGLI, B. A.V. **O jogo de regras como recurso diagnóstico psicopedagógico.** Campinas, SP: UNICAMP, 2002. 31 p.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004. 20-29 p.
- GRASSESCHI, M. C. C.; ANDRETA, M.C.; SILVA, A. B. DOS S. **PROMAT: Projeto Oficina de Matemática.** São Paulo: FTD, 2002. P. 167.
- GRASSI, T. M. **Oficinas Psicopedagógicas.** 2ª ed. Ver. E atual. Curitiba: IBPEX, 2008. 33 p.
- LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos.** Metodológico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 59 p.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 26 p.
- KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortiz, 2000. 80, 85, 86 e 130 p.
- VYGOTISKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos.** São Paulo: Martins Fontes, Editora LTDA, 1998. 27 e 42 p.

Abstract

The main target of this study consisted to verify if concrete games are favorable tools to the teach and learning process of math to the students of fundamental level. This is a bibliographical research in which exposes theories to be used towards improve the comprehension about the discipline with theoretical suport in books, articles that presents a comprehension of that method of teaching as a different implement to help in the teaching and learning process f math. We'll analysed the importance of concrete games based on the conception that teaching math must be as dynamic as significant. The research describe the importance of playfulness in which the student can learn while playing and interacting with others. The concrete games contribute to a significant learning in teaching math because ffrom the game the child can arouse interest into math. The significant learning and interdisciplinarity make interchange between the game and the subject and it makes the learning more dynamic and interactive. it's known that subjects using the games become active in build knowledge through interaction with the middle and in the relationship that establishes with the objects and people all around.

Keywords: Concrete games. Learning. Math. Interdisciplinarity and Education.

O CINEMA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA MULTIDISCIPLINAR DE EL LABERINTO DEL FAUNO

Luiz Fabiano Moreira Maia¹

Cícera Antoniele Cajazeiras da Silva (Orientadora)

RESUMO

O presente trabalho analisa possibilidades de compreensão e uso da linguagem do cinema como recurso pedagógico, tomando como exemplo o filme *O labirinto do Fauno*. Com base em suas características, procura-se responder a questões sobre o uso de obras cinematográficas como suporte pedagógico. Entende-se que o filme em análise possibilita múltiplas interpretações e permite o levantamento de questões diversas, as quais exigem a uma abordagem interdisciplinar. Desse modo, pretende-se sugerir algumas dessas possíveis interpretações e abordagens, assim como recomendar questionamentos que norteiem os professores a trabalhar não apenas com essa obra, mas a partir da discussão levantada, buscando, portanto, evidenciar possibilidades de trabalho com o cinema em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura; Cinema; Ensino; Interdisciplinaridade.

Introdução

No ambiente escolar, um filme muitas vezes aparece como uma atividade “extra”, espécie de atrativo ou elemento estratégico que os professores usam para despertar o interesse dos alunos por algum assunto, às vezes até como momento de fuga momentânea da ainda predominante rotina de aulas expositivas. Nesse contexto, obras como *O labirinto do Fauno* (*El laberinto del Fauno*), dirigido por Guillermo del Toro e lançado em 2006, conquistaram na última década uma posição de destaque numa hipotética lista de “filmes mais vistos na escola”, assim como *Sociedade dos poetas mortos* (1989), *A vida é bela* (1998) e *A língua das mariposas* (1999), entre outros que nos últimos anos têm sido bastante debatidos em sala de aula.

O caso de *O labirinto do Fauno*, também constitui um exemplo de como o cinema é capaz de despertar encantamento nas pessoas e ainda suscitar discussões acerca de temas socialmente relevantes, como a luta de classes ao longo da história humana, as divergências ideológicas e políticas entre as pessoas, a guerra e seus efeitos, a importância da dimensão mítica na vida dos homens, a literatura e sua influência sobre as crianças, a puberdade e a descoberta da sexualidade, o machismo e a luta da mulher por igualdade, entre outros.

Mesmo em tempos de computadores, internet, telefones celulares, tablets, jogos

on-line, Youtube, Facebook, WhatsApp, Snapchat, Instagram, hipertexto, hiperlink e mais uma miríade de “atrações” proporcionadas pela (pós)modernidade cibernética, um texto narrativo continua sendo um recurso bastante atrativo no contexto escolar. Seja transmitido através de um orador, de um livro ou de um vídeo na tela de um laptop, ele continua detendo o poder de seduzir ouvintes, leitores e espectadores, assim como de conquistar corações e mentes de alunos. Como nos tempos de Sherazade, contar e ouvir histórias permanece sendo um interesse ou uma necessidade humana; não é algo que os computadores e a internet destruíram, até porque muito do que a tecnologia produz também serve para continuar proporcionando ao homem novas experiências através de narrativas.

Em todos os lugares, há pessoas debatendo filmes, mesmo que sejam os *blockbusters* hollywoodianos. Em todas as escolas, há sempre um aluno que estampa na capa de seu caderno a figura de um herói cinematográfico, muitas vezes nascido em alguma revista em quadrinhos. E no contexto escolar, em que se exige também o conhecimento sobre as características e a história dos textos literários, o cinema às vezes aparece, por motivos diversos, como um substituto – seja isso eficiente ou não, dependendo do caso e do objetivo específico – da própria literatura.

Fato é que alunos e até mesmo professores muitas vezes recorrem às películas “adaptadas” de livros para apreender determinados conteúdos. Embora não haja como mensurar com dados a seguinte hipótese, pode-se conjecturar, por exemplo, que *O menino do pijama listrado* (*The Boy in the Striped Pyjamas*), o filme de 2008 dirigido por Mark Herman, teve muito mais espectadores do que o romance de mesmo título escrito por John Boyne teve de leitores. Mesmo que o livro tenha vendido milhões de cópias no mundo inteiro desde o seu lançamento, é certo que o filme tem hoje um alcance muito maior de público.

Tudo isso ocorre, porém, sem que muitas vezes haja por parte dos professores uma preocupação com as especificidades tanto do fenômeno literário, como do filme e uma discussão mais clara sobre o alcance do cinema no contexto cultural contemporâneo. O contato com o texto literário e/ou suas adaptações para o cinema ocorre sem que se pense o que significa não apenas o enredo de uma determinada obra, mas como ela foi produzida e até mesmo os aspectos que motivaram sua produção. Tudo isso advém, do fato de que os professores não atentam às muitas possibilidades de se trabalhar com esses filmes em sala de aula para além dos métodos que já se tornaram convencionais. A necessidade de uma abordagem interdisciplinar, portanto, torna-se fundamental para se extrair de uma obra cinematográfica – assim como literária, musical, etc. – o máximo que ela tem a oferecer em termos de informação ou questões interessantes a serem pensadas. Contudo, se os filmes são muitas vezes pouco compreendidos até mesmo pelos professores, isso pode acabar negando aos alunos o acesso a uma série de implicações suscitadas pela narrativa fílmica.

No caso de *O labirinto do Fauno*, o enredo se desenvolve durante a Segunda Guerra Mundial, no pós-Guerra Civil Espanhola, quando os militares fascistas comandados por Franco continuam caçando anarquistas, comunistas e demais opositores ao regime. Enquanto isso, conhecemos a protagonista Ofélia, uma criança que, após conhecer

um fauno, envolve-se numa série de aventuras para conseguir retomar o seu suposto lugar de princesa do submundo. Realidade e fantasia se confundem; história e mito se entrelaçam; inocência e violência, luz e escuridão, masculino e feminino, finitude e eternidade e mais tantas outras antíteses ou paradoxos barrocos são evidenciados para construir uma obra que continua encantando pessoas.

No entanto, ao se trabalhar com esse filme em sala de aula, o papel dos professores não deve ser simplesmente o de encantar-se ou de encantar os alunos. A leitura crítica de um texto exige a análise dos elementos que o constituem. Deve-se perceber o funcionamento dos mecanismos que geram esse encantamento, ou seja, dominar minimamente alguma técnica e vocabulário de análise estrutural dessa linguagem, e ainda é necessário compreender em que contexto tudo isso ocorre. Um espectador crítico é sempre autocrítico. De acordo com Xavier (1988), “Toda leitura de imagem é produção de um ponto de vista: o do sujeito observador, não o da ‘objetividade’ da imagem” (XAVIER, 1988, p. 382).

Sendo assim, considerando que, no atual contexto escolar, exige-se cada vez mais a interdisciplinaridade, a dinamização no modo como são trabalhados os conteúdos, o levantamento de questões que despertem nos estudantes o interesse em pensar, questionar, pesquisar e responder às próprias questões, para além do que é possível com a imposição de conteúdos estanques, transmitidos de uma forma arbitrariamente separada do mundo; considerando todos esses fatores, o filme em discussão revela-se como um exemplo importante de obra a ser melhor compreendida por professores, para que eles possam extrair o máximo que ela tem a oferecer em termos de conhecimento.

Portanto, o objetivo principal deste artigo é sugerir algumas estratégias de se trabalhar com filmes em sala de aula, através do exemplo de *O labirinto do Fauno*, um dos mais recorridos por professores em sala de aula, por sua importância cultural, adquirida desde o seu lançamento, tendo sempre figurado em listas de público e crítica como uma das obras cinematográficas mais importantes da história.

2. A linguagem cinematográfica na sala de aula

Recentemente, a Argentina surpreendeu ao incluir no currículo escolar infantil uma disciplina voltada ao estudo do cinema. A notícia foi amplamente divulgada pela mídia do Brasil, e segundo matéria publicada no Diário de Pernambuco: “O projeto é fruto de uma parceria entre os governos argentino e francês”, inspirado num programa que já existe na França¹. Enquanto isso, embora o MEC sugira valorização dessa arte², muitos filmes sejam recomendados em materiais didáticos preparados por professores e especialistas em educação e constantemente, nas escolas brasileiras, os filmes sejam usados como recursos didáticos, quase sempre como forma de “complementar”

¹ Ver matéria completa em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2016/09/20/ internas_viver,665853/argentina-inclui-cinema-no-curriculo-escolar-infantil.shtml. Acesso em: 13 de abril de 2017.

² Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, no livro de Introdução, a ideia de cinema, enquanto lugar de formação extraescolar, e não como alguma obra fílmica específica, é lembrada como sendo algo importante, considerando que “o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela”, no que também se incluem o teatro, fábricas, mercearias e padarias, de acordo com “as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar” (MEC/SEF, 1997, p. 67).

conteúdos ou estimular discussões; entre tantos outros motivos, pensar o cinema como meio de expressão válido ao processo de ensino e aprendizagem permanece a margem das discussões sobre a educação no contexto nacional.

De todo modo, os filmes continuam adentrando a escola. Mais importante é que eles continuam provocando sonhos em crianças, adolescentes, adultos e idosos, influenciando suas ideias e comportamentos. O educador, portanto, precisa estar atento a certas implicações que a estima dada a essa arte tem na formação intelectual dos estudantes. Para Xavier (2008), “a questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável”. Sendo assim, é necessário compreender melhor a linguagem cinematográfica, e para tanto, é preciso livrar-se de certos preconceitos que limitam a reflexão.

Segundo Stam (2006), há bastante incompreensão em relação ao cinema, principalmente, quando se lida com a ideia de “filme adaptado”, ou seja, uma obra inspirada em outra, principalmente um livro. Nesses casos, comuns nas escolas, costuma-se falar que os livros são superiores. Tal concepção reflete o preconceito em que persistem as ideias de que os livros, por serem mais antigos, são melhores, ou de que os filmes, por serem adaptações de obras cuja natureza permite mais “detalhes”, acabam por perder em “quantidade” ou “essência”.

Ainda de acordo com Stam (2006), isso também ocorre devido à prevalência da valorização da palavra sobre a imagem, já que é a certo uso das palavras que o Ocidente se agarra à noção de superioridade intelectual. É sinônimo de “culto” ou “inteligente” o termo “letrado”. Ou seja, o “homem de letras” é aquele de intelecto superior, não havendo paralelo no uso de algum termo que aluda à imagem e a seu domínio. Esses e outros motivos, segundo o autor, subjazem à ideia de que livros são superiores a filmes, principalmente em casos de “adaptação”.

Além de Stam, outros autores apontam motivos para que o cinema continue sendo visto como algo menor que a literatura. Martin (2005), por exemplo, inclui a ideia de *fragilidade* que acomete os suportes nos quais os filmes são veiculados. Ainda segundo esse autor, pense-se, por exemplo, em um DVD, em como o disco plástico é facilmente estragado, ou ainda, em como, mesmo estando disponível em algum lugar da internet, para ser reproduzido, um filme necessita de um computador, e antes disso, de eletricidade, que às vezes falta. Diferentemente disso, os livros, muito embora possam ser queimados, como em Alexandria ou na Santiago pós-golpe, subsistem como memórias citáveis e recuperáveis pela simples mão e pena, além de sobreviverem arraigados ao peso transportável do papiro ou do papel e independerem de outra coisa para serem avivados além do próprio homem.

Apesar disso, o cinema conquistou enorme apreço, inclusive na escola. Trevisan & Crepaldi (2009, p. 186) afirmam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula”. Para os autores, a escola deve “formar a competência leitora dos alunos, tornando-os cidadãos com maior senso crítico”.

Já Catelli Júnior (2009, p. 55) observa que é possível fazer o uso da linguagem

cinematográfica visando ao “desenvolvimento de competências e habilidades como: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa”.

Além disso, sendo o cinema uma forma artística que se apresenta ao espectador como real, serve também como ponto de partida “para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais; além de despertar o interesse dos alunos pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico” (LOPES, 2007, p. 29). No entanto, ainda para Lopes (2007), é necessária “a formação e a criação de hábitos pelos espectadores, de forma a garantir a escolha e a melhor compreensão da mensagem audiovisual” (LOPES, 2007, p. 36).

Seguindo essa concepção, Napolitano (2009) aponta duas maneiras que ele considera estimulantes e provocativas para o uso do cinema na escola. A primeira, talvez mais comum, consiste no uso de filmes para, a partir de seus temas, previamente analisados pelo professor, gerar debates. No entanto, ainda conforme o autor, a discussão do tema pode servir de ponto de partida para o estudo mais aprofundado da produção cinematográfica, da linguagem fílmica:

O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos. Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, a montagem dos planos e sequencias, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama (NAPOLITANO, 2009, p. 20).

Desse modo, para que haja a leitura mais eficiente de um filme, se considerada como um processo de análise estética e ideológica exige-se a educação do olhar do leitor, sua formação competente na compreensão dessa linguagem audiovisual.

De acordo com Trevizan & Crepaldi (2009, p. 168 e 170), “a leitura dos textos visuais é rica em complexidades ideológicas e estéticas e não pode ser reduzida a uma abordagem superficial de seus conteúdos literais”, como comumente é feito. Deve-se atentar para o fato de que um filme, para ser lido criticamente, exige do espectador a preocupação com a criatividade na sua produção interna. Ou seja, segundo Trevizan (2002), o leitor deve identificar

(...) a perfeita correspondência estabelecida entre a linguagem construída e a informação e/ou história transmitida. Para tanto, é preciso atenção especial do espectador não só para os fatos contados, mas sim para os processos estratégicos (do criador) de seleção e combinação de determinados signos (verbalizações, sons, objetos, cores, formas, movimentos, gestos e etc.) na montagem do filme (TREVIZAN, 2002, p. 105).

De acordo com Napolitano (2009, p.14-15): “um filme é um ramo da arte que não é um livro, um quadro, uma peça musical ou teatral, embora possa dialogar com esses veículos e linguagens”. Desse modo, sua leitura eficaz exige do leitor a compreensão da “linguagem cinematográfica”, algo que não pode se restringir à identificação do tema ou à decodificação literal do texto verbal exposto no filme.

Além disso, é preciso também que se pense no contexto maior em que todo esse processo ocorre. Segundo Napolitano (2009), um filme deve ser também identificado, além de uma obra artística, como um “documento” histórico, além de analisado como um “produto cultural e estético” respaldado por “valores, conceitos e representações da sociedade”. Sendo assim, cabe ao leitor indagar-se sobre fatores históricos, geográficos, culturais, etc. em que ocorrem a produção e a recepção de um filme, para que assim ele compreenda melhor o papel que desempenha ou as expectativas que lhe recaem enquanto receptor desse produto.

Em tempos em que se discute: qual a predominância da cultura de massas sobre o pensamento e o comportamento das pessoas; qual a real dimensão do poder da indústria cultural; quais os limites entre a alta cultura e a cultura popular, Napolitano (2009, p. 11) defende que trabalhar com filmes “na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada”. Para tanto, enfatize-se que isso exige a construção de um leitor dotado de competências específicas, caso se queira que ele não se aliene nesse reencontro.

3. *O labirinto do fauno: o filme como recurso pedagógico*

O Labirinto do Fauno (2006) é uma criação do cineasta mexicano Guillermo del Toro, que além de ter dirigido a obra, escreveu o seu roteiro e ajudou a produzi-la. É importante assinalar que esse mesmo artista ganhou notoriedade mundial antes mesmo do filme em questão por outros como *A Espinha do Diabo* (2001), uma história de fantasma passada durante a Guerra Civil Espanhola, além de *Blade 2* (2002) e *Hellboy* (2004), sendo que em todas essas obras predomina uma atmosfera de horror, uma mistura de realidade sombria e fantasia mórbida.

No filme, acompanhamos a personagem Ofélia, menina que se muda para a zona rural de Navarra, na Espanha franquista de 1944. Interpretada por Ivana Baquero, Ofélia tem apenas 10 anos de idade e é obrigada a acompanhar sua mãe, Carmen, interpretada por Ariadna Gil, então recém-casada com o capitão Vidal, assustadoramente encarnado pelo ator Sergi Lopez. Ambas chegam a uma base militar instalada no meio da floresta para combater os rebeldes que lutam contra o regime fascista instaurado após a Guerra Civil Espanhola. Os tempos são sombrios, de guerra no restante do mundo, de perseguição e execuções políticas na Espanha. Nesse contexto, bem representado no filme, a menina Ofélia amadurece.

É importante que o espectador, então, compreenda que narrativas simultâneas acontecem, interferindo umas nas outras. De um contexto mais amplo para um contexto mais fechado, pode-se dizer que a primeira narrativa é a da disputa entre duas posições ideológicas ou políticas que envolve os espanhóis, é a dos militares acampados contra os

guerrilheiros que ainda resistem escondidos na floresta. Dentro desse contexto maior, tem-se outro: o drama familiar que envolve a mãe de Ofélia e o seu novo marido, o capitão Vidal, que parece acolher sua esposa apenas porque ela está grávida e pode dar a ele um filho varão. Essa outra narrativa também envolve um conflito: a do machismo contra a feminilidade. Vidal deixa claro que apenas um filho homem lhe interessa e sequer aceita imaginar a possibilidade de ser pai de uma menina. Ele ainda expõe a vida de Carmen ao perigo apenas para estar perto do seu esperado filho quando ele nascer.

Também pertence a essa segunda narrativa a personagem Mercedes, muito bem interpretada por Maribel Verdú. É Mercedes que cumpre o papel de perturbar o “equilíbrio” do casal. É ela que Vidal parece desejar como amante. É ela quem ele corteja. Mas é ela que nega o papel de ser a “outra” e que melhor resiste ao domínio do capitão, tramando contra ele e contra os militares enquanto ajuda os rebeldes da floresta, dentre os quais se encontra seu irmão, Pedro, interpretado por Roger Casamayor. Mercedes ainda assume o papel de ser uma espécie de segunda mãe de Ofélia, já que Carmen passa a maior parte do tempo debilitada por causa de sua complicada gravidez. Ainda é Mercedes quem ajuda Ofélia quando ela mais precisa, assim como ensina à menina lições valiosas.

No entanto, aquela que parece ser a narrativa principal do filme é mesmo a que Ofélia protagoniza. Ainda quando se aproximava de sua nova casa, vemos que a menina é interpelada por uma fada. Nesse momento, portanto, já no início da película, a fantasia impõe-se visualmente. Ofélia é então apresentada a um fauno, que se esconde no fundo de um poço no meio de um labirinto. É o fauno que persuade a menina a arriscar-se para tentar voltar a ser, tal como ele conta, uma princesa. É ele que, com seu aspecto monstruoso, contrasta com o capitão Vidal no papel de novo pai de Ofélia. Ambos são figuras masculinas que de algum modo se atribuem a cuidar dela, ambos são monstruosos, cada qual à sua maneira. Mas enquanto Vidal é monstruoso por seu caráter e está no plano da realidade, e nem por isso mais próximo a Ofélia, o fauno é monstruoso por sua aparência e está no plano da fantasia, porém estabelecendo com a menina uma relação de muito maior cumplicidade, mesmo que às vezes uma certa dúvida sobre suas intenções se mostre ao espectador.

Impõe-se, desse modo, ao observador crítico, a análise de como Del Toro une primorosamente todos os fios narrativos de sua obra e de como dá a ela a possibilidade de múltiplas interpretações. Por um lado, o filme é político, é histórico, fala de um mundo complexo, marcado por assassinatos e pela barbárie resultante das disputas resultantes das diferenças entre os homens. Pode-se ler “O Labirinto do Fauno” como um protesto contra a guerra ou contra a opressão fascista, como uma mostra de como o belicismo e uma ditadura podem ser cruéis, submetendo alguns homens ao poder tirânico de outros, num clima de medo constante. Por outro lado, o filme trata da perda da pureza, da transformação da infância em adolescência, sendo o filme equivalente a um “romance de formação”, já que acompanha uma jovem em sua fase de amadurecimento, vendo como ela enfrenta obstáculos a fim de tornar-se alguém mais preparada para a vida.

Há outra leitura possível, visível pela escolha do fauno como representação do primitivo, da pureza, da fantasia que marca o homem em seu princípio como ser e

como espécie no mundo, em contraste com o homem “evoluído”, dominante da ciência e da técnica. O fauno, com seu aspecto que remete às crenças dos povos europeus pré-cristãos, assim como aos sacrifícios de bodes realizados pelos povos antigos, rituais que ocorriam envolvidos em questões que remetiam, simbolicamente, à sexualidade humana e ao prazer, opõe-se ao frio Vidal, que domina um exército moderno, o Vidal que conserta relógios, que domina a tecnologia da destruição e que, também, pretende dominar o tempo, mas que vê até mesmo na concepção de um filho um meio de se atingir um objetivo sem que haja afetividade envolvida.

Contudo, o filme ainda pode ser lido, à maneira do que comumente se faz com um *Dom Quixote* ou com uma *Madame Bovary*, como uma espécie de “alerta” aos perigos que a leitura desprovida de olhar crítico pode proporcionar às mentes abaladas. Percebemos ao longo do filme vários indícios de como é a leitura que provoca em Ofélia supostos “delírios”, como a visão de fadas e faunos. Observe-se que Ofélia está sempre carregando livros, e um deles, em especial, seu próprio livro, está em branco, mas escreve-se até mesmo com sangue, à medida que a imaginação da menina fervilha.

Uma última sugestão de leitura, porém, é a de que *O Labirinto do Fauno* explora o amadurecimento de Ofélia em relação à sua sexualidade. Há muitas cenas e indícios de que Del Toro sugere que as “fantasias” de Ofélia estariam ligadas ao conhecimento que a menina vai tendo de seu próprio corpo, de seus próprios desejos sexuais. Tudo no filme alude à sexualidade feminina: mais de uma vez, vemos como árvores, camas e até mesmo os chifres do fauno se assemelham ao aparelho reprodutor feminino. É Ofélia também quem sugere isso, por exemplo, ao demorar-se no banheiro, deleitando-se com seu livro numa banheira de água morna, cena que alude a outras tantas cenas que, no cinema, são clichês para referir-se ao relaxamento pré, durante ou pós o ato sexual. É também ela quem perde o vestido novo, a pureza, e o deixa cair na lama, a impureza, para depois banhar-se de chuva, como quem renasce ou ressurgue para o mundo após uma nova descoberta, após ter entrado numa árvore com formato de vagina e dentro dela ter encontrado um sapo horrendo, que lhe suja a mão com uma gosma transparente, o que alude claramente à masturbação e ao gozo sexual. De certo modo, então, Del Toro também está metaforizando a descoberta da sexualidade por uma menina inocente que se vê, de repente, quase abandonada pela mãe num mundo que é muito mais sombrio que o mundo de monstros que Ofélia imagina. Ofélia é essa menina que, através dos livros e da descoberta do próprio corpo, escapa da realidade.

O Labirinto do Fauno, portanto, mistura elementos do fantástico com aqueles supostamente reais. Porém, não há ruptura ou definição sobre o que deve prevalecer. A própria plasticidade do filme, com seu tom cheio de verdes e negros, por vezes confunde os dois “universos” em que a trama se passa, sugerindo sempre a ambivalência entre a realidade e a imaginação. O filme, de certa maneira, força o espectador a decidir-se se o que ocorre é ou não é verossímil, o que é ou não é fruto da imaginação da menina. Cabe, de certo modo, ao espectador decidir se Ofélia imaginou tudo o que viveu ou se ela realmente é a princesa do submundo que sonhou ser, enquanto sua mãe agoniza numa cama, enquanto o cruel capitão Vidal tortura e mata vítimas de um sistema opressor.

Se o espectador aceitar que tudo é fantasia da mente de uma criança perdida, o

filme sugere, em uma cena emblemática, uma espécie de alerta: Quando Pedro atira em Vidal (Vidal = um nome puramente espanhol, variante de vital, ou seja, o equivalente em latim para vida, ou aquele cheio de vida) e quando Vidal cai ao chão morto e o seu tempo se esgota (ele que sempre carregava o relógio de seu pai e que o estava sempre polindo, como quem quisesse dominar o passar das horas), vemos que é Mercedes quem está encarando o capitão até sua morte. É ela que contrasta tanto com Ofélia (experiência x inocência), assim como com o próprio Vidal (dissimulação x revelação, feminino x masculino, fraqueza x força), no que Del Toro parece afirmar que, no fim, o que é mais desejável ou socialmente mais necessário é o conhecimento acerca de como travar a inevitável luta política, além da experiência no mundo real, da esperteza no trato com o inimigo, da dissimulação, da perseverança e principalmente da coragem, todas as características reunidas por Mercedes e os combatentes da floresta. São essas características as virtudes que devem prevalecer sobre a inocência carregada por Ofélia, que ao fim também tomba ao lado dentro do suposto labirinto, ao lado do poço com um imponente totem fálico em seu centro.

No entanto, se o espectador aceitar que tudo o que ocorre com Ofélia não é fruto da mente perturbada de uma criança perdida, mas uma realidade fantástica que salva a menina da realidade ordinária, o filme também sugere fortemente essa possibilidade. Se bem que essa opção pode ser encarada, por um espectador mais crítico ou maduro, como uma espécie de “alívio” ou “recompensa” para os espectadores mais imaturos – algo para amenizar o trauma da cena em que Ofélia morre (ou parece morrer) no centro do labirinto, onde não há mais poço, onde não há mais nada encantando, o que faz com que se reforce a ideia de que ela havia simplesmente imaginado suas aventuras –, a última cena mostra Ofélia reunida com seus supostos pais e também com o fauno no que seria uma espécie de saguão real do castelo do submundo onde Ofélia buscou viver e pelo que enfrentou as provas. Lá, ela parece finalmente atingir o objetivo pelo qual lutou para poder viver “feliz para sempre”, encerrando a trama no que seria sua possibilidade mais “infantil”, ou alheia ao subliminar. Se aceita essa leitura, é como se houvesse uma moral que pregasse a superioridade da pureza infantil sobre a maldade dos adultos.

Um filme compõe-se de múltiplas linguagens integradas na constituição de um todo. É, portanto, uma produção cultural importante para a formação do intelecto dos alunos, porque com ele aparecem questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado. A ideia é explorar, através do filme, os diversos aspectos inerentes ao conteúdo que o mesmo congrega e que apresenta compatibilidade com a programação da disciplina escolar.

O filme em questão pode ser analisado sob inúmeras óticas. É polissêmico, o que possibilita muitas leituras, em razão da riqueza de relações que apresenta tanto no aspecto artístico e simbólico, como psicológico, geográfico, histórico, fotográfico, e sociológico. Esse filme pode, em uma escola, ser foco de um projeto interdisciplinar entre professores de diferentes disciplinas e alunos, e que pode provocar uma rica discussão entre alunos e professores, nas mais diversas áreas do conhecimento, e ensejar interessante produção didática com base nas reflexões feitas.

Portanto, há muitas possibilidades de se interpretar *O Labirinto do Fauno*, e todas

as hipóteses e leituras devem ser levantadas pelo professor. A ele cabe também sugerir aos alunos vários questionamentos. A seguir, serão apresentadas algumas sugestões de atividades que poderão ser realizadas a partir da referida obra.

Como atividade inicial, sugere-se que cada aluno preencha a “Ficha de leitura cinematográfica” (Quadro 1). Para tanto, o aluno poderá realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o filme, direcionadas pelas questões apresentadas na ficha, com o objetivo de propiciar uma ampliação da reflexão a partir da leitura de um ou mais textos que versem sobre a película em análise.

QUADRO 1 - FICHA DE LEITURA CINEMATOGRÁFICA

I - CINEMATECA
Filme: Duração: Nacionalidade: Gênero: Ano: Comentário sobre a história:
II- HISTÓRICO
a) Lugar e/ou paisagem da representação: b) Classes Sociais Retratadas: c) Contexto Histórico
III - QUESTÕES TEMÁTICAS
a) Tema do filme: b) Sinopse da história: c) Relação do filme com o que está sendo estudado nas aulas das diversas disciplinas.
IV - ESTUDO DA LINGUAGEM
a) Relacione os elementos básicos da comunicação com o filme. b) Quanto à linguagem, o filme utiliza a forma culta ou coloquial? Justifique. c) A linguagem do filme é um exemplo de variação histórica da língua. Justifique esta afirmativa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Após a fundamentação teórica propiciada pela produção da ficha pelos alunos. Sugere-se a realização de uma “roda de conversa”, envolvendo os professores das diversas áreas envolvidos no projeto, assim como dos alunos. A seguir, sugere-se um direcionamento para as questões que poderão ser abordadas no âmbito da atividade.

- 1) Como será viver num mundo de opressão política e incerteza?
- 2) Como será viver num mundo em que ao cidadão comum é imposto o silêncio, sob ameaça de tortura e morte?
- 3) A fantasia ajuda ou atrapalha as pessoas a conduzirem sua realidade? Por quê?
- 4) De que forma a mulher continua sendo oprimida no mundo contemporâneo?
- 5) Como a sexualidade feminina é tratada na obra? Como o filme trata dessa e de tantas outras questões não apenas com seu enredo, mas também com a escolha de todos os elementos que o compõem?
- 6) De que forma a escolha dos nomes das personagens contribui para a construção do sentido da trama do filme?
- 7) Como as cores predominantes em sua paleta reforçam a ideia de dualismo ou ambivalência entre real e fantástico?
- 8) Como os símbolos que adornam seus cenários podem aludir a uma determinada interpretação?
- 9) Como se dão e que visão ou interpretação da realidade os enquadramentos de câmera reforçam?
- 10) O México de Del Toro se aproxima ou se afasta do Brasil atual?
- 11) Quais são as intencionalidades declaradas ou não da obra?
- 12) Como pensar nisso tudo ajuda o aluno a pensar em si mesmo e no próprio país?

Todas essas e muitas outras questões podem ser levantadas. Mas ainda é essencial fazer os alunos pensarem em como o diretor Guillermo del Toro gravou esse filme para dialogar não apenas com uma Espanha que há poucas décadas livrou-se de uma ditadura militar e que hoje enfrenta uma grave crise econômica. Considerando sua nacionalidade, pode-se também refletir sobre como o diretor também dialoga com um México presente, e por que não com uma América Latina em que os muros, sociais, ideológicos e econômicos, parecem cada vez mais dividir as pessoas. Cabe ao professor explicar aos alunos que Del Toro gravou um filme sobre a pureza de uma menina leitora que se perde num mundo bárbaro sendo ele mesmo um homem nascido em um país em que 43 estudantes mexicanos foram mortos supostamente com apoio do governo¹, num país em que centenas de mulheres foram assassinadas em poucos anos apenas em uma região, sem que autoridades conseguissem desvendar muitos casos; num país em que mulheres ainda são assassinadas constantemente, pelo machismo que impera².

A linguagem cinematográfica vem sendo cada vez mais utilizada no contexto da sala de aula. No âmbito desse processo, o papel do filme é o de provocar uma situação de aprendizagem para alunos e professores. A imagem cinematográfica pode e deve

¹ Ver: <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2014/11/entenda-absurda-historia-da-bmorte-de-43-estudantesbdo-mexico.html>> Acesso em 22 de maio de 2017.

² Ver: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/08/internacional/1439052443_210134.html>. Acesso em 22 de maio de 2017. Ver também: <<http://www.pstu.org.br/governo-fox-encobre-assassinos-de-mulheres-de-ciudad-juarez/>>. Acesso em 22 de maio de 2017.

ser utilizada como objeto de investigação e da crítica a respeito da sociedade em que se vive. Todavia, é importante ressaltar que enquanto alguns professores empregam adequadamente essa linguagem, outros ainda têm dificuldade de usá-la como recurso didático sem descaracterizar ou esquecer a arte cinematográfica.

Portanto, torna-se imprescindível que os filmes penetrem no currículo das escolas, que precisam desenvolver o espírito crítico e não aceitar tudo que aparece no cinema como verdade ou como real.

4. Considerações finais

O uso do cinema em sala de aula abre possibilidades de discussão sobre vários temas, mas também de discussões mais específicas: sobre as características da própria linguagem cinematográfica, por exemplo, e sobre como isso produz efeito sobre os expectadores, e ainda permite discussões sobre o papel social de cada um, ou sobre o contexto em que cada um vive. Um filme, desse modo, traz à sala de aula a possibilidade maior de fazer cada sujeito pensar em si e no mundo que ele ajuda a construir.

No caso de *O Labirinto do Fauno*, apenas pelas sugestões acima, vê-se como uma obra pode ser rica em possibilidades de compreensão, sendo cada uma delas um “universo” a ser explorado com os alunos, com seus próprios elementos de coesão, sendo isso algo ainda mais interessante caso se perceba como todas as possibilidades são complementares, e não excludentes, e que o professor pode trabalhar todos os aspectos do filme sem que uma interpretação seja incoerente a outra, desde que compreendidos ou respeitados certos critérios.

Portanto, trabalhar com filmes em sala de aula abre possibilidades múltiplas de se contribuir para o crescimento humano, e no caso de “O Labirinto do Fauno”, isso perpassa questões que vão desde o desenvolvimento da própria sexualidade, ou da percepção de si mesmo e da própria biologia, até questões de ordem história ou política, num contexto maior em que cada um se insere para existir enquanto ser humano completo.

ABSTRACT

This present work analyzes possibilities of understanding and using cinema language as a pedagogical resource, taking as an example the film *Pan's Labyrinth*. Based on its characteristics, it seeks to answer questions about the use of cinematographic works as pedagogical support. It is understood that the film under analysis makes possible multiple interpretations and allows the raising of diverse questions, which require the interdisciplinarity in the classroom to be thought about. In this way, we intend to suggest some of these possible interpretations, as well as to recommend questions that guide teachers to work not only with this work, but from the discussion raised, that enable us to think about ways of working with other films in the classroom.

Key words: Literature; Movie theater; Teaching; Interdisciplinarity.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BIASI, Rodrigo. **O simbolismo iniciático como estrutura narrativa oculta no filme "O Labirinto do Fauno, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio Vadico**. São Paulo, 2011.
- BRADBURY Ray. **Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Globo, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed. 2002.
- FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, M. da G. J. (org.) **A Cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.
- FUSARI, J. C. A Linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor. In: TOZZI, D. (org.) **Cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor**. Caderno de Cinema do Professor: dois. São Paulo: FDE, 2009b; p.
- LOPES, José de S. Miguel. **Educação e cinema: novos olhares na produção do saber**. Porto: Profedições, 2007.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009a.
- _____. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, D. (org.) **caderno de cinema do professor: dois**. São Paulo: FDE, 2009b; p. OSTERMANN, N. W. **Filmes contam história**. Porto Alegre/RS: Movimento, 2006.
- PENAFRIA, MANUELA. **Análise de Filmes: conceitos e metodologia(s)**. VI Congresso SOPCOM, abril de 2009.
- STAM, Robert. **Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- THIEL, G. C.; J. C. Movie Takes: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009. **Revista Intersaberes** | vol.9, n.18, p.361-373 | jul.- dez. 2014 | 1809-7286

TREVIZAN, Z. **O Leitor e o diálogo dos signos**. São Paulo: Cliper, 2002.

_____. **As Malhas do texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Cliper, 1998.

_____; CREPALDI, L. Linguagem visual e educação: a arte de ensinar. In: GEBRAN, R. A. (org.) **Ação docente no cotidiano da sala de aula**: práticas e alternativas pedagógicas. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. Cap. 8, p. 167 – 86.

_____. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, R. A. (org.) **Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem**: ações e interações. São Paulo: Arte & Ciência, 2004; p. 149 – 64.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. In: **Revista Educação e Realidade**. Jan/jun 2008.

GÊNEROS NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA.

Gleidistone Rubens de Santana¹

Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior (orientador)

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão a respeito do trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Para tanto, utilizamos como análise de dados, a legislação vigente e o aporte teórico do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Nosso objetivo é averiguar os desafios dos professores de língua materna ao trabalhar com o conceito de gênero. A compreensão é a de que é inconsistente nos documentos oficiais a noção oferecida como diretriz para os professores no que diz respeito ao conceito gênero.

Palavras-chave: Ensino; Língua portuguesa; Gêneros; Dialogismo.

Introdução

1. Gêneros: a democratização do texto

Durante muito tempo, o ambiente escolar brasileiro ou associou a ideia de gêneros à de escola literária ou à de forma prosaica como amarras de camisa de força. Tinha-se em mente gênero enquanto “modelo”, formato ou protótipo. Quando procuramos pelos documentos basilares da estrutura curricular do ensino brasileiro, encontramos a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para o trabalho com o gênero textual. No entanto, ao fitarmos o intento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), percebemos a incongruência que há resultante das antigas acepções dos conceitos de gênero com aquelas dos estudos mais recentes, onde se amplia a noção de gênero como unidades sociocomunicativas para qualquer finalidade de textos.

Vejamos o que dizem os PCNs acerca da questão do gênero:

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado [...]. Os textos organizam – se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCNs 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental, 1997, p.48).

¹ Aluno da Especialização em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Este trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Carlos Barata.

Se considerarmos os PCNs discorrendo sobre a forma com a qual as ideias se agrupam em eixos, em moldes engessados, então, estaríamos certamente trabalhando com a visão tradicional do gênero enquanto algo estanque, ou seja, com a noção dos gêneros textuais, os quais podem ser exemplificados através das noções de prosa/poesia, carta, dissertação/descrição, etc. Assim, como disse Bronckart (2003, p.72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Portanto, a interação dos textos de diversas espécies da produção humana reflete as condições e finalidades das esferas nas quais são construídos; o que permite a possibilidade de um trabalho em sala de aula com essa ferramenta como um suporte didático para a construção e reconstrução do conhecimento capaz de levar o educando a produzir textos de acordo com a intenção comunicativa, e correlacioná-los às suas vivências familiares e sociais que remetem à ideia de gêneros, tão estritamente relacionados à interação comunicativa contextualizada.

Assim, como os gêneros estão interligados a toda diversidade das situações de comunicação, é até natural certa confusão quando nos deparamos com a complexidade que os gêneros textuais nos colocam e isso nos faz refletir sobre os caminhos e estratégias que devemos seguir para que possamos oferecer aos nossos alunos uma visão mais ampla da ideia de gênero e qual a sua utilidade no processo de construção do texto, seja ele literário ou não.

De acordo com o pensador russo Mikhail Bakhtin (2000), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, jurídica, artística etc.) cria determinadas formas de se expressar, de acordo com as necessidades advindas das articulações e ações dos indivíduos que nela atuam. Ao serem produzidas repetidas vezes, essas estruturas vão ganhando características próprias e acabam por servir de modelos para a produção de outros textos que se correlacionam às interações dentro das mesmas esferas. A essas formas mais ou menos estáveis de expressão verbal, a linguística tem chamado de gênero de texto. De acordo com Bakhtin,

todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2010, p. 11).

Dessa forma, pelo fato de a organização textual seguir certos formatos na sua estruturação, não deve a escola restringir as habilidades cognitivas de produção do aluno, à mera reprodução de modelos acabados. Deve permitir, portanto, que o educando desenvolva a criatividade, a partir dessas possibilidades e as utilize sempre como objetos de estudo para o aprimoramento das atividades que envolvem leitura, produção e compreensão textuais, as quais serão de grande utilidade para sua vida pessoal, familiar

e social.

Para Marcuschi, L. A. (2008), em se tratando de estudos relativos à utilização de textos em qualquer atividade de produção e comunicação verbal, afirma que se torna necessário o uso de gêneros, para que a comunicação oral ou escrita aconteça efetivamente. Para o pesquisador, “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, L. A., 2008, p.154). Dessa forma, o processo de ensino e aquisição de língua portuguesa em nossas escolas, deve, prioritariamente, valorizar os objetivos específicos da ação comunicativa em qualquer manifestação de expressão verbal dos usuários da língua e torná-los uma das ferramentas principais para a construção do conhecimento linguisticamente elaborado. De acordo com o mesmo autor, para que tenhamos sucesso diante do ensino e aprendizado de língua materna, se faz necessária a utilização de gêneros nas atividades escolares cotidianas, voltados para o aprimoramento das competências da fala e da escrita, uma vez que o educando terá maiores possibilidades de se desenvolver integralmente e estará sempre preparado para superar desafios no uso da linguagem.

Dessa forma, a incorporação de gêneros nas práticas escolares do trabalho com língua materna, deve ser uma preocupação de todos aqueles que almejam um ensino de qualidade na área da linguagem humana. Nesse contexto, os gêneros surgem como um importante recurso para aplicação de uma metodologia inovadora na sala de aula, visto que eles possibilitam um maior acesso a diversas temáticas, conteúdos, conforme textos pré-selecionados por disciplina e de acordo com a proposta pedagógica escolar; o que pode permitir ao professor estabelecer uma proposta de trabalho com projetos, pesquisas, seminários ou até mesmo com a interação virtual. Além disso, os gêneros são objetos de estudo que podem levar os estudantes a se tornarem sujeitos ativamente preparados para interagir em sociedade nas diversas situações que envolvem o uso da linguagem, o que reúne maiores condições de uma aprendizagem efetiva. Assim, é tarefa da escola e em especial, do professor, criar condições para que os estudantes ampliem suas competências de leitura e escrita, tão fortemente envolvidas no processo de construção das relações sociais; capaz de estimular o pensamento crítico de um ser em desenvolvimento, contribuindo assim para a formação de cidadãos democráticos, criativos e conscientes de seus direitos e deveres.

2. Contribuições bakhtinianas para o estudo dos gêneros textuais

Doravante, busca-se explicar as noções de gêneros a partir das contribuições e perspectivas da concepção de linguagem segundo Bakhtin (2000), e de outros teóricos cujas pesquisas têm como objeto de estudo a utilização dos gêneros no ensino de língua materna. Sendo que a abordagem bakhtiniana terá maior peso na fundamentação deste artigo, visto que o filósofo teorizou, a partir do século XX, mais amplamente sobre a temática em discussão, dando inclusive novos horizontes e perspectivas de estudos nesta área, o que muito contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem na área da comunicação humana. A opção foi por manter um diálogo aberto entre as teorias tratadas nos documentos oficiais do currículo escolar brasileiro, com os quais os

estudiosos representativos operam em matéria de gêneros, e, a partir daí, confrontar com a visão do autor supramencionado, que é marcada pelo princípio do dialogismo, o qual está diretamente relacionado à noção de interação do ato comunicativo.

Em se tratando da definição do objeto principal desse estudo, Bakhtin reconhece os gêneros como formas comunicativas de caráter coletivo e social, na medida em que relaciona o gênero ao enunciado, atribuindo a este uma característica mais individual. Para ele “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Assim, o teórico russo aponta certa estrutura reconhecível, porém, não fechada, passível de alterações. Nesse sentido, constata-se que a noção de gênero textual em Bakhtin

comporta uma arquitetônica que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor, destinatário e aponta necessariamente para uma dimensão extraverbal na medida em que inclui os modos de produção e circulação, os fatores sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente (LIMA, 2012, p. 172).

Confrontando-se o que regem os documentos oficiais brasileiros sobre o ensino a partir de gêneros, com a teoria desenvolvida por estudiosos da área, percebemos que há uma disparidade muito grande, visto que o currículo escolar trata a questão de maneira tradicional, o que não permite a formação criativa e independente do aluno, conforme defendem os pesquisadores; segundo os quais, deve-se oportunizar o educando do contato com os diversos tipos de textos, valorizando a intenção da comunicação, capaz de torná-lo um exímio articulador da linguagem em qualquer situação de uso social a que esteja envolvido.

Daí a importância de uma melhor preparação dos professores, sobretudo da educação básica, para o enfrentamento desse desafio de transformar essa incoerência existente nos documentos basilares do ensino brasileiro sobre gêneros e o que defendem os estudiosos da linguagem, bem como de oferecer-lhes meios de se atualizarem através de capacitações nesta área para que assim possam implantar na sua prática pedagógica, um trabalho voltado para um ensino transformador e promissor.

Outro aspecto importante diz respeito à concretização de um trabalho interdisciplinar, que na maioria das vezes, existe na teoria e não na prática. Assim, conhecendo o professor a esse novo método, poderá sair da zona de conforto e abrir-se para um novo debate e novas práticas, e incorporar no seu fazer pedagógico diário, uma nova visão de conhecimento, despertando no educando, o gosto e interesse pela leitura de diversos textos e ajudá-lo a construir sua própria identidade para promover o seu crescimento intelectual.

Com as pesquisas desenvolvidas por Bakhtin houve uma readequação dos estudos sobre gêneros do discurso e a ele se deve a quebra de paradigmas tão difundidos por diversos estudiosos do assunto, e partir de então, passou-se a ter uma nova concepção do processo educativo, baseada no dialogismo que deu origem a uma nova perspectiva

de conhecimento sobre o uso da linguagem. Por essa razão e tendo em vista as diversas contribuições oriundas de estudos da interação dialógica, dos gêneros e sequências textuais tratadas pelos documentos oficiais do currículo brasileiro, é que nos propomos refletir e apresentar um novo caminho de trabalho com gêneros textuais em nossas escolas, a partir da produção dessa proposta pedagógica.

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais- (PCNs), nasce uma nova concepção do ensino básico brasileiro referente à prática pedagógica a partir do uso de textos e eixos temáticos, que incrementou nova fórmula de trabalho com gêneros e trouxe uma verdadeira confusão para os professores. Isso porque os parâmetros propõem o texto como unidade básica de trabalho no ensino de língua portuguesa e os gêneros não se desvinculam dos textos. Diante disso, evidencia-se que o texto, assim tomado como unidade privilegiada do fazer pedagógico, mostra-se com múltiplas faces: é um espaço de marcas históricas e de usos que os sujeitos fazem da linguagem. Dessa maneira, foge da sistematização controlada e previsível das regras gramaticais. O reconhecimento dessa possibilidade linguística pode, muitas vezes, provocar certa confusão, discrepância e insegurança aos professores porque envolve considerável mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Especialmente porque não se pode definir gênero como uma estrutura textual fixa, ao mesmo tempo em que uma classificação desse objeto, deve levar em consideração o uso social dos usuários do idioma. Isso nos faz pensar que o gênero textual se legitima na interação entre os falantes no contexto e esferas situacionais comunicativas diferentes. Assim como afirma Marcuschi,

Já se tornou comum a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São ferramentas sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2003, P.01)

Todavia, é muito comum em nossas escolas observar-se o uso de uma variação de gêneros como sendo únicos e verdadeiros a serem utilizados em prol do ensino-aprendizagem. De fato o que se tem são tipos textuais trabalhados como gêneros escolares imutáveis: narração, descrição e dissertação; os quais assumem objetivos diferentes daqueles produzidos a partir dos seus contextos comunicativos de referência. Eles podem até funcionar perfeitamente como exemplos de modelos concretos para o ensino, mas deixam de lado os principais aspectos comunicativos, que são muito

dinâmicos e se instauram na vida dos estudantes e professores na dialética social dos usuários do idioma.

O que a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa precisa incorporar no seu ato de ensinar e aprender, é permitir a associação do trabalho com gêneros e outras atividades didáticas prazerosas e inspiradoras, uma vez que a construção da qualidade do ensino e aprendizagem requer a transmissão do conhecimento trabalhado de forma intensa, a partir da utilização de textos diversificados e estruturados de acordo com as particularidades de cada disciplina, bem como o acesso a temas variados que permitem uma maior abrangência nas condições de trabalho do professor para o contexto de uma aprendizagem consistente. Outro fator importante, é que na maioria das vezes nas nossas escolas, os gêneros são os recursos mais propícios de que o professor de português dispõe para transmissão do saber e dos quais os estudantes têm acesso como veículos didáticos facilitadores da aquisição do conhecimento; o que os tornam mais eficientes nas suas articulações sociocomunicativas, desenvolvendo assim pleno exercício das competências de comunicação verbal, adequadamente adquiridas no processo de ensino-aprendizagem.

A questão da implantação do trabalho com gêneros textuais no currículo educacional de nossas escolas deve ser uma tarefa de todos os profissionais envolvidos com a qualidade do ensino e aprendizagem, e não apenas restringir-se aos professores de língua portuguesa, visto que essa área do ensino se constrói dia a dia, socialmente, a partir de situações decorrentes da multiplicidade comunicativa do ambiente da sala de aula e extraescolar da vida dos estudantes.

Assim, reforça-se o desafio do trabalho e o papel do professor nessa tarefa, haja vista que a ele cabe o papel de ampliar as possibilidades da aprendizagem no espaço escolar, orientando trabalhos com leitura, planejando aulas criativas e preparatórias, a fim de possibilitar pela motivação e planejamento, novas oportunidades de aquisição do saber por meio da construção e reconstrução do conhecimento contínuo e permanente.

Dessa forma, considerando-se que as práticas pedagógicas de uso da linguagem ocorrem via gêneros e que o conhecimento está diretamente relacionado às atividades que envolvem a leitura e a escrita; cabe à escola e ao professor preparar os estudantes para compreender as características dialógicas, sociais e interativas da ação comunicativa, a fim de levá-los a interagir com eficiência nas práticas cotidianas de expressão verbal, para que possam dominar com segurança e propriedade todo o repertório linguístico necessário às suas articulações nas diversas situações comunicativas.

3. A utilização dos Gêneros no processo de ensino e aprendizagem

A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de língua portuguesa com gêneros textuais, em nossas escolas, deve estar voltado para práticas de atividades que desenvolvam uma integração contextualizada de trabalhos de leitura, compreensão e interpretação de textos, de produção e de análise linguística. Para isso, se fez necessário um estudo bibliográfico da temática 'gêneros na sala de aula: uma abordagem bakhtiniana', bem como a utilização de outros referenciais teóricos que embasaram essa pesquisa, além de um trabalho capaz de desenvolver competências

comunicativas por parte dos alunos e promover o seu desenvolvimento integral na construção do conhecimento produzido nas relações de diferentes naturezas, através do uso da linguagem.

Diante desse contexto, a pergunta que problematizou o trabalho descrito mediante a temática proposta é: Como o trabalho com gêneros textuais pode auxiliar no ensino de língua portuguesa para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido numa perspectiva social de construção de saberes?

Estamos vivendo em uma sociedade onde as mudanças acontecem de maneira muito rápida, sobretudo em função do uso da tecnologia, e a linguagem que está bem presente nas nossas atividades diárias, passa por esse processo de transformação. Assim, todo o processo de mudança no ato comunicativo acontece via gêneros que, por sua vez, acompanha o movimento de evolução do ser humano e de suas formas de organização social através do uso da língua. O professor deve estar sempre atento a essas questões e atualizar-se frente às reais necessidades de acompanhamento das novas formas de expressão e comunicação do mundo moderno.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa é uma grande oportunidade de que a escola dispõe para identificar problemas relacionados às variedades do idioma nos seus aspectos linguísticos, culturais, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, ampliá-los para outras formas de cultura e arte de transmissão do conhecimento. Assim, coloca-se o desafio de estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio dos diferentes gêneros existentes em circulação e analisar os diálogos que eles têm estabelecidos com as práticas sociais e discursivas dos falantes. Assim, o trabalho com gêneros pode ajudar o aluno a compreender melhor o funcionamento do idioma e a fazer o uso mais adequado da língua em sua multifuncionalidade.

A sala de aula é um espaço privilegiado para a tomada de consciência daquilo que entendemos como aquisição do conhecimento e, ao mesmo tempo, para reconhecermos como os diferentes usos que fazemos da língua materna realizam gêneros. Todos os falantes de uma língua aprendem, juntamente com a aquisição das regras gramaticais dessa língua, a se expressar por meio de diferentes gêneros textuais, antes mesmo de aprendê-los na escola. Nesse entendimento, o gênero é um dos meios mais eficazes de se trabalhar no ambiente escolar, com formas de expressões diversificadas e de permitir que o estudante se aproprie de conhecimentos linguisticamente adequados, e que possa aprimorá-los como instrumentos discursivos para qualquer finalidade comunicativa dentro ou fora da sala de aula. Assim, quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de expressão e na estrutura, que nos são fundamentais para atender a determinadas necessidades da demanda comunicativa.

Além disso, ainda é importante destacar que a maior parte das nossas opções discursivas não é uma escolha livre. Dependendo dos nossos objetivos e da imagem que temos dos nossos interlocutores, definimos nossas preferências de articulação, tanto do nível de formalidade da linguagem quanto do vocabulário utilizado; vamos assim organizando a sequência textual e definindo qual gênero será o mais adequado para a

comunicação. Existe ainda, um aspecto histórico que muitas vezes determina e revela a nossa posição no meio social em que vivemos e de que modo queremos que os outros nos vejam. Ou seja, esse processo termina por influenciar na utilização do gênero, que se caracteriza como sendo uma espécie de opção que fazemos diante dos hábitos construídos e determinados pela cultura da sociedade ao longo dos anos. Independentemente da maneira que seja construído e da finalidade para qual seja utilizado, a cada atividade textual corresponde um gênero que, por conseguinte, entrelaça-se com as práticas sociais e por isso se torna um produto discursivo por excelência, a serviço das necessidades dos falantes e um bem social essencial para a interação verbal dos indivíduos na sociedade.

Bernard Schneuwly, junto com Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pesquier, entre outros, é um dos expoentes do grupo que, há algum tempo, vem desenvolvendo pesquisas no meio acadêmico sobre o ensino de língua a partir de gêneros.

Dolz & Schneuwly (2004), compreendem o gênero textual como um instrumento que permite ao falante agir sobre a realidade. Esta ação sobre a realidade ou o uso dessa ferramenta amplia as capacidades individuais do usuário e o seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Desse modo,

É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘megainstrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina, mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (2004, p.55).

Não é possível construir um texto oral ou escrito sem que se realize um gênero textual. Por isso, gêneros se constroem no uso cotidiano da linguagem e são utilizados para facilitar a interatividade entre as pessoas, cuja finalidade principal é garantir a comunicação de forma eficiente entre as várias esferas da sociedade.

Às vezes nem damos conta na nossa comunicação diária que estamos produzindo um gênero textual, mas isso acontece porque esse mecanismo é de fato algo inerente do uso da linguagem, e os gêneros são uma necessidade das pessoas no momento em que estão articulando sua interação verbal para desenvolver suas inter-relações sociais.

Em qualquer trabalho didático com textos, mesmo que não seja esse o objetivo da atividade, o professor deve despertar sempre nos seus alunos o interesse pela leitura, compreensão e produção textual, a fim de levá-los a refletir sobre o nível de formalidade linguística e funcionalidades de usos de cada produção, para que tenhamos estudantes versáteis e preparados para compreender e interpretar textos diversos de acordo com o contexto e a necessidade de comunicação em que estão inseridos. O conhecimento intuitivo e de que todo falante ou usuário da língua dispõe sobre gêneros textuais começa, dessa maneira, a se tornar uma prática consciente e eficaz de construção de saberes.

Em síntese: é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem

nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, não significa dizer que estejamos desprezando a forma. Pois, evidencia-se, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, as próprias funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros do discurso nas nossas salas de aula, além de ampliar as competências linguística e discursiva dos estudantes, os instrumentalizará de inúmeras ferramentas para o seu crescimento intelectual e pessoal; além de permitir sua inserção como protagonista do seu agir social; podendo inclusive, tornarem-se bons pensadores ou escritores no futuro. Dessa forma, fazendo uso dos gêneros textuais de maneira diversificada e consciente, o professor poderá desenvolver um trabalho promovedor da tomada de consciência e da construção do saber coletivo, tornando assim a aprendizagem efetiva, uma realidade possível mesmo diante dos obstáculos existentes nas nossas escolas, que em algumas delas, apresentam um ambiente desmotivante.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros do discurso, por parte do aluno, não apenas o capacita para dominar certos aspectos estruturais da língua, mas também o prepara para encarar e superar desafios, ampliando sua capacidade de compreensão da realidade, permitindo-lhe melhores condições de participação social como um cidadão consciente e transformador dos empecilhos e amarras do crescimento intelectual.

Do ponto de vista da interação, a língua para Marcuschi, L. A. (2008, p. 61), “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Essa concepção se caracteriza como sendo algo não inalterável e admite o caráter variável, flexível, indeterminado e criativo das atividades cognitivas, as quais possibilitam a interação entre os indivíduos e não simplesmente informar por meio de instrumento.

Independentemente de proposições didáticas, os gêneros textuais fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Dessa forma, compete à proposta pedagógica do universo escolar, inseri-los no seu planejamento curricular, de tal forma que possa transformá-los em objetos de estudo permanente; avaliando os avanços e regressões dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento pessoal e às suas competências cognitivas adquiridas. Além disso, pressupõe que a escola desenvolva uma seleção dos gêneros que sejam mais adequados à consecução dos seus principais objetivos e necessidades dos alunos, e pensar em sequências didáticas com estratégias que viabilizem o estudo, a intenção e a apropriação desse conhecimento a todos àqueles que almejam a construção do saber eficiente e duradouro.

4. Considerações finais

Não faz muito tempo que o trabalho com gêneros, numa perspectiva didática para o ensino de língua portuguesa no Brasil, tem se apresentado como uma alternativa

viável para o ensino e aprendizagem de língua materna, mas também tem se tornado, nestes últimos anos, um dos caminhos didáticos mais eficazes para o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual, capaz de levar o educando ao crescimento integral de suas competências cognitivas no campo da linguagem. Ou seja, antes disso existia apenas um ensino tradicional de gêneros escolares por excelência: a narração, a descrição e a dissertação, tipologia textual que perdurou por anos a fio (e que ainda perdura), porém no contexto atual, só isso não basta.

Para que se faça uso desse método didático-filosófico, é necessário que se promova um ensino e aprendizado baseado na leitura, escrita e produção de textos que possam aprimorar todo o repertório linguístico dos nossos educandos, levando em consideração a situação de comunicação em que estão envolvidos e as intenções comunicativas pretendidas por eles no processo sócio – discursivo, ou seja, alcance as dimensões cultural e social da interatividade humana. É bom lembrar que os gêneros (ou a maioria deles) não são construídos sobre estruturas rígidas (ou não as possuem) e que, apesar de neles existir certa “força de estabilidade”, conforme preconize o pensador russo Mikhail Bakhtin, está sujeito a mudanças e intercâmbios com outros gêneros. Há, no entanto, gêneros mais estáveis que outros.

De acordo com Bakhtin (2000), todos os textos produzidos pelo homem apresentam um conjunto de características “relativamente estáveis”, mas nem por isso podem ser considerados como modelos fechados e estanques da produção humana. Além disso, ao longo dos anos, os gêneros se transformam, evoluem, são absorvidos por outros e novos gêneros surgem, de acordo com as novas necessidades de uma dada cultura. Como para o pensador russo, os gêneros são instrumentos para que o homem atue no mundo por intermédio da linguagem, sua existência depende das necessidades de comunicação e das novas possibilidades de interação que surgem nas sociedades. A escola precisa, antes de tudo, desmistificar certos paradigmas e trazer para dentro da sala de aula uma nova acepção do trabalho com gêneros, sobretudo como elementos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, e fazer com que haja uma maior interação entre professor, aluno e sociedade. Dessa maneira, corroborando a teoria de Bakhtin, esse artigo se apresenta como sendo mais uma ferramenta de que o professor dispõe para refletir cotidianamente sobre sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, preparar seu aluno para agir nessa sociedade multifacetada.

E é preciso ainda ressaltar que, a metodologia do ensino com gêneros deve principalmente, respaldar-se numa prática pedagógica em que o professor necessite apropriar-se de todo o conhecimento necessário para formar cidadãos capazes de participar de forma consciente, crítica e criativa, de uma sociedade cada vez mais amplamente dimensional; o que só ocorrerá se somente a ele for dada a oportunidade e o acesso de uma formação adequada para as demandas da sociedade vigente. No caso do ensino de língua portuguesa, essa formação passa pelo direito de oportunidade ao conhecimento global e de interação com os gêneros do discurso, por meio dos quais nos comunicamos e agimos socialmente.

Nessa mesma perspectiva, o ensino de língua deve desenvolver ainda uma metodologia da qual o trabalho com gênero seja sempre uma constante. Assim, quanto

maior for a garantia de acesso e uso dos diversos gêneros na escola, maiores serão as possibilidades de o aluno alcançar sua cidadania nas mais variadas esferas, uma vez que aprendendo a usar e analisar os gêneros que circulam socialmente, o estudante poderá desenvolver-se integralmente e ampliar suas competências linguísticas e discursivas no seu repertório intelectual.

5. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **O problema dos Gêneros do Discurso**. In - Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana regina vieira...[et. al.] - 2. Es. - São Paulo: 2006,a.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Trad. Ananraquel Machado. São Paulo: EDUC-Editora da PUC, 1999.

LIMA, S. M. M. **Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio**. Entretextos, Londrina, v. 12, n. 1, p. 164-177, jan./jun. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Os gêneros escolares - das práticas escolares aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, n. 11, 1999.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TREVIZAN, Z.; CREPALDI, L. **Linguagem visual e educação: a arte de ensinar**. In: GEBRAN, R. A. (org.) *Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. Cap. 8, p. 167 - 86.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar**. In: GEBRAN, R. A. (org.) *Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações e interações*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004; p. 149 - 64.

ABSTRACT

This work aims at reflecting about genres in a bakhitian perspective as a resource for Portuguese Language Teaching. In order to do so, collected data from current legislation and the theoretical contribution of the Russian philosopher Mikhail Bakhtin. Our goal is to analyse the challenges of Portuguese language teachers when facing the concept of genre. The understanding is that the notion offered as a guideline for teachers regarding the concept of gender is not solid as offered by the Brazilian official guidelines for teaching.

Key words: Genres; Dialogism; Portuguese Language; Teaching

A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ana Célia Sales de Oliveira¹

Simone Maria da Rocha (Orientadora)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a refletir algumas das contribuições da leitura e possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental II, numa perspectiva interdisciplinar. O presente estudo se justifica na argumentação de que a utilização desta ferramenta pedagógica pode ser melhor explorada, de modo que o educador possa conhecer e aproveitar as possibilidades que esta oferece, consolidando de forma exitosa a sua proposta de trabalho, por meio do desenvolvimento educacional do aluno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando os traços exploratórios e investigativos, onde procedemos com uma construção bibliográfica de conceitos, ideias e argumentos presentes nos documentos oficiais, Brasil (1996; 1998), e em estudos de autores, como Kleiman (1995), Krug (2015), dentre outros, que abordam a temática. Nosso esforço voltou-se para levantar discussões iniciais e problematizações de questões que envolvem a leitura, a formação de leitores e a contribuição da educação interdisciplinar para o trabalho pedagógico. Dos achados, destacamos as discussões propostas nos PCN para a formação de leitores, verificamos, ainda, que os autores que abordam a questão da interdisciplinaridade, discutem esta ação com base no desenvolvimento histórico da educação, ao entenderem que houve muitas mudanças na forma de pensar e de fazer educação. Na sala de aula a leitura contribui no entendimento sobre os conteúdos de todas as disciplinas, podendo diminuir as distâncias entre elas e a fragmentação do conhecimento. A prática da leitura interdisciplinar é indispensável ao aluno, propiciando a aprimoração de suas habilidades, além de promover a concretização dos saberes adquiridos.

Palavras-chave: Leitura. Interdisciplinaridade. Ensino Fundamental II.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática que precisa ser incentivada continuamente no ambiente escolar e na vida do educando, diante da sua relevância para a vida em sociedade. Sua prática-incentivada desde cedo, já na Educação Infantil e tendo continuidade pelos demais anos escolares do aluno, pode propiciar o desenvolvimento de habilidades diversas, dentre as quais a assimilação de informações que, posteriormente são transformadas em conhecimento, na forma de ideais, opiniões e conceitos próprios (BRASIL, 1998).

Esta pesquisa se propõe a refletir algumas das contribuições da leitura e possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental II. O presente estudo se justifica na argumentação de que a utilização desta ferramenta pedagógica pode ser melhor explorada, de modo que o educador possa conhecer e aproveitar as possibilidades que esta oferece, consolidando de forma exitosa a sua

proposta de trabalho, por meio do desenvolvimento educacional do aluno.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa considerando os traços exploratórios e investigativos, onde procedemos com uma construção bibliográfica de conceitos, ideias e argumentos presentes nos documentos oficiais, Brasil (1998), e em estudos de autores, como Kleiman (1995), Krug (2015), dentre outros, que abordam a temática. Os elementos constituintes deste trabalho estão organizados em um referencial teórico que traz conceitos e descrições propostas pelos autores mencionados no referencial e que dão suporte as nossas reflexões.

O artigo está estruturado em duas partes, além desta *introdução* e das *considerações finais*. *A leitura interdisciplinar: alguns apontamentos*, buscamos refletir sobre a leitura, o conceito de interdisciplinaridade e a relevância do trabalho pedagógico de maneira mais interligada. Em seguida, abordamos *o papel da escola na formação do cidadão leitor*, destacando algumas de suas contribuições.

2 A LEITURA INTERDISCIPLINAR: ALGUNS APONTAMENTOS

Neste item apresentaremos e faremos uma reflexão sobre a leitura interdisciplinar, uma vez que os autores, a seguir destacados, conceituam esta ferramenta como propícia ao desenvolvimento do educando, nas diversas áreas do conhecimento, as quais está submetida a estudo, especialmente, no Ensino Fundamental II – etapa do 6º (sexto) ao 9º (nono) anos.

Com relação às características da leitura, muitos autores denominam-na como um processo de decodificação de informações, onde o educando desvenda dados e formula suas próprias ideias.

A leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. O leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer (KRUG, 2015, p. 4).

O autor discute a relação que a leitura propicia ao educando com o mundo que está ao seu redor, pois, este necessita de meios eficazes para ter acesso aos mais variados conteúdos que, muitas vezes, estão ao seu redor. Ou seja, ele tem que observar e entender as informações que o cercam e para isso necessita da leitura.

As palavras de Krug (2015) são justificadas pelas orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, onde consta que a prática da leitura leva ao domínio da língua e, assim, o indivíduo adquire habilidades para tornar-se mais ativo em seu meio, pois:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se

comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

As orientações constantes nos PCN voltam-se para a prática da leitura, de forma contínua, favorecendo o desempenho do aluno na escola e, também, em seu meio social. Nos currículos escolares, as propostas de leitura interdisciplinar predominam nas orientações gerais e específicas, onde os educadores, das diversas áreas, focalizam suas estratégias de ensino para esta prática. E a formação docente perpassa, conforme afirma Gomes (2005, p. 2):

[...] em relação à inclusão dos temas transversais nos currículos escolares. Em seguida, discutem questões relevantes para efetivar um trabalho coletivo na escola cujo foco central é a leitura. Um dos pontos que dificulta o desenvolvimento de trabalhos coletivos no âmbito escolar é a insegurança do profissional, que atua na rede pública do Ensino Fundamental e Médio, em pensar um trabalho coletivo e interdisciplinar [...].

O autor alicerça-se nas proposições dos PCN, mostrando que a formação do professor deve ser contínua e fundamentada nesta proposta interdisciplinar. A leitura é uma atividade que permite a união dos elos, cujos temas não conseguem interligá-los e uni-los a novos conhecimentos, porquanto, no instante em que o educando decifra informações, adquire a capacidade de transformá-las em conhecimentos próprios e que, certamente, serão úteis a sua prática social.

Sobre a proposta de leitura interdisciplinar no ensino fundamental II, encontramos em Ferreira (2007, p. 17) um apontamento inicial:

A interdisciplinaridade é uma opção que o homem contemporâneo possui no que diz respeito ao trato com os problemas atuais, visto que, a complexidade da sociedade contemporânea apresenta desafios que, se analisados tão somente sob a ótica disciplinar, não poderão ser resolvidos, uma vez que, os objetivos disciplinares são reduzidos a problemas restritos aos seus campos de atuação e os problemas contemporâneos envolvem, ao mesmo tempo, vários saberes.

Podemos observar que o autor aborda a importância da interdisciplinaridade como uma proposta moderna de ensino-aprendizagem, que faz uso eficaz desta ferramenta (leitura) como agente facilitador na assimilação de conteúdo, por parte do aluno.

O desenvolvimento da interdisciplinaridade apresenta suas origens em pesquisas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência humana. Piaget entendia que o ensino deveria ser desenvolvido, junto ao sujeito, de forma universal, pois, esta situação favoreceria a resolução de problemas com soluções que surgiriam de acordo com o ponto de vista do leitor (FAZENDA, 2005 *apud* FERREIRA, 2007).

Galvão, Pasqualucci e Silva (2014, p. 3), afirmam que o termo interdisciplinaridade surge:

[...] no século XX, porém já na filosofia antiga se apresentava como ideia fundamental da ciência unificada, síntese e integração do conhecimento como valores filosóficos, sociais, educacionais e pessoais. Assim, instituímos na educação abordagens interdisciplinares do currículo e do conhecimento em geral com reivindicações do conhecimento da unidade para a construção do conhecimento geral.

Os autores trazem uma abordagem histórica sobre este conceito, apresentando traços da evolução da forma de ensino, na modalidade fundamental, colocando esta prática como propícia para o desenvolvimento do educando. Isto mostra que a interdisciplinaridade está mais preocupada com a construção do conhecimento como um todo, em sua complexidade e integralidade.

Segundo Bicalho e Oliveira (2011) a abordagem transdisciplinar, na leitura, leva a um conhecimento - conforme ocorre na multi e na transdisciplinaridade - que não nega as disciplinas, uma vez que está ancorado nelas para o seu desenvolvimento, mas que busca a interligação das mesmas. “O conceito de interdisciplinaridade, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas” (FAZENDA, 2013, p. 21).

Ou seja, quando é proposto um trabalho de leitura contínuo, nas diferentes disciplinas que o educando estuda no ensino fundamental II, propriamente, este terá maiores chances de assimilação de conteúdo, pois, haverá uma sequência de prática e aperfeiçoamento da habilidade de interpretação, uma compreensão do todo e não apenas das partes fragmentadas.

Está expresso nos PCN de Língua Portuguesa, que, a prática da leitura deve ser instigada, regularmente, como forma de unificação do conhecimento, pois:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78).

Esta orientação dos PCN nos faz entender que a organização de atividades de análise linguística possibilita aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados. Alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino, dentre estes a leitura configura-se como um elemento essencial.

Assim, a propostas de leitura interdisciplinar torna-se bastante eficaz, considerando a realidade dos educandos da etapa final do ensino fundamental (6º ao 9º ano), pois, as diferentes disciplinas que estão sujeitas a estudo, devem ser exploradas e entendidas de maneira geral, com a maior interface possível de conhecimentos entre elas. Para tanto, a leitura e interpretação tornam-se ferramentas primordiais no processo de ensino-aprendizagem e na religação do conhecimento.

A leitura interdisciplinar é entendida como uma prática que deve ser sempre

incentivada no ambiente escolar, pois, o advento da tecnologia, onde os aparatos da informática chegam às mãos das crianças e jovens muito cedo, faz com que estes leiam livros cada vez menos.

De acordo com Kleiman (1995) e Solé (1998) as atividades propostas sobre leitura tomam por base as reflexões efetuadas ao longo de um processo de interação social. Neste sentido, temos uma realidade comum em várias sociedades, onde a escola tem a missão de educar e, ainda, de implantar valores nos seus alunos, função esta que deveria ser desempenhada conjuntamente pela família.

Esta situação reflete diretamente na carreira estudantil do educando, uma vez que a sua situação de conforto está condicionada a constantes mudanças e o primeiro aspecto a sofrer interferência é o hábito da leitura e interpretação de informações que acabam sendo defasadas ou limitadas, quando não são bem desenvolvidas e trabalhadas.

Além do mais, o desenvolvimento do discente estará comprometido, caso este não tenha domínio da leitura, pois, as disciplinas a que ele está apto a estudar diariamente, exigem leitura e reflexão sobre os conteúdos expostos.

O processo de aquisição da leitura é um fator determinante para o desenvolvimento do aluno, pois todas as disciplinas escolares exigem que o educando tenha o mínimo de conhecimento sobre leitura. É válido enfatizar que, quando se fala em “leitura”, não se trata de decifrar palavras ou decorar textos, pois ler é, acima de tudo, entender, refletir e se posicionar sobre o que foi lido (SOUZA; MAIA; RAMOS, 2016, p. 9).

Os autores chamam atenção para o fato de que, sem o domínio da leitura, o educando acaba tendo um mau desempenho escolar que pode, inclusive, resultar no abandono/desistência de seu processo de escolarização.

De acordo com Fazenda (2013) o conceito de interdisciplinaridade escolar não pode permanecer somente na prática empírica, pois, é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada.

O raciocínio escolar depende de uma prática pedagógica ou didática que trabalhe os conceitos escolares, que são potencialidades adquiridas por meio de ações contínuas dos estudantes, professores e escola.

Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua interação (FAZENDA, 2013). Eis o desafio para trabalhar com a leitura interdisciplinar em sala de aula: o processo de aprendizagem em evidência, respeitando a complexidade do conhecimento e do sujeito do conhecimento.

3 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO LEITOR

Lajolo (1996) considera que a leitura propicia o amadurecimento do indivíduo, em seu meio, uma vez que este passa a entender melhor o mundo que o cerca. Existem diferentes modos de compreender a leitura, de acordo com o pensamento pedagógico e científico assumido. Alguns autores fazem uma crítica ao tradicionalismo, considerando os diversos significados que são adquiridos, pelo leitor, quando sai do campo estético do texto, partindo para uma interpretação mais aprofundada.

Opondo-se às leituras tradicionais e à concepção de que o texto literário vale apenas por sua expressividade estética, este artigo traz algumas reflexões sobre uma prática interdisciplinar de leitura em que a intertextualidade literária e cultural não pode ficar de lado nas interpretações contemporâneas (GOMES, 2010, p. 27).

O propósito de Gomes (2010) é mostrar o quanto a leitura literária ganha relevância quando se apropria das duas formas de interpretação: a estética e a cultural, ou seja, ele une os dois mecanismos que complementam o uso eficaz desta ferramenta.

Os PCN dos temas Transversais expõem situações em que a criança e o adolescente necessitam de domínio da leitura como forma de entendimento de conteúdos de diferentes disciplinas escolares.

As diversidades culturais e socioeconômicas compreendem diferentes formas de cooperação do adolescente e níveis de responsabilidades. Recomenda-se que esses conteúdos sejam trabalhados por meio do intercâmbio com outros adolescentes, tanto da mesma classe ou escola como de outras, e mesmo de diferentes cidades ou estados, por correspondência, privilegiando a transversalização nos conteúdos de Língua Portuguesa, no que se refere à expressão, e em História e Geografia, na contextualização dos contatos estabelecidos (BRASIL, 1996, p. 149).

A orientação posta pelos PCN revela a necessidade do domínio da leitura, uma vez que esta é necessária para o entendimento dos conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e História, mesmo estes expondo diferentes pontos de vista ao educando.

Este argumento vai ao encontro das explanações de Krug (2015) sobre a prática da leitura, pois:

A leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. O leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer (KRUG, 2015, p. 3).

O autor considera a leitura como uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta torna-se algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Esta caracterização é o elo principal a ser formado com a escola, pois, é necessário haver o desenvolvimento de uma prática contínua, visando o aprimoramento do raciocínio.

Sobre a proposta de prática da leitura, na sala de aula do Ensino Fundamental II, Kleiman (1995) afirma que:

Nas narrativas pessoais, por exemplo, o processo de reconstituição de uma história pessoal da professora envolve também a reconstituição do contexto sócio histórico da época da alfabetização, da escola, da rede de ensino, das condições de trabalho no magistério, do papel da escola, das concepções de leitura, que se articulam com a noção de identidade e de construção de si. As memórias narradas, as biografias e os memoriais apresentam-se como versões de suas trajetórias de leitura e como possibilidades de interpretação do passado, e podem ser consideradas, também, como forma de resistência em decorrência de um deslocamento para uma situação interacional em que narradores e ouvinte-pesquisador são submetidos a um processo de transformação (KLEIMAN, 1995, p. 26).

Esta justifica que o desenvolvimento da leitura em ambas as disciplinas desta etapa da educação básica, leva a construção identitária profissional a partir de registros pessoais sobre práticas e eventos de letramento em sala de aula.

Na perspectiva dos estudos culturais, a leitura se torna eficiente quando acrescenta aos elementos estéticos o debate de uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade cultural. Daí a importância da memória cultural como um elemento fundamental no processo de leitura. O leitor passa a ser um coautor quando aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades como seu caráter fluido e flexível (GOMES, 2010, p. 27).

Ambos os autores, concordam que a leitura deve ser desenvolvida, sobre diferentes óticas e pontos de vista, que devem estar flexionados às características das disciplinas as que o educando estuda, no ensino fundamental II. Somente, assim, é que este adquire meios para desvendar as especificidades de cada conteúdo, de modo que lhe seja favorável.

[...] a leitura interdisciplinar leva o aluno a pensar seu espaço social a partir das subjetividades do tecido literário, pois a recepção de um texto pode ser vista como uma produção cultural de diferentes épocas, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor (ZILBERMAN; SILVA, 2005 *apud* GOMES, 2010, p. 29).

Os autores descrevem a importância do aperfeiçoamento da capacidade crítica na formação do leitor, uma vez que esta é fundamental, pois o debate em torno da leitura interdisciplinar pede uma postura politizada por parte de professores e alunos. E a interdisciplinaridade, sendo uma atitude, como nos lembra Fazenda (2013), exige do professor uma disponibilidade ao outro, uma disposição para novas formas de trabalho pedagógico com a leitura.

O que é proposto é que seja feito um paralelo entre o método de leitura estético com os novos mecanismos de leitura e interpretação de textos e informações diversas.

Para melhor exemplificar apresentaremos suas figuras para ilustrar a leitura estética e a leitura interdisciplinar.

Figura 1: Método de Leitura Estética



Fonte: Esater (2016).

O que os autores propõem é que seja feita uma união de mecanismos para que a leitura surta efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem, pois, no instante em que o educando experimenta diversos temas para entendimento, necessita de pontos de vista variados para entender o que está lendo.

Um bom exemplo disto é a forma com que o professor de língua portuguesa avalia a leitura do seu aluno, pois, este pode exigir que o educando apenas decifre determinado texto (a estrutura estética) sem preocupar-se se ele está entendendo ou não o conteúdo.

Já em outras disciplinas, como é o caso da geografia, matemática, ciências, dentre outras, a decifração do texto passar a ser, apenas, uma etapa da atividade, pois, o discente necessita entender o que está lendo para, assim, entender o que lhe é proposto.

Figura 2: Proposta de Leitura Interdisciplinar a Alunos do Ensino Fundamental II



Fonte: Banhara (2011).

Na escola contemporânea, o que tem sido observado é o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem que buscam meios diversificados para focalizar a atenção do aluno no assunto. Mesmo em se tratando do ensino da língua portuguesa, os educadores têm buscado ferramentas lúdicas que aproximem o educando do seu método. Há de se considerar, também, as frequentes propostas de inserção de conteúdos, através da leitura, das diferentes áreas do conhecimento, onde é feito um paralelo entre as disciplinas, verificando a proposta interdisciplinar.

Como bem retratam Krug (2015), Kleiman (2005) e Fazenda (2013) a importância da leitura vai além da formação de um leitor com habilidades para a decodificação de textos. Esta é primordial para a formação do seu caráter e, até mesmo da sua personalidade, uma vez que este tem a capacidade de tornar-se independente, do ponto de vista intelectual, moral e social.

A escola, certamente, tem um grande papel na formação de leitores. O lugar reservado a leitura e o impacto que ela tem na comunidade escolar servirão para contribuir ou não na construção de um cidadão leitor.

4 CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

A pesquisa bibliográfica desenvolvida possibilitou a construção de conhecimentos específicos sobre a temática estudada, embora reconheçamos que seria impossível esgotá-la numa discussão realizada num artigo científico. Nesse sentido, nosso esforço voltou-se para levantar discussões iniciais e problematizações de questões que envolvem a leitura, a formação de leitores e a contribuição da educação interdisciplinar para o trabalho pedagógico.

Sabemos que a prática da leitura, nos espaços escolares é incentivada desde cedo, pois, esta é uma maneira de desenvolvimento de habilidades múltiplas, no educando, que vão desde o aperfeiçoamento motor até o intelectual, por exemplo. Autores como Krug (2015), Brasil (1998) e Gomes (2005) consideram que a leitura, quando desenvolvida de forma interdisciplinar, facilita o entendimento do educando – nas mais diversas áreas do conhecimento à que está sujeito a estudo no ensino fundamental II – sobre as situações-problema sugeridas.

As discussões propostas no referencial teórico orientam para o uso desta ferramenta, em conjunto, pois, nos PCN constam reflexões que indicam meios para o conhecimento da realidade, da cultura e do modo de ser do educando, de maneira que tais características sejam exploradas e reverberem em conhecimentos. Para isto, a prática da leitura é colocada como um instrumento pedagógico essencial.

Verificamos, ainda, que os autores que abordam a questão da interdisciplinaridade na proposta de trabalho do educador, discutem esta ação com base no desenvolvimento histórico da educação, pois, estes entendem que, ao longo do tempo, houve muitas mudanças na forma de pensar e de fazer educação. Isto fez com que as habilidades dos educandos fossem sendo modificadas, com o objetivo de aperfeiçoamento, ao longo

do tempo, de modo que é certo que o entrosamento entre as disciplinas é propício à aquisição de saberes, por parte do educando e que uma das principais pontes de ligação entre estas é a leitura.

Com relação ao papel da escola, na formação do cidadão leitor, refletimos que esta função está, a cada dia, mais cercada de desafios, pois, o interesse pela leitura de livros vem diminuindo ao passo que as novas tecnologias vão sendo inseridas no cotidiano de crianças e adolescentes, é, portanto, necessário pensar na inserção das novas tecnologias na sala de aula e pensar estratégias para promover a leitura e, logo, formar cidadãos leitores.

Quando o aluno chega à etapa dois do ensino fundamental (6º ao 9º ano), surgem diversas modificações, no que se refere ao modelo de estudo a que este será submetido. Um bom exemplo disso é o fato deste ter, a partir do sexto ano, um professor para cada disciplina. Isto muda o modo de transmissão de conteúdos o que pode beneficiar e/ou prejudicar o seu desempenho.

Com isso, a leitura, conforme cita Krug (2015) e Brasil (1996) é uma maneira do educando amenizar as dificuldades de assimilação de conteúdo, mesmo em diferentes disciplinas e, ainda, conseguir fazer um elo entre estas. Outro ponto positivo dessa proposta interdisciplinar, como bem argumentam Kleiman (1995) e Solé (1998), é o fato de que a leitura ajuda o aluno a desenvolver sua capacidade intelectual de pensar e agir.

Contudo, o desenvolvimento desta proposta indica novos e adequados caminhos para fazer avançar o conhecimento científico de forma inovadora. Essa indicação se faz presente no estudo de todas as disciplinas científicas, seja no ensino fundamental II ou em quaisquer outras modalidades de ensino.

Por fim, destacamos que os conceitos, ideias e argumentos expressos pelos autores estudados, nos ajudaram a pensar a leitura e sua contribuição na religação dos conhecimentos, numa proposta interdisciplinar, junto aos educandos do ensino fundamental II. Visto que a mesma facilita o entendimento sobre os assuntos constantes nas disciplinas, diminuindo as distâncias entre elas e a fragmentação do conhecimento. Assim, ponderamos que a prática da leitura interdisciplinar, no ensino fundamental II, é indispensável ao aluno, considerando a aprimoração das suas habilidades, além de promover a concretização dos saberes adquiridos.

REFERÊNCIAS

BANHARA, Valéria. Projeto Interdisciplinar de Leitura. 2011. Disponível em: <<http://escolaestadualmanoelborba.blogspot.com.br/2011/11/projeto-interdisciplinar-de-leitura.html>>. Acesso em: 17.Jun.2017.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos Conceituais da Multidisciplinaridade e da Interdisciplinaridade e a Pesquisa em Ciência da Informação. Encontros Bibli: **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

ESATER. Leitura é hábito de 56% da população, indica pesquisa. 2016. Disponível em: <http://www.esater.com.br/informativo/295/leitura-e-habito-de-56-da-populacao-indica-pesquisa>. Acesso em 17.Jun. 2017.

FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A Literatura na Sala de Aula: alternativa de ensino transdisciplinar**. Natal: UFRN, 2007.

GALVÃO, Sarah Fantin de O. Leite; PASQUALUCCI, Luciana; SILVA, Gilson. **Didática e Interdisciplinaridade: uma resenha**. São Paulo: PUC, 2014.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e Estudos Culturais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.16, 2010.

GOMES, Vilma Aparecida. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. **Revista Olhares & Trilhas**, ano VI, n. 6, p. 113-116, Uberlândia, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

KRUG, Flávia Suassuna. A Importância da Leitura na Formação do Leitor. **REI – Revista de Educação do Ideau**, Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015, Semestral ISSN: 1809-6220.

LAJOLO, Marisa. **A Formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Edna Maria Batista de; MAIA, Leila Oliveira da; RAMOS, Luciana Benevides. **Ensino da Leitura: reflexões sobre a formação do leitor em uma escola do campo no contexto do 1º ano, na localidade da Embira, em Cruz das Almas–BA**. Governador Mangabeira–BA, 2016.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

READING IN A PERSPECTIVE OF INTERDISCIPLINARY WORK IN ELEMENTARY TEACHING II

ABSTRACT

This research proposes to reflect some of the contributions of reading and possibilities of development of the pedagogical work in Elementary School II, in an interdisciplinary perspective. The present study is justified in the argument that the use of this pedagogical tool can be better exploited so that the educator can know and take advantage of the possibilities that this offers, successfully consolidating his proposal of work, through the educational development of the student . It is a qualitative research considering exploratory and investigative traits, where we proceed with a bibliographical construction of concepts, ideas and arguments present in the official documents, Brazil (1996, 1998), and studies by authors such as Kleiman (1995), Krug (2015), among others, that approach the theme. Our effort has been focused on raising initial discussions and problematizing issues involving reading, the training of readers and the contribution of interdisciplinary education to pedagogical work. From the findings, we highlight the discussions proposed in the PCN's for the formation of readers, we also verify that the authors who approach the question of interdisciplinarity, discuss this action based on the historical development of education, understanding that there have been many changes in the way of thinking and to do education. In the classroom reading contributes to the understanding of the contents of all disciplines, and can reduce the distances between them and the fragmentation of knowledge. The practice of interdisciplinary reading is indispensable to the student, promoting the improvement of his abilities, besides promoting the concretization of the acquired knowledge.

Keywords: Reading. Interdisciplinarity. Elementary School II.

OS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA E A SUA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Edson Gomes Ferreira Junior¹

Elaine Cristina Forte Ferreira² (Orientadora)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar os gêneros orais no livro didático de matemática e a sua relação interdisciplinar, considerando as orientações e as propostas apresentadas no manual do professor. A nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza documental. Partimos da análise proposta no livro didático e da sua fundamentação teórico-metodológica apontada no manual do professor, buscando perceber a coerência entre a proposta apresentada no livro didático de matemática e as atividades sugeridas, relacionando-as sempre às orientações e aos comentários expressos no manual do professor. O trabalho apoia-se em autores como Marcuschi e Dionísio (2007), Terradas (2011), Salzano (2004) e em documentos oficiais que regulam a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A análise do livro didático de matemática, mais especificamente dos livros dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, indica ao professor e ao aluno uma variedade de temas relacionados ao cotidiano do educando, valorizando sempre seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo trabalhado. Constatamos que a maioria dos gêneros orais aparece de forma implícita, tanto no livro didático de Matemática do aluno, como no manual do professor; no entanto, é possível perceber a relação interdisciplinar entre os conteúdos abordados. Identificamos ainda que o gênero oral que mais aparece é o gênero debate, sendo que em algumas atividades é dada ao professor a oportunidade de desenvolver outros gêneros discursivos, como entrevistas e seminários.

Palavras-chave

Gêneros orais. Livro didático de Matemática. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Desde cedo, as crianças são encaminhadas para a escola com o objetivo de serem alfabetizadas. Ler e escrever são, sem dúvida, práticas sociais na vida de qualquer ser humano. No entanto, é preciso ressaltar a importância da língua oral durante todo o processo formativo do indivíduo, pois é na escola que o conhecimento é sistematizado. Cabe, portanto, à escola oferecer ao professor métodos eficazes de ensino e propostas sólidas de reflexão sobre a língua e sobre o ensino da língua.

¹ Especialista em Educação Interdisciplinar pela Universidade Federal do Semiárido – Ufersa. Professor da Educação Básica na Escola Municipal André Luiz no município de Mossoró, RN. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN; E-mail: edyferreirajr@gmail.com

² Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semiárido e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO. Possui graduação em Letras (2006), Mestrado em Linguística (2009) e Doutorado em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: elaine.forte@ufersa.edu.br

Tais propostas devem estar sempre voltadas para realidade do educando a fim de que o conhecimento construído em a sala de aula faça sentido à sua vida cotidiana. É a partir dessa reflexão que surge o interesse em analisar os gêneros orais no livro didático de Matemática e a sua relação interdisciplinar, tendo em vista a sua importância como objeto de ensino. A fala, por sua vez, é a modalidade da língua mais utilizada nas situações informais e, por isso, a escola precisa trabalhar desde cedo as habilidades necessárias para as diversas situações formais em que o aluno terá de agir interativamente. No ensino de língua portuguesa isso acontece com mais frequência, pois são comuns o estudo e a prática dos gêneros discursivos nessa área do conhecimento.

O fato de perceber que na maioria das vezes a prática dos gêneros orais acontece preferencialmente nas ciências humanas, como português, história, geografia, ciências, fez surgir o interesse de investigar os gêneros orais no livro didático de Matemática com o intuito de perceber as propostas oferecidas pelos autores para a construção do conhecimento no que toca às linguagens das letras e dos números e a relação interdisciplinar entre elas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 9) orientam que o aluno deve ser capaz de utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Desse modo, entendemos que a prática da língua oral não deve se limitar apenas ao ensino de língua portuguesa ou ciências afins. Ela deve ser trabalhada de modo interdisciplinar, de forma que o conhecimento construído atenda às diferentes necessidades de comunicação.

Nas últimas décadas, a humanidade vem evoluindo de uma forma tão intensa que a escola, como espaço de formação, precisa estar atenta a essas evoluções, pois, com o avanço das tecnologias digitais, as formas de comunicação têm se tornado cada vez mais rápidas e eficientes. A utilização de aparelhos eletrônicos conectados à internet como celulares, TVs, tabletes, computadores, por exemplo, tem favorecido a escola para o crescimento do uso dos mais diversos gêneros discursivos em sala de aula, possibilitando muitas vezes a realização de uma aula mais dinâmica e atrativa. Mas será que a escola tem realmente utilizado tais recursos para esse fim? A escola tem de fato valorizado os gêneros orais, colocando-os como ponto importante no processo de aprendizagem do educando? E que propostas os livros didáticos, têm apresentado?

Com o intuito de responder a esses questionamentos, **analisamos os gêneros orais no livro didático de matemática e a sua relação interdisciplinar, considerando as orientações e as propostas apresentadas no manual do professor**, tendo como base teórica Marcuschi; Dionísio (2007), Terradas (2011), Salzano (2004) e, embora não seja um pilar teórico, apoiamo-nos também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos oficiais que regulam a educação no Brasil.

Este trabalho se estrutura em sete seções, na primeira refletimos sobre a importância da língua oral em todo o processo formativo do sujeito, ressaltando o papel

da escola na formação de cidadãos capazes de atuar em sociedade nas mais diversas áreas do conhecimento, destacando a responsabilidade da escola em viabilizar métodos eficazes de ensino e propostas sólidas de reflexão sobre a língua e sobre o ensino da língua a fim de que exista uma preparação do sujeito para a sua atuação em diferentes situações comunicativas do cotidiano. Na segunda seção, discutiremos o trabalho com gêneros orais na escola, e especificamente em relação às propostas apresentadas no livro didático de Matemática.

A terceira seção apoia-se em Marcuschi (2007), apresenta de forma sucinta uma abordagem histórica dos gêneros discursivos na sociedade. No quarto tópico, apresentaremos uma reflexão sobre os gêneros orais no livro didático de Matemática e a sua relação interdisciplinar, trazendo à discussão alguns fatos históricos relacionados ao surgimento da interdisciplinaridade no Brasil e a sua influência na elaboração de documentos oficiais, tais como Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A quinta seção traz a descrição metodológica de nossa pesquisa, seguida da análise no livro de didático de Matemática do 2º, 3º e 4º anos, universo de nossa pesquisa. E, por fim, tecemos as nossas considerações finais, observando os resultados da análise do livro didático de Matemática, ressaltando a importância da interdisciplinaridade e do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula como proposta significativa na construção do conhecimento do educando.

2 O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

É inquestionável afirmamos que no nosso dia a dia falamos mais do que escrevemos. No entanto, há uma priorização da escrita em detrimento da oralidade, colocando, muitas vezes, a escrita como única forma de avaliação do conhecimento e das habilidades adquiridas durante o processo de formação do sujeito.

Separarmos para analisar as atividades propostas no livro didático de Matemática, logo perceberemos que a maioria dos seus exercícios está voltada para prática da escrita. Resoluções de atividades como: interpretações de textos, situações-problema, cálculos estão sempre nas primeiras páginas, o que não acontece com as atividades de produção oral que aparecem com mais frequência no fim das lições, como se a língua oral tivesse menor importância no contexto educacional e social. Assim é necessário repensar essa prática, visto que a língua oral é tão importante quanto a escrita.

As concepções de oralidade, infelizmente, têm sido deixadas de lado, tornando-se necessária uma reformulação do pensamento que justifica a desvalorização da língua oral no ambiente escolar. Não se pode negar que a escrita é uma ferramenta de comunicação muito importante para sociedade, no entanto, não podemos ficar aprisionados a ela como se esta fosse a única forma ou a mais eficaz na preparação do indivíduo para a sua atuação em sociedade, nos submetendo, muitas vezes, a exercícios enfadonhos sem proposta lúdica que permita ao aluno expressar-se oralmente e compartilhar seus saberes, desenvolvendo a sua capacidade de expressão oral.

Marcuschi e Dionísio (2007) enfatizam que não resta dúvida de que a escola deve ocupar-se particularmente com ensino da escrita, não havendo nada de errado nisso, mas reforça que o domínio da língua e seu conhecimento são primeiramente de natureza oral. Desse modo, compreende-se que tanto a fala como a escrita são práticas sociais utilizadas no nosso dia a dia. No entanto, é preciso considerar a oralidade como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita. “As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 17).

Neste sentido, Marcuschi e Dionísio (2007) ressaltam que esse contínuo é de tal ordem que, em certos casos, torna-se difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito, como é o caso da notícia transmitida pelo telejornal, das novelas, do cinema e do teatro.

“As diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas.” (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2007, p. 17). Segundo os autores, essas atividades se dão em tempo real na fala, o que acarreta diferenças com a escrita, em razão da natureza do processamento. Neste sentido, os autores apontam uma complexidade na distinção entre oralidade e escrita, ressaltando a relevância da flexibilidade que deve existir na formulação textual de ambas as modalidades textuais, seja escrita ou oral.

É certo que a maioria dos livros didáticos traz ao fim de cada lição propostas como “converse com sua professora”, “discuta com seu colega”, “compartilhe com sua turma”, o que não deixa de ser uma forma de diálogo entre professor e alunos. Porém, é preciso ressaltar que essa prática de expressão oral se torna pouco produtiva quando colocadas sem qualquer sistematização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 72), em suas orientações, destacam alguns gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral. Dentre eles:

- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras.

A oralidade na escola não deve ser entendida como um acréscimo de uma atividade escrita ou apenas um complemento do ensino, mas como uma ferramenta capaz de desenvolver habilidades sociais, contribuindo para formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de realizarem interações nas mais diversas situações comunicativas.

Considerar o ensino de gêneros orais como uma prática secundária ou irrelevante na vida do educando é deixar de desenvolver nele a competência do uso da oralidade e todas as potencialidades que envolvem essa prática de produção textual oral em diferentes situações. Para Faria (2013 *apud* Marcuschi, 2011, p), “na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.” Desse modo, compreendemos que o estudo dos gêneros textuais não deve estar voltado apenas para os aspectos estruturais da língua, mas também para a preparação do indivíduo em seu exercício comunicativo, social, interacional e cultural.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NUMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA

Nos primórdios da civilização humana, a oralidade era única forma de comunicação. Marcuschi (2007) revela-nos que inicialmente o conjunto de gêneros era limitado à cultura oral, passando a multiplicar-se somente após a invenção da escrita, por volta do século XII a. C. A partir do século XV, com o surgimento e solidificação da cultura impressa, a ampliação dos gêneros ganha força.

Tradicionalmente, a ideia de gênero estava associada apenas aos textos literários, entretanto, ao longo da história esse conceito foi sendo modificado, dando espaço a uma reconceituação de gênero. A partir daí o gênero passa a ser entendido como entidades sócio discursivas e formas de ação social com funções comunicativas, ocorrentes em situações específicas. É sob essa perspectiva que segundo (Marcuschi, 2007) a língua passa a ser considerada uma ação social e histórica, também constituída da realidade.

Marcuschi (2007) nos diz ainda que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e instrucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Sendo assim, podemos compreender, ainda segundo o autor acima, que a gênese dos gêneros está, sem dúvida, interligada à relação do homem com a linguagem ao longo de toda a história, que, através de suas práticas sociais, utiliza-se dos mais diversos textos existentes na sociedade a fim de estabelecer uma comunicação verbal com o outro, geralmente com propósitos definidos que acontecem em situações específicas.

Atualmente, com os “novos” avanços da tecnologia, novas situações de uso língua surgem, acompanhando essas novidades. E esses novos gêneros envolvem tanto oralidade quanto escrita. A escola como espaço formador precisa acompanhar esse ritmo acelerado da humanidade, tornando-se necessário habilitar o educando para o uso dos mais diversos gêneros presentes na linguagem oral. Para tanto se faz necessário pensar as práticas de linguagem utilizadas em sala de aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas

nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL,1998, p.27)

Sendo assim, compete à escola a capacitação do aluno para o uso da língua oral em qualquer situação do cotidiano, fazendo com que este se sinta à vontade para falar em público de forma planejada e espontânea. As apresentações públicas como entrevistas, debates, seminários, peças teatrais são situações muito comuns no ambiente escolar. O que torna a escola o lugar ideal para a preparação do aluno na prática de situações reais no seu cotidiano.

Segundo Teixeira (2012 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), "os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas" e o papel da escola é levá-los a "ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-las com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores". Na mesma direção, observam Marcuschi e Dionísio (2007):

[...] a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma ideia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 9)

Compreendemos dessa forma, que não é da escola o papel de ensinar a criança, o jovem ou adulto a falar. Quando inserido na escola, o indivíduo já traz consigo o domínio razoável e eficiente da língua. A função da escola é, portanto, desenvolver no educando a competência necessária para o uso da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana.

4 O LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Muito se tem falado em interdisciplinaridade, sobretudo, quando essa perspectiva se refere à metodologia de ensino utilizada na educação básica. A interdisciplinaridade possibilita ao educando estabelecer conexões entre as mais diversas áreas do conhecimento.

Segundo Carlos (s.d *apud* IVANI FAZENDA, 1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, quando estudantes reivindicavam uma reforma no ensino, buscando métodos que envolvessem questões de ordem social, política e econômica da época.

No Brasil, a interdisciplinaridade surge no fim da década 60, exercendo grande influência na elaboração de documentos fundamentais para educação brasileira como:

a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 5.692/71 e a nova LDB Nº 9.394/96, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais. (CARLOS, s.d)

Além de influenciar mudanças na legislação, a interdisciplinaridade também ganhou força nas escolas brasileiras, modificando a prática de professores dos mais diversos níveis de ensino, contribuindo para o surgimento de um novo modelo curricular na educação brasileira. Terradas (2011) *apud* Andrade (1995), ressalta que:

O novo modelo curricular, de base interdisciplinar, exige uma nova visão da escola, criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber, pois a especialidade de cada conteúdo precisa ser garantida paralelamente à sua integração num todo harmonioso e significativo. (TERRADAS, 2011, p.111 *apud* ANDRADE 1995, p. 24)

Neste sentido, a mudança no currículo escolar não é suficiente. É necessário que haja também uma reformulação do currículo de formação dos professores a fim de possibilitar ações interdisciplinares que contribuam para a construção de um conhecimento sólido e significativo. Para tanto, é imprescindível a aceitação dos professores quanto às mudanças necessárias para a inserção da interdisciplinaridade como método de ensino.

Terradas (2011) corrobora do mesmo pensamento ao afirmar que apesar de todos os benefícios que a interdisciplinaridade traz ao processo ensino-aprendizagem, ainda encontramos resistência em sua utilização como método de ensino. Destaca inicialmente a formação de professores que estão inseridos em sala de aula e trazem consigo pouca informação a respeito do trabalho docente relativo ao uso da interdisciplinaridade como metodologia que pode auxiliar, em muito, no processo ensino aprendizagem.

Segundo Terradas (2011 *apud* NOGUEIRA, 2001), são muitos os “nós” que impedem o desenvolvimento das ações interdisciplinares, “mas se repensarmos as posturas individuais e a questão do coletivo, com certeza já estaremos dando passos largos para eliminar as ‘gavetas de arquivos’[...]” (p. 121). Desse modo, faz-se necessário uma mudança coletiva na postura metodológica da escola e do professor na construção do conhecimento do educando.

No tocante às ferramentas de aprendizagem, o livro didático, apesar das novas tecnologias digitais, continua sendo uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor. É a partir desse recurso que o professor, muitas vezes, prepara suas aulas, desenvolve seu trabalho e avalia o conhecimento construído em sala de aula. As atividades práticas, propostas por esse recurso, ainda são as mais frequentes, sendo, possivelmente, em alguns momentos, o único recurso adotado pelo professor na construção do conhecimento do educando. Portanto, cabe ao professor a realização de uma análise cuidadosa da proposta metodológica do livro didático no momento da escolha desse material.

Nesse sentido, Farias (2013 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 103) enfatiza que a presença do livro didático no ambiente escolar é inevitável e quase inquestionável. Ressalta ainda que “Infelizmente, há livros didáticos de qualidade duvidosa.” O professor, segundo ele,

não pode deixar de analisar criticamente as atividades ali propostas, antes de decidir usá-las com seus discentes. Enfatiza-se aqui, o importante papel do professor na avaliação do livro didático a ser adotado pela escola, tendo em vista a importância dessa ferramenta como recurso pedagógico na construção do conhecimento.

“O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno.” (LAJOLO, 1996, p.5).

Compreende-se assim, a necessidade do diálogo entre professor e livro didático, de forma que este diálogo possibilite ao professor a compreensão da fundamentação teórica que sustenta a proposta didática desse recurso.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar os gêneros orais no livro didático de matemática e a sua relação interdisciplinar, considerando as orientações e as propostas apresentadas no manual do professor. Para alcançarmos o nosso objetivo, analisamos os livros de matemática do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental - utilizados nas escolas públicas da rede municipal de Mossoró, RN.

O livro didático constitui o universo de nossa pesquisa, que é de abordagem qualitativa e de natureza documental. Com base em GIL (2008), partimos da análise proposta no livro didático e da sua fundamentação teórico-metodológica apontada no manual do professor, buscando perceber a coerência entre a proposta apresentada no livro didático de matemática e as atividades sugeridas, relacionando-as sempre às orientações e aos comentários expressos no manual do professor.

Esta também é bibliográfica, pois tem como base o conhecimento teórico de pesquisas científicas realizadas e publicadas em livros, artigos e documentos oficiais que tratam da temática em questão. A pesquisa bibliográfica tem sido muito utilizada para desenvolvimento de produções acadêmicas.

Segundo Cervo; Bervian (1983, p. 55 *apud* RAUPP; BEUREN, s.d) a pesquisa bibliográfica é aquela que:

Explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Para Raupp e Beuren (s.d, p. 87) “O material consultado na pesquisa bibliográfica abrange todo o referencial já tornado público em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, dissertações, teses, entre outros”. Desse modo, compreendemos que análise feita no livro didático de Matemática e as leituras realizadas em livros, artigos, dissertações

e documentos oficiais que discutem o ensino dos gêneros orais na escola e a sua relação interdisciplinar nos permitem perceber que este trabalho também é de caráter bibliográfico, tendo em vista a definição desse tipo de pesquisa apresentada por Cervo; Bervian (1983) citado por Raupp e Beuren (s.d).

Com o propósito de delimitarmos o tema da nossa pesquisa, optamos por redimensionar o nosso objeto de investigação. Precisávamos selecionar uma das áreas do conhecimento para analisamos o material didático em uso, neste caso, escolhemos o livro de Matemática dos anos iniciais. Os livros selecionados pertencem à coleção “Novo Bem-me-quer” da Editora do Brasil, do ensino fundamental, anos iniciais. Vale ressaltar que a análise realizada considerou não apenas as temáticas trabalhadas no livro didático, seus exercícios e suas sugestões de pesquisa, mas também as orientações apresentadas no manual do professor anexo ao livro estudado.

Para alcançarmos o nosso objetivo, analisamos os livros de matemática do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental – anos iniciais – utilizados nas escolas públicas da rede municipal de Mossoró, RN. Inicialmente partimos da análise proposta no livro didático e da sua fundamentação teórico-metodológica apontada no manual do professor, buscando perceber a coerência entre a proposta apresentada no livro didático de matemática e as atividades sugeridas, relacionando-as sempre às orientações e aos comentários expressos no manual do professor.

Além disso, selecionamos conteúdos distintos para a verificação da interdisciplinaridade nos gêneros orais no livro didático de matemática, observando a metodologia utilizada nas atividades propostas como também a sua ligação com outros componentes curriculares. A escolha do conteúdo se fez necessária pela grande variedade de temas trabalhados nessa modalidade de ensino, neste caso, o ensino fundamental nos anos iniciais. Na sequência, verificamos, no manual do professor, conteúdos paralelos às atividades propostas, o que nos permitiu a verificação de conteúdos interdisciplinares e a presença do gênero debate na proposição das atividades.

Foi com base nessas análises e nos teóricos aqui já mencionados que tecemos comentários e reflexões acerca à pesquisa realizada. A escolha do livro de matemática como universo da pesquisa para a verificação de gêneros orais e a sua relação interdisciplinar permitiu-nos constatar que embora exista uma relação interdisciplinar no trabalho com gêneros orais no livro didático de Matemática, faz-se necessária uma ampliação dessa prática por parte dos autores dos livros didáticos, de alguns professores e da própria escola.

6 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

O livro de didático de matemática em análise propõe ao professor e ao aluno uma variedade de temas relacionados ao cotidiano do educando, valorizando sempre seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo trabalhado. Nesta coleção, os autores possibilitam situações que incentivam o aluno à leitura, à escrita, à análise, a exposições de ideias, a argumentações e discussões relacionadas às questões do dia a dia, como, por exemplo, problemas ambientais, de vivências escolares, dentre outros.

Na seção “Mostre o que você sabe” do referido livro, são apresentados questionamentos ou situações-problema que possibilitam o acesso do aluno a conceitos matemáticos interligados ao seu cotidiano, cabendo ao professor auxiliá-lo no desenvolvimento de competências que favoreçam o exercício da cidadania.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19) “O significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele percebe entre os diferentes temas matemáticos”. Para tanto, “é preciso que o aluno perceba a Matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la.” (BRASIL, 1998, p.29). Neste sentido, podemos compreender a importância da interdisciplinaridade nos livros didáticos de matemática e na ação metodológica do professor.

A intervenção docente é, sem dúvida, essencial na construção do conhecimento interdisciplinar proposto pelo livro didático de matemática. Segundo Terradas (2011 *apud* FARIA E GUIRADO, 2009, p. 111)

[...] os matemáticos têm buscado caminhos para a melhoria do ensino da Matemática. Para eles, o ensino da Matemática não está acontecendo como deveria e a responsabilidade disso recai nos professores do ensino fundamental e médio. E a consequência de tudo isso é certa aversão dos alunos pela disciplina.

Cabe então ao professor, como mediador do conhecimento, traçar estratégias que agucem no aluno o interesse por essa disciplina, de forma que os conteúdos trabalhados no ensino de matemática estejam sempre interligados a fim de favorecer a compreensão das conexões estabelecidas entre as mais diversas áreas do conhecimento.

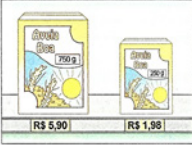
Terradas (2011) afirma-nos ainda que é possível a prática interdisciplinar dentro dos contextos matemáticos, porém, é preciso que os professores se abram para as novas metodologias e conceitos, dando sentido ao seu principal objetivo, que é o de gerar aprendizado significativo para seus alunos. E para ter significado, o conhecimento deve estar relacionado às vivências do educando.

Quando falamos em vivências do educando, nos referimos ao seu dia a dia, as suas necessidades e experiências enquanto sujeitos sociais. Ressaltamos que a oralidade é um dos elementos indispensáveis para o desenvolvimento do aluno e para a sua atuação em sociedade. Mas como essa oralidade é abordada nos livros didáticos de Matemática?

Os gêneros orais não aparecem de forma explícita nos livros didáticos de matemática em análise. Entretanto, não se pode negar a sua presença nas orientações e nas sugestões dadas no manual do professor, competindo ao docente a prática dos gêneros discursivos na realização das atividades propostas. Em algumas seções dos livros didáticos de Matemática analisados, encontramos sugestões nas orientações dos autores para a realização de atividades matemáticas envolvendo o gênero debate.

Sugestões de perguntas para o debate

- Quais produtos são vendidos em gramas ou quilogramas? E em litros ou mililitros?
- O que significa a data de validade de um produto? E a data de fabricação?
- O que é um produto biodegradável? Se possível, explique as raízes da palavra (bio + degradável). Qual o benefício de se utilizar produtos biodegradáveis?
- Como podemos saber se a temperatura na qual os alimentos são mantidos em um supermercado está adequada?
- O que devemos observar nas embalagens antes de comprar um produto?



2. Pesquisar em livros, revistas e sites, sob a orientação do professor ou com pessoas mais velhas, informações sobre as questões levantadas e depois fazer um relatório. Esse trabalho deve ser realizado em grupo.
3. Visitar um supermercado, coletando os dados descritos a seguir.
 - Preços de um mesmo produto oferecido em embalagens de diferentes capacidades ou massas (250 g, 500 g, 1 kg, 2 kg, 5 kg, 1 l, 500 ml, 200 ml, 250 ml). Por exemplo: arroz, feijão, café, iogurte, leite, refrigerante etc. Sugerimos, nesta etapa, que cada grupo escolha dois produtos.
 - Data de fabricação e validade dos produtos: se esses dados são fáceis de encontrar na embalagem e se são de fácil leitura.
 - Produtos biodegradáveis e/ou com embalagens recicláveis e que estejam identificados dessa forma.
 - Temperatura na qual os alimentos são mantidos no balcão refrigerado e a temperatura recomendada na embalagem de cada alimento.
 - Aparência das embalagens: se as latas estão amassadas, se as embalagens estão abertas etc.

394

No conteúdo “Organização retangular na multiplicação”, os autores sugerem um debate, no qual os alunos possam dizer o que pensam em relação a esse processo e se consideram interessante usá-lo. Nesse momento, é indispensável a orientação do professor na condução das discussões.

No trabalho com gráficos, os autores não propõem claramente a formação de um seminário, colocado por eles como “explicação oral”. Contudo, deixam subentendida a formação de grupos para a realização de uma pesquisa sobre alguns clássicos da literatura, como Monteiro Lobato, Maria Clara Machado e Cecília Meireles, fazendo conexão com a língua portuguesa. Nesta pesquisa, os alunos podem trabalhar o gênero entrevista e saber a preferência das pessoas pelos livros estudados, seguidos da produção de gráficos que podem ser apresentados em sala de aula, possibilitando dessa forma, a elaboração de um seminário.


DEFENDA SUA IDEIA

- Discuta com os colegas e explique como o menino pensou para calcular o número de covas. Resposta possível: 12 covas, com 6 pontinhos em cada linha. 12 = 6 x 2. Outra resposta possível: 12 covas, com 5 e 7 pontinhos em cada linha. 12 = 5 + 7. Outra resposta possível: 12 covas, com 4 e 8 pontinhos em cada linha. 12 = 4 + 8. Outra resposta possível: 12 covas, com 3 e 9 pontinhos em cada linha. 12 = 3 + 9. Outra resposta possível: 12 covas, com 2 e 10 pontinhos em cada linha. 12 = 2 + 10. Outra resposta possível: 12 covas, com 1 e 11 pontinhos em cada linha. 12 = 1 + 11.
- De que outra maneira você poderia calcular o número de covas? Resposta possível: 12 covas, com 6 pontinhos em cada linha. 12 = 6 x 2. Outra resposta possível: 12 covas, com 5 e 7 pontinhos em cada linha. 12 = 5 + 7. Outra resposta possível: 12 covas, com 4 e 8 pontinhos em cada linha. 12 = 4 + 8. Outra resposta possível: 12 covas, com 3 e 9 pontinhos em cada linha. 12 = 3 + 9. Outra resposta possível: 12 covas, com 2 e 10 pontinhos em cada linha. 12 = 2 + 10. Outra resposta possível: 12 covas, com 1 e 11 pontinhos em cada linha. 12 = 1 + 11.

SITUAÇÕES-PROBLEMA


Registre as atividades no caderno.

- Para brincar com o **jogo dos pontinhos**, Jolô e Camilla fizeram, em uma folha de papel, 5 linhas com 6 pontinhos em cada uma.
 - Quantos pontinhos eles fizeram? Desenhe os pontinhos e calcule quantos são. 5 x 6 = 30. 30 pontinhos.
 - É possível arturar 42 pontinhos em linhas com 5 pontinhos em cada linha? Não, porque 42 não é divisível por 5.
- Claudia convidará amigos para um lanche em sua casa. Ela fez uma estimativa de consumo de 3 copos de suco por pessoa. Quantos copos de suco ela deve preparar? 3 x 6 = 18 copos.
- Veja ao lado a representação da sala de aula de dona Vanessa.
 - Quantas filhas há nessa sala? 12 filhas.
 - Quantos alunos há em cada fila? 6 alunos.
 - Copie as contas que podem ser usadas para calcular quantos alunos há na sala de dona Vanessa. 3 x 6 = 18 alunos. 6 x 3 = 18 alunos.
- Na sala de aula de Mauro há 5 filas com 8 carteiras em cada uma. Quantas carteiras há nessa sala? 5 x 8 = 40 carteiras.
- Marcos comprou 5 pacotes de figurinhas com 4 figurinhas em cada um. Quantas figurinhas ele comprou? 5 x 4 = 20 figurinhas.



119

- A escola Saber e Cultura fez uma pesquisa entre seus 600 alunos para escolher o nome da biblioteca. Veja o gráfico que representa o resultado da pesquisa:



Nome para a biblioteca

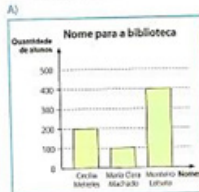
Legenda

 - Monteiro Lobato
 - Maria Clara Machado
 - Cecília Meireles

Agora responda às questões:

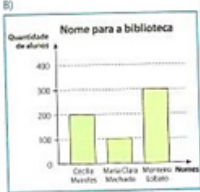
 - Qual foi o nome preferido? Monteiro Lobato.
 - Que fração do total de alunos preferiu Monteiro Lobato? 2/3.
 - Quantos alunos preferiram Monteiro Lobato? 400 alunos.
 - Que fração do total de alunos preferiu Maria Clara Machado? 1/3.
 - E Cecília Meireles? 1/3.
 - Quantos alunos votaram em Maria Clara Machado? 200 alunos.
 - E em Cecília Meireles? 200 alunos.
 - Qual dos gráficos abaixo pode também representar o resultado dessa pesquisa? Justifique. Gráfico B.

A)



Nome para a biblioteca

B)



Nome para a biblioteca

127

É importante destacar a relevância do papel do professor nos procedimentos metodológicos. As atividades muitas vezes não trazem uma proposta explícita com relação aos gêneros orais e a interdisciplinaridade, mas permitem que o professor faça as devidas conexões e adaptações, trazendo para o aluno os elementos necessários para a construção do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo vive em constantes transformações e a cada dia surgem meios mais modernos de comunicação. Televisores, computadores, celulares e projetores vêm ocupando os espaços da sala de aula contemporânea. No entanto, o livro didático de Matemática, apesar de todo o avanço tecnológico ainda continua sendo uma das ferramentas mais utilizada pelos professores. Seja na versão impressa ou digital, ele está sempre presente na sala de aula, auxiliando o professor e o aluno na construção do conhecimento.

O presente artigo teve como objetivo analisar os gêneros orais no livro didático de matemática e a sua relação interdisciplinar, considerando as orientações e propostas apresentadas no manual do professor. Após a realização dessa análise e das discussões teóricas aqui apresentadas, torna-se possível realizar algumas reflexões acerca dos resultados obtidos. Ao analisamos os livros didáticos de Matemática do 3º, 4º e 5º anos, da coleção “Bem-me-quer”, Editora do Brasil, percebemos que os gêneros orais aparecem de forma restrita, tanto no livro didático de Matemática do aluno, como no manual no professor.

Verificamos ainda que o gênero oral que mais aparece é o gênero debate. No livro do 3º ano o gênero debate surge cinco vezes como proposta de produção oral, no 4º ano três vezes e no 5º ano duas vezes. Porém, vale ressaltar que em algumas atividades é dada ao professor a oportunidade de desenvolver outros gêneros discursivos, como entrevistas e seminários. Entretanto, são necessários o interesse e a compreensão do professor em trabalhar os gêneros orais na aula de matemática, fazendo conexões com as demais áreas do conhecimento. Apesar da restrição no trabalho com gêneros orais no livro didático de Matemática, observamos na proposta dos autores e nas atividades sugeridas uma relação interdisciplinar entre os conteúdos trabalhados.

Essa relação pode ser percebida de forma mais clara com o auxílio do manual do professor. Nele, aparecem sugestões de projetos, de pesquisas e de atividades interdisciplinares, possibilitando ao aluno o contato com várias áreas do conhecimento, sem que ocorra uma fragmentação do conteúdo trabalhado.

Compreendemos, dessa forma, que o livro didático de Matemática utilizado pelos professores traz propostas significativas para o a vida do educando, tendo vista a sua relação interdisciplinar com os conteúdos trabalhados nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental, que é o de conduzir, junto ao docente o educando na construção do conhecimento.

Vale lembrar que essa construção para ser significativa deve estar associada à vivência do educando de forma que este consiga, durante a sua formação, desenvolver a capacidade de relacionar o conhecimento prévio adquirido na sua experiência cotidiana ao conhecimento científico construído na escola, sendo capaz de estabelecer conexões entre as mais diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC/ SEF 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília/DF: MEC/ SEF 1997 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em 5 ago. 2017.

_____. Livro didático e qualidade de ensino. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan/ março, 1996.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade: o que é isso?** Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em 5 ago. 2017.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos: Uma análise de duas coleções do Ensino Médio**. Salvador: UFB, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. Gêneros textuais: Definições e funcionalidades. In DIONÍSIO, Angela Paiva; et al. **Gêneros textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita** 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAUPP, Fabiano Mauri; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável das Ciências Sociais**. Disponível em:<http://www.geocities.ws/cienciascontabeisfecea/estagio/Cap_3_Como_Elaborar.pdf> Acesso em 18 de ago. 2017.

SALZANO, Josefa Tapia. Análise de um livro didático em Língua Portuguesa. **Revista Integração**. Ano X, nº 42. (Jul./ago/set. 2004)

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso vol.7 n.1 São Paulo Jan./June 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br /scielo. php?script =sci_ arttext&pid=S2176-45732012000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> acesso em 20 de jun. 2017.

TERRADAS, Rodrigo Donizete. A importância da interdisciplinaridade na educação matemática. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano IX nº 16 (Jul./Dez. 2011).

THE ORAL GENRES IN THE MATHEMATIC TEXTBOOKS AND ITS INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIP

ABSTRACT

This work aims to analyze the oral genres in the textbook of mathematics and its interdisciplinary relationship, considering the guidelines and proposals presented in the teacher's manual. Our research is qualitative and documental in nature. We start from the analysis proposed in the didactic textbook and its theoretical and methodological foundations pointed out in the teacher's manual, seeking to understand the coherence between the proposal presented in the textbook of mathematics and the suggested activities, always referring to the guidelines and comments expressed in the manual of teacher. The work is supported by authors such as Marcuschi and Dionísio (2007), Terradas (2011), Salzano (2004) and in official documents that regulate education in Brazil, such as the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998). The analysis of the didactic book of mathematics, more specifically the books of the 3rd, 4th and 5th years of elementary school, indicates to the teacher and student a variety of topics related to the daily life of the student, always valuing his previous knowledge about the content worked. We found that most oral genres appear implicitly, both in the student's Mathematics textbook and in the teacher's manual; however, it is possible to perceive the interdisciplinary relationship between the contents addressed. We also identify that the oral genre that appears the most is the debate genre, and in some activities the teacher is given the opportunity to develop other discursive genres, such as interviews and seminars.

Keywords: Oral genres. Mathematic. textbook. Interdisciplinarity.

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVA ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Elizomara Elias da Silva¹

Mestra Gilmara Joane Macedo de Medeiros(Orientadora)

RESUMO

Os direitos humanos são conquistas históricas que nasceram das lutas e concepções que as pessoas tinham/têm dos fatores sociais, econômicos e políticos que integram a dimensão da dignidade da pessoa humana. Foram conquistados por meio de lutas que foram/são travadas para assegurar a todas as pessoas uma vida digna. A educação, além de ser um direito humano fundamental, tem um papel crucial no que se refere ao respeito e ao desenvolvimento dos próprios direitos humanos. O presente artigo tem o objetivo de debater a Educação em Direitos Humanos, fazendo um breve levantamento dos seus fundamentos teóricos e metodológicos. Em um momento posterior, destaca a importância da educação em direitos humanos na formação docente como forma de potencializar o seu uso no ambiente escolar. O marco teórico do presente trabalho são as obras de Godoy (2007) Pini e Moraes (2011), Benevides (2007), Giuseppe Tosi (2004), entre outros. A conclusão desse artigo é que a educação em direitos humanos precisa ser desenvolvida em sala de aula, necessitando ser inserida tanto na formação docente quanto no dia a dia da educação escolar, utilizando metodologias dentro dos componentes curriculares nos quais os(as) professores(as) possam abordar a temática numa perspectiva interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Direitos Humanos. Interdisciplinaridade. Metodologia.

ABSTRACT

Human rights are historical achievements which were born from the struggles and ideas that people had/have about the social, economic and political factors that represent human dignity. They were won through past struggles that guarantee a decent life for all people. Education, as well as being a fundamental human right, has a crucial role in respecting and developing human rights. This article aims to discuss Human Rights Education, making a brief survey of its theoretical and methodological foundations. Then, we will highlight the importance of education in human rights on teacher training, as a way to enhance its use in the classroom setting. This work's theoretical framework is based on theories of Godoy (2007) Pini&Moraes (2011), Benevides (2007), Giuseppe Tosi (2004), among others. We conclude that education in human rights needs to be developed in the classroom, needing to be inserted both in teacher training and day-to-day in school education, using methodologies within the curricular components, where teachers can address the issue in an interdisciplinary perspective.

KEY WORDS: Education. Human Rights. Interdisciplinarity. Methodology.

¹ Pós-Graduanda do curso de Especialização em Educação Interdisciplinar, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido/ UFERSA.

INTRODUÇÃO

De acordo com Pini e Adriano (2011, p.18), desde o ano de 1948 os direitos humanos e a educação em direitos humanos (EDH) vêm sendo introduzidos na agenda mundial por diferentes caminhos. Paulatinamente, ambos vêm sendo reconhecidos tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

Dentro desse processo de reconhecimento da educação em direitos humanos como um mecanismo de promoção dos mesmos, Pini e Adriano (2011) destacam o percurso brasileiro, uma vez que o Brasil é o único país que, desde 2010, possui um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O referido plano foi uma conquista² da atuação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) e, a partir daquele plano, a Educação em Direitos Humanos vem sendo aos poucos institucionalizada.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2010) estabelece a educação em direitos humanos como um importante instrumento de promoção dos direitos humanos, consistindo num desafio para o ensino formal e não formal³. Para o referido documento, a Educação em Direitos Humanos pode ser inserida nos debates sociais e políticos realizados dentro da sala de aula e, isso, promove nas pessoas uma compreensão de seus direitos e deveres, fortalecendo o seu senso ético na convivência social e escolar.

Para Benevides (2007, p. 01), a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Essa garante que a educação aconteça de forma completa e permanente. Segundo, está voltado para a mudança cultural. Esse ponto abrange o respeito às mudanças culturais como também à cultura que nos cerca. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Por sua vez a educação vai além, ela não proporciona ao cidadão apenas o conhecimento, mas garante o conhecimento cultural e afetivo.

Dessa maneira, pode-se definir a educação em direitos humanos segundo Benevides (2007, p. 01) como:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

² O Brasil, a conquista dos direitos humanos, ao menos no plano institucional, está ligado à redemocratização e à constituição de 1988.

³ A Educação Formal acontece no âmbito escola. Já a educação Não Formal acontece fora da escola, por exemplo, em ONGs, associações.

A Educação em Direitos Humanos é um importante instrumento de promoção de uma cultura inclusiva, de aceitação das diferenças, de respeito e de paz, por isso é primordial fazer a inserção desse tema de forma interdisciplinar em sala de aula, valorizando a dignidade humana. Sendo assim, faz-se necessário inserir na educação formal estratégias metodológicas que permitam conectar a educação em direitos humanos de forma interdisciplinar dentro dos componentes curriculares.

Portanto, os(as) educadores(as) devem estar aptos para desenvolverem a EDH, sendo que a formação do(a) professor(a) é um ponto crucial para a prática em sala de aula, devendo sempre especificar os conteúdos relacionados à Educação em Direitos Humanos com coerência e ética no que se refere aos direitos das pessoas. O principal objetivo da EDH é o de promoção de uma educação inclusiva, apta a combater a violência, preconceitos e discriminações que também ocorrem em ambiente escolar, qualificando o exercício da cidadania estudantil. A educação proporciona uma educação igualitária onde os preconceitos e as discriminações são trabalhadas de forma que os conceitos sejam reconstruídos.

É igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. E reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do Estado de Direito. (TAVARES, 2006, p. 489).

A educação em direitos humanos permite a afirmação de tais direitos e prepara cidadão e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças. Segundo Paulo Freire (2000, p. 129) na obra *Pedagogia da Indignação* diz:

Faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.

Abordar as questões relacionadas a esse processo de conscientização e à construção do saber nessa área é o principal objetivo desse trabalho, que centra seu foco na formação dos educadores em direitos humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar, conforme se debaterá abaixo.

Há briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave: do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar, do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.

Questões como essas e que buscam contribuir para o processo de conscientização em meio à construção do saber nesta área são apontadas nesse breve trabalho, porém o foco é a formação dos educadores em direitos humanos com base em uma perspectiva interdisciplinar.

1. EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVA ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo educativo em direitos humanos se faz necessário uma vez que a escola sistematiza a formação dos sujeitos para viver em uma sociedade na qual o respeito aos direitos é um requisito primordial no processo de socialização e de formação da cidadania. Nesse contexto, a educação em Direitos Humanos se apresenta como uma importante estratégia no ensino e na formação cidadã. É nessa perspectiva que se pode estabelecer como objetivo a construção de uma sociedade que reconheça o direito do outro, lidando com a pluralidade e diversidade de origens, crenças, etnias, valores, etc. De acordo com Silva (1995, 1995, p. 97):

A educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, como a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada.

O autor deixa evidente que a educação em Direitos Humanos busca promover um processo de ensino e aprendizagem no qual os atores desempenhem postura ativa e participativa. Isso, com a intenção de motivar no sujeito uma consciência que permita assumir atitudes para lutar em favor dos direitos humanos, atuando no seu dia com compreensão e respeito às diferenças.

O caminho que se deve trilhar para uma mudança social também está na transformação do processo educativo no qual os professores proporcionam inúmeras possibilidades de sensibilização e conscientização sobre a importância de respeitar os demais seres humanos e os seus direitos. Magendzo (2006, p. 23) afirma que a educação em direitos humanos consiste em:

A prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos.

É importante atuar na formação das pessoas a fim de contribuir para o seu desenvolvimento como cidadãos, que esses estejam ativos para lutar por seus di-

reitos como também no cumprimento dos deveres na sociedade, dessa forma o sujeito torna-se capaz lutar contra as desigualdades e as injustiças, reconhecendo os direitos igualitários de todos.

Os professores têm subsídios que auxiliam o ensino e processo educativo, esses subsídios são documentos que enfatizam a importância de uma educação atenta às exigências sociais. Pode-se destacar nesse sentido, que é de fundamental importância reconhecer o papel da escola para a formação do sujeito para e no exercício da cidadania. O documento de introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997 c, p. 27), enfatiza e propõe algumas exigências para o exercício de cidadania. São elas:

O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Ainda segundo o PCN (BRASIL, 1997 c, p. 27), essas exigências trazem importantes discussões sobre a dignidade do ser humano.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

Percebe-se que as concepções e os princípios acerca dos objetivos estabelecidos para o ensino fundamental e as orientações para cada área de conhecimento proporcionam aos educandos diferentes formas de vivenciar a inserção sociopolítica e cultural na sociedade. Muitos sabem que a escola deveria exercer o papel de humanização dos educandos, aprimorando o exercício de sua cidadania. Conforme Candau (1996, pp. 14-15): “A escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”.

Para a autora, a escola tem o papel fundamental de conscientizar e fomentar os conhecimentos e os valores necessários para o pleno exercício de cidadania. Por isso, para que haja efetivamente uma educação em direitos humanos, há necessidade de que

as metodologias utilizadas pelos professores(as) estejam de acordo com os princípios de tal abordagem. O trabalho educativo no âmbito escolar contribui com esse processo e tem apontado perspectivas, propostas e orientações legais e conceituais para a sua realização. As metodologias que levam em consideração os conhecimentos e as vivências dos educandos que proporcionam respeito às diferenças, tratamento igualitário e liberdade de expressão são exemplos de práticas educativas que proporcionam um ambiente educativo condizente com a Educação em Direitos Humanos. Assim, é possível concluir que tal perspectiva pedagógica requer dos(as) profissionais da educação uma prática também voltada para o respeito aos(as) educandos(as).

Por isso, volta-se o olhar também para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), que também precisa ter uma sólida base humanista e crítica. O(a) profissional deve compreender pedagogicamente quais as metodologias são mais adequadas para a construção de um ambiente de aprendizado plural e respeitoso.

Devem utilizar metodologias que instiguem a troca de conhecimento e experiências entre aluno-professor.

A educação em direitos humanos visa promover melhorias e condições educacionais, como a inclusão de pessoas com necessidades especiais, erradicação da taxa do analfabetismo e, a inserção de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade certa. Esses principais objetivos são eixos estruturantes para o conhecimento das políticas do plano nacional de educação em direitos humanos.

2. O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

A escola é um ambiente no qual ocorre uma diversidade de conflitos de ordem social, econômica, cultural, religiosa e de gênero. A escola é um espaço ocupado por um número significativo de pessoas, na qual cada uma possui uma característica, uma identidade própria. Nesse sentido as práticas pedagógicas têm de ser repensadas, organizadas e reorganizadas, para poder intervir e construir uma sociedade justa e igualitária. Há um amparo maior que são as leis que asseguram os direitos, mas para isso é necessário que todos conheçam essas leis. Esse é o papel fundamental que a escola tem por missão: ensinar aos seus alunos. Apenas atuando de forma respeitosa a legislação reconhece os direitos humanos nos quais todos podem ser incluídos, respeitando suas diferenças e peculiaridades, contribui para que todos tenham acesso aos direitos. Um marco histórico e normativo para Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Sobre sua importância, afirma Bobbio (1992, p. 28):

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (...) Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: univer-

sal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que o tenha violado.

Os artigos que compõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos trazem o princípio de que todos os homens nascem livres e iguais e que, assim como há os direitos existem ao mesmo tempo deveres, e deve haver o tratamento por igual, com respeito e dignidade de todos: homens e mulheres. Apesar desse reconhecimento no âmbito normativo, os direitos humanos são largamente desrespeitados e violados, o que faz com que diversas pessoas vivam sob condições indignas.

Uma forma de combater tal realidade (não a única, já que alguns problemas são, inclusive, de ordem estrutural da sociedade desigual) é o fomento de uma cultura de alteridade, respeito e cidadania. É neste sentido que se insere a EDH. Diante disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destaca que:

O quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (BRASIL, 2007, p. 22).

Os direitos humanos são fundamentais para a construção da identidade dos seres enquanto pessoas e cidadãos. A escola tem o papel de construir o conhecimento e a cidadania com seus estudantes. A lei maior brasileira, a Constituição Federal – CF, afirma no seu Artigo 227 que todos têm o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, assegurando que não aconteça nenhum tipo de exploração, violência, crueldade, opressão e negligência.

É perceptível que a CF dá prioridade à criança e ao adolescente no que se refere aos direitos. A escola, nesse tocante, deve mobilizar palestras, inserir discussões em sala de aula que fortaleçam em cada um(a) estudante o respeito aos direitos e uma cultura que permita o livre exercício da cidadania. Está nesse foco a importância de valorizar a educação, essa é um meio que dá o privilégio para que todos vivenciem os Direitos Humanos, possibilitando a aprendizagem sistematizada e a garantia dos seus direitos.

Como a escola é uma instituição que recebe uma diversidade de pessoas, esse é um espaço privilegiado para as discussões sobre os Direitos Humanos, assumindo-se o compromisso de educar mediante as necessidades e direitos dos(as) estudantes. Sendo a escola um espaço social e privilegiado, é nesse mesmo espaço que se definem as ações pedagógicas que auxiliam o conhecimento dos direitos. Nesse sentido:

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p. 31).

Nota-se que os direitos humanos nem sempre são respeitados, até mesmo no espaço escolar e para promover uma educação voltada nos valores humanos faz-se necessário que a escola, assim como toda equipe do corpo da instituição, estejam reunidas para discutir as metodologias para trabalhar a educação em direitos humanos. A escola deve enfatizar o ensino em exemplos, levantando discussões sobre os direitos e deveres, frisando as lutas que deve ser travada para se ter os direitos garantidos, levando para os alunos conteúdos que abordam a pluralidade cultural, o respeito às diferentes culturas, etnias, ideologias, religiões.

É através dessas concepções que as pessoas são formadas para o exercício da cidadania, e que apesar de haver leis, decretos, resoluções, apenas haverá a garantia dos direitos quando as lutas sociais estiverem bem estruturadas e com grande participação. Dessa maneira, se obterá a conscientização das pessoas quanto ao seu papel fundamental que é fiscalizar e cobrar para que esses direitos sejam respeitados e cumpridos.

Portanto, a escola tem um papel fundamental na construção da cidadania, e na formação do sujeito que conhece seus direitos e os vivencia, fazendo com que esses nunca os faltem.

3. PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

A formação docente é um fator de suma importância no desenvolvimento do processo de ensino, essa formação tem o papel de desenvolver metodologias para garantir a aprendizagem dos educandos. Há a seguir a definição conceitual de interdisciplinaridade, para Fazenda (1994, p. 91): “Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências,

no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação [...]”.

O educador pode utilizar conteúdos com a abordagem da interdisciplinaridade para desempenhar a atividade de forma mais ampla. Luck (2010, p. 23) afirma que: “Cabe agora, pois estabelecer um mais abrangente, aprofundado e significativo às experiências pedagógicas, para as quais a interdisciplinaridade muito tem a contribuir”. Percebe-se que segundo a autora, a experiência pedagógica é um fator determinante em relação ao ensino. A interdisciplinaridade representa uma nova atitude diante da forma em que são transmitidos os conhecimentos, dando maiores subsídios na ampliação do conhecimento. Fazenda (1979, p. 39), nessa mesma linha, afirma que a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade”. Quando é realizada a união de várias disciplinas essa relação de reciprocidade e mutualidade acontece significativamente.

A interdisciplinaridade dentro dos Direitos Humanos não é diferente das demais áreas, as articulações dos conteúdos possibilitam ampliar o conhecimento sobre os elos de uma forma completa e significativa. Petraglia (2011, p. 84) afirma que:

Nesse contexto, sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre o curso e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não estimular a elaboração de conhecimentos parcelados.

A interdisciplinaridade permite essas discussões acerca dos conhecimentos, assim associamos a interdisciplinaridade e variedade de conteúdos referentes aos direitos humanos que podem ser explorados de forma significativa e proveitosa. Segundo Morgado (2001), a prática pedagógica da EDH está pautada no “saber docente dos direitos humanos”. Isso consiste em um conjunto de saberes específicos necessários à prática do educador em direitos humanos. Esse saber, por sua vez, relaciona-se a outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experiencial que são adquiridos no processo de formação e trabalho docente. No primeiro caso, o saber curricular, está ligado à grade de disciplinas que as escolas possuem; o segundo trata-se da práxis do professor, de como ele desenvolve as aulas e fortalece o ensino e a aprendizagem interdisciplinar; por último, temos o saber experimental, o qual explora o empirismo trazido pela experiência de vida, seja dos alunos, seja dos professores. Portanto, para a autora, o saber é alicerçado por outros fatores que é o curricular, pedagógico e o experiencial, quando o professor possui esse conhecimento o ensino da EDH acontece de forma concreta.

A interdisciplinaridade procura sempre analisar as propostas que estão relacionadas à EDH, pois diante de todos os aspectos a formação docente necessita associar os diferentes contextos, a fim de que todos os conteúdos tenham uma única finalidade, que é proporcionar o conhecimento aos cidadãos, fortalecendo uma cultura de respeito aos direitos humanos. A prática interdisciplinar do professor engloba todas as práticas que defendem um ensino e uma aprendizagem como construção crítica, histórica, reflexiva no seu educando e que pressupõe do professor autonomia para desenvolver suas ações

e diante dessas. Nesse sentido, afirma Romanowski (2003, p. 45):

O professor adquira uma bagagem cultural explicitamente política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica capaz de perceber os processos de exclusão, ainda que ocultos sob a ideologia dominante, e o desenvolvimento de atitudes que promovam o comprometimento do professor como intelectual transformador.

Assim o autor mostra que a ação do professor perpassa diante da construção da identidade do sujeito, sempre focando no respeito aos valores, à dignidade e aos direitos humanos. O educador não deve apenas transmitir os conteúdos, mas é preciso que ele faça uso da interdisciplinaridade na metodologia, a fim de contribuir para o conhecimento crítico e a formação do ser humano. Portanto a EDH deve ser pautada mediante os saberes que são necessários a prática do professor em direitos humanos.

Quando pensamos em interdisciplinaridade no desenvolvimento da EDH significa que os conteúdos relacionados aos direitos humanos estejam presentes no currículo escolar, sejam em textos, projetos e planos. A formação cidadã da EDH tem que está interagindo com todas as disciplinas, portanto, é umbilicalmente interdisciplinar, faz a relação com as demais áreas, o que possibilita ao educando ampliar seus conhecimentos sobre os direitos humanos.

Os direitos humanos trazem até a escola a possibilidade de inserção na profissão docente, tendo em vista que essa instituição trabalha com a diversidade e que cada um traz em si uma característica própria, que possuem direitos e deveres particulares, diferentes dos demais, e porque não dizer o professor é o responsável pela articulação entre direitos e deveres? Como espaço que ensina a base, e que carrega a essência da aprendizagem, a escola deve desenvolver-se por meio dos direitos, haja vista serem eles que regem as leis educacionais. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas precisam contemplar os direitos humanos e que esses sejam ensinados por meio dos temas transversais ou mesmo inseridos por meio de outros conteúdos, sempre dentro da interdisciplinaridade.

CONCLUSÃO

O presente estudo bibliográfico fez uma abordagem sobre a Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva da formação do docente, e no desenvolvimento desse trabalho foi possível conhecer que a EDH acontece de forma contínua e sistemática a partir de uma ação educacional no qual o professor faz a mediação. Assim, a metodologia que o professor deve utilizar em sala de aula deverá estar condizente com o que será trabalhado em relação aos Direitos Humanos e que possibilite contribuições para o exercício de cidadania.

Toda a educação em direitos humanos deve dar início com os saberes docentes em EDH. Com base em seus conhecimentos o educador pode oportunizar aos educandos descobertas de seus direitos e deveres perante a sociedade, despertando no sujeito o respeito ao ser humano. Dentro desse pensamento a formação do professor possibilita o conhecimento amplo em Direitos Humanos e maior experiência no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que auxiliem a prática docente.

A abordagem interdisciplinar é importante, pois estabelece um diálogo com todas as áreas do conhecimento. É uma ferramenta que auxilia o professor no processo de ensino de maneira que por trabalhar com esse perfil há a união de muitos dos assuntos importantes para o desenvolvimento do sujeito mediante seus direitos. A análise final é que um dos fatores fomentadores da Educação em Direitos Humanos é a busca constante de conhecimento para articular a teoria e a prática. Segundo Magendzo (1989) a tarefa do educador em Direitos Humanos não se esgota na transferência e produção de conhecimentos. Assim ressaltase-se que, através do conhecimento, o sujeito aprende a defender as leis que garantem sua qualidade de vida e dignidade humana.

Partindo desse ponto, a aprendizagem em Direitos Humanos é construída a partir da interação com a sociedade. Não se trata apenas de uma aprendizagem de leis e códigos, textos e declarações, ela é construída a partir das lutas diárias que cada cidadão enfrenta no seu dia a dia afim de que os conflitos sociais que vivencia diariamente sejam extintos.

Quando acontece a inserção da temática da EDH na escola promove-se uma educação crítica e reflexiva, muito embora não se trate de um caminho de oportunidades fáceis, antes, é uma tarefa árdua que todos devem percorrer. Esse caminho o qual se percorre em busca de sistematizar e ampliar as lutas por direitos também é construído e fortalecido a partir das decisões dos professores que estão dispostos a se inserir no processo educativo tendo por base a Educação em Direitos Humanos.

Por fim, conclui-se que educar em Direitos Humanos é importante, pois auxiliam os sujeitos a construir um país democrático, fortalecendo uma cultura voltada para o ser humano. Dessa maneira, é de suma importância que os educadores tenham uma formação com o principio de valorização dos direitos das pessoas, possibilitando mais oportunidades para a construção de uma cultura de direitos humanos para todos os sujeitos da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.
- BENEVIDOS, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/9_benevides.pdf> Acesso em 04 jul. 2017.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 14 maio. 2017.
- CANDAU, Vera. et.al. **Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LUCK. Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos: um desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- MAGENDZO, A. e DELPIANO, A. **La escuela formal, el curriculum escolar y los derechos humanos**. Trabajo presentado em El Taller Subregional de Educación para los Derechos Humanos Del ConoSur, 1986.
- MORGADO. Patrícia. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/25/patriciallimamorgadot04.rtf>>. Acesso em 18 maio, 2017.
- PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: a **educação e a complexidade do ser e do saber**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SANTOS, Luciana. **Estilos de aprendizagem**: subsídios para o professor! Curitiba: 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.

SILVA, H. **Educação em direitos humanos**: conceitos, valores e hábitos. Exame teórico- -prático. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Faculdade de São Paulo, 1995.

TAVARES, Celma. **Barbarie em la democracia**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

METODOLOGIAS DE APRENDIZAGENS ATIVAS: UMA PROPOSTA COLOBOLATIVA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Lindoilton Dantas Araújo¹

Dr. Valdemir Praxedes da Silva Neto (orientador)

RESUMO:

O presente trabalho visa refletir acerca das contribuições da utilização das metodologias de aprendizagens ativas no ensino da matemática, sendo a Matemática uma disciplina estigmatizada pelos alunos, por isto, pretende-se elencar pontos primordiais a respeito das dificuldades que o ensino enfrenta no mundo contemporâneo. A princípio construiu-se com um respaldo teórico, que serviu de aporte para as discursões posteriores, com isto, utiliza-se como base alguns autores consultados na pesquisa e a partir dos pressupostos teóricos apresentados chega-se a conclusão que as metodologias de aprendizagens ativas são imprescindíveis para o ensino da matemática, pois as mesmas são recursos indispensáveis para ressignificar essa disciplina.

Palavras-chave: Matemática. Ensino. Metodologia de Aprendizagem Ativa.

Introdução

Segundo Ponte (2004), nas últimas décadas o ensino da Matemática passou por grandes mudanças. Durante as décadas de 40 e 50, o ensino da Matemática era caracterizado somente pelo processo de mecanização e memorização, o que conhecemos hoje como “Ensino Tradicional”. Nesta perspectiva, era cobrada do aluno decorar teoremas, a memorização e listas com grande quantidade de exercícios, a mecanização. Porém, esse método de ensino não apresentou aprendizagem significativa (PONTE, 2004).

Durante a década de 60 a grade curricular de Matemática passou por transformações significativas e na década de 90 alicerçou o que ficou denominado de “Ensino Renovado” (PONTE, 2004).

Mediante o pensamento de Silveira (2002), no que envolve a matemática, existe um conceito solidificado de que ela é uma disciplina de caráter difícil e chata. Silveira fez uma pesquisa de campo com vários professores, e através dos discursos dos mesmos, notou que por a matemática carregar esta fama, de ser uma matéria difícil, acaba assustando os alunos e criando uma espécie de barreira no aprendizado.

¹Licenciado em Ciências e Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (UERN). Professor da rede básica de ensino do Rio Grande do Norte. Contato Eletrônico: lindoiltonprof@hotmail.com.

O professor deve proporcionar ao aluno o direito de aprender, e não apenas um aprender repetitivo, mecânico, aprender sem saber o porque. Mas um aprender com significado, ao qual o aluno participe compreendendo e raciocinando. De acordo com Carraher (1995), as metodologias de aprendizagem ativas podem edificar uma aprendizagem efetiva na matemática, o professor necessita criar situações, problemas que a solução implique utilizar dos conceitos lógico-matemáticos a serem ensinados em sala de aula.

De acordo com Almeida & Valente (2012), os métodos tradicionais que privilegiam a transmissão de informações por parte dos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Atualmente com a invenção da internet e a divulgação gratuita de muitos materiais e cursos, pode-se aprender a qualquer hora, em qualquer lugar e com professores diferentes. Essa realidade é complexa, necessária, no entanto, ainda amedronta grande parte dos educadores, pois existem dificuldades para se conhecer modelos prévios bem sucedidos para ensinar e aprender em uma sociedade conectada.

Pesquisadores como Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), Dewey (1950) entre outros, advogam que as metodologias de aprendizagens ativas são imprescindíveis para avançar na educação. É necessário superar a educação bancária e focar na aquisição do conhecimento do aluno. Em vista disso, a criação de atividades, desafios que oferecem estímulos para os alunos são importantes.

Por isso, dentre as novas estratégias metodológicas, surgem às de aprendizagens ativas. Isto se deve ao fato de tanto o professor como o aluno sofrerem da necessidade de distancia-se da metodologia tradicional, que são predominantes na maioria das salas de aula. O uso das metodologias de aprendizagens ativas, as aulas tornam-se mais atraente e a participação dos alunos tende a ser maior (SANCHEZ, 2004).

A educação no mundo contemporâneo

De acordo com o pensamento de Prensky (2001), na contemporaneidade o ato de ensinar está cada vez mais difícil, isto, porque o professor já não é a única fonte de saber, atualmente ele disputa contra os diversos meios de tecnologia a fim de atrair atenção dos alunos, está é a realidade do educador do século vinte e um, os seus alunos estão cada vez mais inseridos no mundo digital e o docente não consegue dialogar com essa realidade, tendo em vista que as ferramentas digitais em sua maioria não são utilizadas como forma de melhorar o ensino em sala de aula. Kensky, afirma que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo grupo social (KENSKY, 2007, P.21).

Isto é, as transformações que a tecnologia causou no cotidiano das pessoas foram extremamente profundas, elas alteraram a forma como os indivíduos interagem entre si, se comunicam, trabalham e etc.

As novas tecnologias da informação e comunicação se apresentam como um conjunto de dispositivos digitais – como computador, Internet e outros protocolos - que possibilitam transformação nas relações sociais, nas interações e processos de comunicabilidade de atores individuais e coletivos (LIMA, 2010, p. 14).

Esta realidade não seria diferente no âmbito educacional, a educação sofreu diversas mudanças devido ao avanço tecnológico, e o professor tem de estar preparado para lidar com isto em sala de aula, a verdade é que a tecnologia é uma ferramenta que pode ou não melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tudo depende da forma como ela é utilizada pelo docente. Borba (2010) afirma que:

O acesso à informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma alfabetização tecnológica. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania (Borba apud MENDES, 2010, p. 37).

Entretanto, para que o professor consiga atualizar sua prática pedagógica e passe a trabalhar com as metodologias ativas em sala de aula, é necessário que a instituição escolar também procure inovar, buscando modernizar os espaços de sala de aula, modernizando os laboratórios de informática, ou seja, proporcionando reais condições para que o educador realize um trabalho inovador e instigante envolvendo as metodologias de aprendizagens ativas Moran (2004) fala que:

O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável (MORAN, 2004, p.15).

Todavia, sabemos que tal realidade não condiz com o cotidiano enfrentado diariamente pelos professores no Brasil, a instituição escolar quase sempre cobra do educador um ensino diferenciando, inovador, contudo, não proporciona um ambiente adequado para que este ensino se realize, pois como já falado anteriormente, os professores se deparam com salas de aulas lotadas, cargas de trabalho imensas, o que prejudica a qualidade do seu ensino, porém:

O desafio que se impõe hoje aos professores é reconhecer que os novos meios de comunicação e linguagens presentes na sociedade devem fazer parte da sala de aula, não como dispositivos tecnológicos que imprimem certa modernização ao ensino, mas sim conhecer a potencialidade e a contribuição que as TICs podem trazer ao ensino como recurso e apoio pedagógico às aulas presenciais e ambientes de aprendizagem no ensino a distância. (PEÑA, s/d, p. 10).

Portanto, é direito do aluno ter uma educação que envolva as ferramentas tecnológicas, pois na sociedade em que vivemos ter conhecimento tecnológico é de extrema importância para vida pessoal e profissional.

316

O ensino da matemática na atualidade

Mediante ao que foi exposto, é possível notar que a educação devido aos avanços tecnológicos, passou por um processo de ressignificação, nos ateremos nesta pesquisa a educação que envolve o ensino da matemática, que desde sempre é considerada uma das matérias que os estudantes sentem mais dificuldades. Lorenzato (2010, p. 44) diz que: “Nas salas de aula, alunos e professores também enfrentam dificuldades para entender e para explicar o significado da linguagem matemática repleta de símbolos próprios.”

Ainda segundo o pensamento de Lorenzato:

Na sala de aula, tanto a apresentação como o uso da linguagem matemática devem ser gradativos e respeitar o estágio de evolução dos alunos. Isso significa aceitar que os alunos inicialmente se expressem através de sua linguagem para, depois, apresentar os termos já consagrados pela linguagem matemática e, finalmente, os símbolos matemáticos (LORENZATO, 2010, p.47).

Quer dizer, é papel do professor de matemática observar seus alunos e compreender o grau de conhecimento que os mesmo têm a respeito da matéria, é só depois dessa análise, tentar ensinar um conteúdo levando em consideração o saber prévio de seus alunos, porém sabemos, que mesmo o professor tendo a consciência da importância de levar em consideração o nível de conhecimento dos seus alunos, o profissional ainda encontrará dificuldades em tentar repassar o conteúdo da disciplina.

Lanner de Moura (2007), diz que para tentar ensinar o conceito científico da matemática não basta somente ao educando tentar repassar para o senso comum, o professor precisa compreendê-lo, ou seja, saber o conceito científico desta disciplina em questão, não é apenas fazer uma transposição da linguagem científica para uma linguagem do dia-a-dia, por exemplo, colocar uma fração representada por uma barra de chocolate, ou pedaço de bolo, o professor de matemática necessita ir além disso, necessita compreender a realidade dos seus alunos, pois há de se levar em consideração que os seus alunos se constitui como sujeito, por causa do meio social em que estão inseridos. Portanto, ressaltamos que o ensino só será satisfatório quando o educador levar em consideração o meio social ao qual seus alunos estão inseridos.

Kalmykova (1991, p. 15) disserta que: “Trabalhar com objetos reais enquanto se desenvolvem os conceitos abstratos é uma etapa necessária da aprendizagem.” Ou seja, a realidade em que os alunos do século XXI estão inseridas é a tecnológica, por isso os mesmo são chamados de geração y ou geração do milênio.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991), discute que:

Sabe-se, por exemplo, que os alunos assimilam de maneira diferente a exposição de matéria nova pelo professor. Alguns assimilam imediatamente o que se lhes disse (graças à utilização da experiência anterior estabelecem novas conexões), enquanto outros não são capazes de o fazer e frequentemente notam e assimilam apenas aspectos não essenciais da matéria. Um aluno transfere maneiras de pensamento já formadas de uma esfera de atividade para outra, enquanto outro aluno, inclusive a respeito de uma única matéria e no mesmo ano de estudos, começa sempre empregando operações de nível inferior. Estes fatos demonstram que os diferentes níveis de aquisição de noções dependem das características individuais (BOGOYAVLENSKY E MENCHINSKAYA, 1991, p. 49).

Desse modo, é imprescindível que os profissionais da educação tenham em mente que apesar de um aluno apresentar dificuldades de aprendizagem em alguma matéria, por exemplo, como a matemática, isto não implica dizer que ele não poderá aprender a matemática, cabe ao profissional da educação ter em consideração as especificidades que a disciplina pede e tentar aplicar ela levando em consideração as características específicas de seus alunos. Mas, sabemos que isso é uma tarefa árdua, para não dizer impossível.

Pois na maioria das vezes, o professor está trabalhando em situações precárias, tendo de lidar com a falta de material, com o péssimo estado das instalações físicas onde trabalha, com salas lotadas de alunos desmotivados.

Tendo em vista essas considerações e a realidade tecnológica ao qual os alunos estão inseridos, nos perguntamos como mudar esse quadro? Como tornar a matemática uma disciplina atraente e facilitar a aquisição de conhecimento dos nossos alunos? Eis que surgem as metodologias de aprendizagens ativas.

Metodologias de Aprendizagens Ativas

Como edificado anteriormente, no atual âmbito educacional se faz necessário que o professor utilize em sala de aula, novas formas na tentativa de solidificar uma aprendizagem satisfatória no aluno. Dentre essas formas, podemos citar as Metodologias de Aprendizagens Ativas “Entendemos Metodologias de Aprendizagens Ativas como formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica dos educandos” (BORGES E ALENCAR, 2014, p. 120).

De acordo com o pensamento de Antunes (2011), não é necessário que o professor der o peixe ao aluno, é papel do educador ensinar os meios necessários para que seus alunos aprendam a pescar sozinhos “Dar o peixe pode ser um ato de linda presunção, mas o imprescindível mesmo é ensinar a pescar” (ANTUNES, 2001, p. 42).

Então, seguindo esta linha de raciocínio, se o professor simplesmente “entregar o peixe” ao seu aluno, o conhecimento que o mesmo irá adquirir não será tão profundo, será um saber sem grandes fundamentos ou raciocínio lógico, porém, a partir do momento em que o profissional da educação ensinar aos seus alunos os meios para eles conseguirem “pescar seus próprios peixes”, o conhecimento que eles irão assimilarem poderá ser utilizado de forma satisfatório em seu cotidiano.

Podemos trazer este exemplo para o que acontece nas metodologias de aprendizagens ativas, isto que dizer que se o professor simplesmente repassar o conteúdo de forma mecânica, os seus alunos irão aprenderem o assunto de forma pronta, mecânica, sem saber aplicar nas diferentes situações que eles irão serem expostos ao longo da vida.

Entretanto, se os alunos têm a capacidade de construir seu próprio conhecimento, onde o professor é somente a ponte entre o aluno e o saber, os discentes irão realmente assimilar o conteúdo que a matéria exige. É isto que caracteriza o processo das metodologias de aprendizagens ativas, o conhecimento sendo construindo igualmente entre professor e aluno.

Pinto discorre que:

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (PINTO, 2012, p.78).

Conforme Zabala (2001), quando o aluno consegue interagir com o assunto, e acontece um processo de reflexão entre o que deve ser assimilado e o porquê eles têm de aprender o conteúdo, os discentes terão um domínio maior sobre a matemática e por conseguinte a aprendizagem acontecerá de forma mais clara e duradoura.

Segundo Antunes (2001), existem diferentes formas de atrair a atenção do aluno, seja instigando a curiosidade ou criando circunstâncias problemas, ou seja, transportar

a realidade dos discentes para dentro da sala de aula, assim a discussão a respeito da matéria e do conteúdo será feita de forma mais interessante e satisfatória.

Para Zabala (2001), o assunto a ser ensinado em sala de aula deve de alguma forma fazer algum sentido para o discente, portanto, é extremamente necessário ter conhecimento a respeito do contexto social ao qual o aluno está inserido, somente depois dessa reflexão o docente pode planejar suas aulas.

Todavia, sabemos que cada escola, cada turma, cada aluno estão inseridos em contextos sociais diferentes, demandando que o professor saiba adaptar suas metodologias de acordo com o conteúdo que se pretende lecionar e a realidade em que seus alunos estão inseridos. São várias as possibilidades de Metodologias de Aprendizagens Ativas, com objetivos de levar ao aluno a aprender de forma autônoma.

Segundo (HARYANI et al., 2014), existe a metodologia de aprendizagem ativa baseada em um problema, ou seja, o ensino do conteúdo inicia-se a partir da necessidade de achar a solução para um problema que poderia acontecer no cotidiano dos alunos. Portanto, durante a utilização desse método em sala de aula, os discentes irão aprimorar a capacidade de resolver problemas, conseqüentemente construindo um conhecimento mais contextualizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino da Matemática:

Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis (BRASIL, 1996, p.51).

Destarte, nós sabemos que a realidade escolar é outra, os conteúdos de matemática são repassados para os alunos de forma mecânica e muitas vezes somente simbólica. Enquanto profissionais da educação, sabemos que o ensino da matemática tem como função garantir que os alunos aprendam corretamente as fórmulas e técnicas, ou seja, compreenda os assuntos e consigam aplica-los no dia-a-dia. Por isso, o método de metodologia de aprendizagem ativa utilizando o problema para partir para uma construção de conhecimento é extremamente importante.

Também temos a metodologia de aprendizagem ativa baseada em projetos “A ideia de trabalhar com projetos como recurso pedagógico na construção dos conhecimentos remonta ao final do século XIX, a partir de ideias enunciadas por John Dewey, em 1897” (BARBOSA; MOURA, 2013, p.61). Segundo Rudolph (2014), é importante trabalhar com esta abordagem porque insere os alunos nos contextos sociais e culturais da sociedade.

De acordo com Korenic (2014), nesta abordagem são escolhidos problemas mal resolvidos e é responsabilidade do professor conduzir um debate a respeito do conteúdo, solidificando debates significativos que acrescentam conhecimento a ambas as partes.

No artigo “Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino Aprendizagem das Operações com números inteiros”, publicado em 2009, na revista PUC, o pesquisador Túlio de Oliveira utiliza a metodologia ativa baseada em jogos matemáticos, e segundo o estudioso esta metodologia mostrou-se bastante eficaz em sala de aula, pois a ludicidade que os jogos matemáticos têm, permitiu que os alunos realizassem os problemas com mais habilidade e segurança, os resultados gerados dessa metodologia mostrou que é possível utilizar-se de jogos em sala, como forma de ensinar a Matemática. Tendo em vista que testes aplicados antes da realização dos jogos mostrou que os educandos tiveram um aproveitamento de 40% e posteriormente testes comprovaram que os alunos obtiveram aproveitamento de 60%.

Já no artigo “Metodologias Ativas: Um desafio além das quatro paredes da sala de aula” publicado no site www.adeb.org.br em 2014, o professor de matemática Emerson Ferreira Rocha discorre sobre a sua experiência de utilizar-se de algumas tecnologias (sejam elas digitais ou não) em sala de aula, para dar suporte na aplicação do método de metodologias de aprendizagens ativas. Emerson Ferreira diz que o método obteve resultados bons, pois a tecnologia conseguiu captar a atenção dos seus alunos e que a partir dele a sala de aula tornou-se palco de debates profundos a respeito do assunto trabalhado.

No seu artigo, Emerson ainda fala sobre uma pesquisa que fez com alguns professores que utilizam do método aprendizagem baseada em problemas, conforme o professor de Matemática, essa metodologia de aprendizagem ativa é eficaz porque o aluno aprende sobre determinado assunto utilizando experiências para resolver os problemas matemáticos, mas cabe ao professor utilizar o recurso da contextualização para criar problemas matemáticas que se aproximem da realidade dos seus alunos.

Conclusão

Diante da constatação das dificuldades de aprendizado do Ensino de Matemática, a falta de interesse e a baixa participação dos discentes; esse trabalho tem o intuito de contribuir com propostas que vem auxiliar os professores de Matemática no desenvolvimento das atividades no que diz respeito ao entendimento, por parte dos educandos na aquisição dos conteúdos matemáticos.

Perante essas condições, os professores precisam buscar métodos de ensino que permitam aos alunos uma aprendizagem mais eficaz, um desses métodos são as metodologias de aprendizagens ativas, que tem como objetivo aplicar o conteúdo matemática a situações cotidianas, transformando o conhecimento, saindo da formulação mecânica.

Compreendemos que no Brasil, existem diversos problemas sociais, estruturais e históricos, principalmente no âmbito educacional, entretanto, também sabemos que essas dificuldades se agravam porque os profissionais da educação insistem em se atualizarem dentro dos moldes padrões, ou seja, aquelas modelos educacionais previsíveis. O objetivo deste trabalho é demonstrar que o professor poderia alcançar melhores resultados educacional, se investissem em outros modelos educacionais, como as metodologias de aprendizagens ativas.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo**. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. [s.l.]. Julho/ Agosto de 2017. Disponível em < http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20metodologias%20ativas%20na%20opromocao%20da%20formacao%20critica%20do%20estudante.pdf>. Acesso em: 05 de Junho de 2017.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. **A Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar**. In: Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo. ed. Moraes. 1991.
- CARRAHER, T. **Na vida dez, na escola zero**. 10ª edição, 1995. CORTEZ, São Paulo
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959ª
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- HARYANI, S.; PRASETYA, A. T. & PERMANASARI, A. **Developing Metacognition of Teacher Candidates by Implementing Problem Based Learning within the Area of Analytical Chemistry**. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, Volume 3 Issue 6, June 2017, pp.1223-1229.
- KALMYKOVA, Z. I. **Pressupostos psicológicos para uma melhor aprendizagem da resolução de problemas aritméticos**. In: _____ **Psicologia e Pedagogia II – Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. 2. ed. Editorial Estampa. Lisboa. 1991.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.
- LANNER DE MOURA, Anna Regina. **Movimento conceptual: em sala de aula**. In: _____ **Educação Matemática na Infância – Abordagens e desafios**. MIGUEIS, Marlene da Rocha; AZEVEDO, Maria da Graça. 1ª Edição, janeiro de 2007. Edições Gaileiro. Vila Nova de Gaia.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. 3. ed. Campinas. São Paulo. Autores Associados. 2010.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

PINTO, A. S. S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z. & KOEHLER, S. M. F. **Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com "peerinstruction"**. Janus, Lorena, ano 6, n. 15, 1jan./jul., 2012, pp.75-87.

PONTE, João Pedro. **O ensino da Matemática em Portugal: Lições do passado, desafios do futuro**. 2017. Disponível em: www.ufpel.tche.br/clmd/bmv/detalhe_biografia.phd?id_autor=1>.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20>>

SANCHEZ, JesúsNicasio Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. **"Matemática é difícil": Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos**. 2002. Disponível em: .< <http://www.anped.org.br/25/marisarosaniabreusilveirat19.rtf>>.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ABSTRACT:

The present work aims at reflecting the approximation of the contributions of the use of active learning methodologies without teaching of mathematics, being a mathematics a discipline that is stigmatized by students, by this, it is intended to lancer primordial points regarding the difficulties that the teaching faces in the world Contemporary. At first it is built with a theoretical support, which served as input for later discursions, with this, it is used as basis some writers consulted in the research and in direct of the theoretical assumptions, comes the conclusion that as methodologies of active learning Are essential for the teaching of mathematics, as they are an essential subject for discipline.

Keywords: Keywords: Mathematics. Teaching.Active Learning Methodology



Sociedade e Práticas Sustentáveis

ENTREMEIOS: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES PARA UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL

Francisca Alaene Lopes Alves¹

Carlos Roberto Rodrigues Barata Junior (orientador)

RESUMO

Este trabalho objetiva fazer uma revisão documentária de assuntos concernentes à escola sustentável sob uma perspectiva interdisciplinar. A sustentabilidade pode ser definida enquanto conceito relacionado ao desenvolvimento humano nos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Por sua vez, entende-se a interdisciplinaridade enquanto coordenação e ampliação dos saberes humanos. A compreensão é a de que a interdisciplinaridade questiona a frágil realidade na qual a escola está imersa e de que é através do planejamento participativo, da tomada de decisões coletivas dentro do âmbito escolar, que a escola se torna responsável por seu desenvolvimento e pelo desenvolvimento de seu entorno.

Palavras-chave: Escola; Interdisciplinaridade; Sustentabilidade.

Introdução

1. Iniciando os caminhos

Este trabalho objetiva fazer uma revisão documentária de assuntos concernentes à escola sustentável em uma perspectiva interdisciplinar, a fim de contribuir com a escola pública, bem como com sua comunidade local, no sentido de despertar seres críticos e produtores de saberes que incluam a preservação de seus meios ambientes e de seus territórios, que desenvolvam faculdades e tecnologias para conviver com os recursos naturais à disposição e gerem recursos para superar adversidades surgidas da relação sociedade/ambiente.

A escola é um lugar sobretudo de gente, com uma estrutura dividida em salas, com diferentes finalidades, dentre elas a formação de cidadãos críticos, disseminadores do conhecimento; garantindo, assim, o desenvolvimento da sociedade. Cada pessoa que a compõe desempenha um papel para seu funcionamento (FREIRE, 1996). Além disso, o espaço escolar deve sempre contribuir para curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico e estímulo para a descoberta. Dessa maneira, é preciso que haja recursos para que a escola continue a se desenvolver.

Por sua vez, a sustentabilidade não está ligada ao meio ambiente enquanto habitat biológico como durante muito tempo se acreditou. Seguindo esse princípio, as instituições começaram a fomentar projetos de preservação da flora e da fauna,

¹ Aluna do curso de especialização em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Este trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Carlos Barata.

de reflorestamento, de proteção. Todas essas ações, por mais válidas que sejam, não representam em si, o conceito mais amplo de desenvolvimento sustentável. Atualmente essa ideia é dividida em três pilares: o desenvolvimento social, econômico e ambiental. Para que haja, de fato, desenvolvimento, os três pilares precisam coexistir, interativos entre si de forma plena e harmônica (BRASIL, 1999).

De acordo com Vasconcelos (1995), o planejamento participativo é a tomada de decisões coletivas que têm como objetivo não só a democracia nas decisões, mas também o estabelecimento de prioridades que apontem caminhos para tempos futuros. Diretores, professores, alunos e funcionários têm direito ao voto no modelo de planejamento da escola. Os benefícios da gestão participativa são relacionados, justamente ao aprendizado, tendo como enfoque valores como cidadania, organização e gestão.

No entanto, para que o modelo funcione de forma satisfatória é requisito que todos estejam inteirados a realidade da escola para diagnosticar os problemas e apontar as soluções, informações sobre a comunidade, sobre o local e sobre as suas realidades presente e futura são base para um planejamento.

‘Não existe uma fórmula pronta para uma administração escolar. Isso depende das características de seus gestores e do seu relacionamento com a comunidade local, com o bairro, com os grupos e parcerias, caso venha existir. Dessa forma, este artigo procura investigar como a interdisciplinaridade pode contribuir para a sustentabilidade escolar.

2. A trilha

Atualmente vivemos numa sociedade altamente consumista, na qual apenas uma pequena parte está de fato preocupada com o que acontece no meio ambiente e principalmente em seu território.

A escola sendo um território e lugar em que a criança aprende a conhecer o meio que vive, é importante começar a desenvolver um trabalho mensurável, em que cada um dos envolvidos possa fazer a integração com os membros de sua família, para que na luta pela preservação e conservação do meio em que vive possa viver mais e melhor. Isso porque a criança está em processo de desenvolvimento e por não ter hábitos internalizados e comportamentos constituídos será mais fácil conscientizar do que um adulto.

Mediante tal necessidade é que esse projeto de uma escola sustentável, em consonância com as políticas de proteção e convivência social com meio ambiente, venha auxiliar numa mudança de hábitos e na construção de consciência individual e coletiva com sustentabilidade.

3. Meio ambiente, Autonomia e Sustentabilidade

Essa rede que se entrelaça de modo intenso e que envolve um conjunto de seres vivos e elementos físicos. Para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interagem por meio de relações de troca e câmbio. Esse conjunto de elementos, seres e relações constitui o seu meio ambiente. Dessa forma pode parecer que o trato com o meio ambiente diz somente dos aspectos físicos e biológicos. Isso é verdade, mas não apenas, pois o ser humano

faz parte de um meio de relações que são estabelecidas; relações sociais, econômicas e culturais. Essas também fazem parte do meio ambiente e, portanto, são objetos de análise.

A autonomia refere-se a nível de desenvolvimento psicológico e implica uma dimensão individual. A autonomia, bem como a sustentabilidade, constitui um alicerce de ideias em busca de um equilíbrio para o desenvolvimento cognitivo-social do ser humano. Essa compreensão de sustentabilidade possui uma carga semântica e complexidade ainda maior. De acordo com Catalisa (2010), sendo o desenvolvimento sustentável um modelo, a sustentabilidade pode ser definida como um conceito relacionado ao desenvolvimento humano nos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos

As Nações Unidas se posicionaram formalmente sobre o tema sustentabilidade em 1987, no relatório *Nosso Futuro Comum*, elaborado pela Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento. Esse relatório foi considerado o ponto de partida para realização da Rio -92, no qual encontramos o seguinte:

Em essência, o desenvolvimento sustentável é processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e aspirações humanas (ONU, 1991).

De tal apontamento, temos que sustentabilidade é um termo que está relacionado ao equilíbrio necessário entre a satisfação de necessidades e a viabilidade da existência das gerações futuras.

Assim, abordar a sustentabilidade e interdisciplinaridade enquanto elementos do currículo escolar, conforme Macedo (1991), Lopes (2000) e Macedo & Lopes (2002), é de fundamental importância. Debates sobre disciplinaridade/interdisciplinaridade/transversalidade nos conteúdos escolares não devem ser conduzidos enquanto mera simplificação dos conhecimentos científicos, mas produzidos na escola a partir da contextualização específica e da necessidade dos diversos saberes inerentes à sociedade. Há de se pensar como a interdisciplinaridade enquanto coordenação e ampliação dos saberes contextualizados à realidades específicas.

Macedo (1999) afirma que os PCNs nos põe diante de um problema antigo na área do currículo: as disciplinas tradicionais não dão conta da realidade atual dos alunos em seus contextos específicos. Se observamos, por exemplo, a introdução dos Temas Transversais (BRASIL, 1998), encontramos respaldo para tal assertiva: a interdisciplinaridade questiona a frágil realidade sobre o que a escola construiu ao longo de sua funcionalidade.

4. Interdisciplinaridades/ Transversalidade

O ensino que recebe a responsabilidade social de promover a formação para a cidadania dos membros da sociedade ao defrontar-se com esse trabalho, defronta-se também com a necessidade de promover sua organização para que se der sentido ao projeto. Reconhece-se a necessidade de reorganizar o modo de produção do

conhecimento de forma que diminua a distância estabelecida entre o homem e meio.

Assim, a interdisciplinaridade é proposta possível para constituir um movimento construído pelos educadores, levando em consideração a interação com o meio, que inclui os alunos como elemento primordial na elaboração do conhecimento em um processo dinâmico, aberto e interativo.

Segundo Ivani Fazenda (1994, p. 93), bem como os PNCs (2002), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, num período marcado por movimentos estudantis, que dentre outras coisas reivindicaram um ensino sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Ela deve constituir-se como processo de vivência ativa, não de preparação para a vida; vive-se na escola. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de meios de vida, de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses.

Do ponto de vista conceitual, pode haver uma certa discussão em relação a concepção de transversalidade e interdisciplinaridade no campo da pedagogia. Ambas se fundamentam na crítica concepção de conhecimento, que trouxe à realidade como um conjunto de dados estáveis sujeito a serem conhecido separado. Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade comungam mutuamente com os temas transversais que expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento.

O planejamento tem que estar pautado em estratégias. No planejamento escolar estratégico o embasamento sempre será os qualitativos e quantitativos, em forma de metas, sendo analisado os pontos fracos e as restrições do ambiente. Missão, visão do futuro e valores são pontos que norteiam a realidade do planejamento. Tais valores passam a ser vistos como indicadores dentro de um conjunto de metas organizadas. Principalmente se considerarmos que

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver problemas concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p.34).

Por se tratar de uma prática diferente, a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas no contexto escolar; a interdisciplinaridade amplia o trabalho na medida em que promove a aproximação e a articulação de todas as atividades escolares, coordenadas e orientadas para atingir os objetivos definidos. Pode-se assumir tal abrangência além do plano epistemológico, teórico, metodológico e didático. Sua prática na escola cria inúmeras possibilidades de partilha, cooperação e diálogo. Fazenda (1994) afirma que atitude é requisito essencial para sua implantação.

5. Métodos ativos

A sociedade começa a evoluir quando ela conhece o meio em que vive e constrói valores sociais, habilidades e competências voltadas para a conservação do meio ambiente pelo bem comum de povo, respeitando-se a complexidade crescente dos diversos setores no âmbito mundial, nacional e local, e que demandam o desenvolvimento das capacidades humanas de pensar, sentir e agir, de modo cada vez mais amplo e profundo, primando pela qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Na escola, o professor é o grande mediador desse trabalho que tanto pode contribuir para a promoção e autonomia do aluno, como a manutenção de controle de comportamentos em sala de aula.

Neste contexto, segundo Guimarães (2003): os indivíduos são naturalmente propensos a realizar atividades por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados.

Por sua vez, a escola deve produzir mudanças em suas ações e propor conhecimentos variados de forma satisfatória, combinados com capacitação, motivação para que toda comunidade escolar perceba a necessidade de mudança e que demonstre seus acertos e dificuldades, realizando uma avaliação adequada da sua atuação. Em outras palavras, a escola deve se apropriar de ferramentas capazes de impacto direto no desempenho, na criatividade e desenvolver o potencial de cada um em situações escolares demonstrem autonomia independente do grau de aprendizagem.

As metodologias ativas (como o audiovisual) têm esse potencial de despertar a curiosidade do professor, na medida que esses se apropriam desses recursos e a eles trazem elementos novos, bem como os introduz para o aluno enquanto novas possibilidades tais como: brincar, criar, pesquisar, gravar vídeos, entre outros mecanismos, valorizando os conhecimentos de sua vida e seu cotidiano, tornando-a uma escola sustentável por excelência.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação para a sustentabilidade deve ser desenvolvida enquanto educação voltada para a cidadania, que o cidadão seja uma pessoa crítica, responsável e participativa, e que cada sujeito aprenda o conhecimento científico e tecnológico, com o conhecimento de saberes tradicionais, possibilitando uma tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram.

Conforme afirma Ramos & Ramos (2008, p.1-2), O tema sustentabilidade tem sido exaustivamente utilizado como adjetivo para o desenvolvimento e este surge sempre como sinônimo de crescimento econômico, o aumento de consumo e o aumento de produção.

Se pensarmos interdisciplinaridade enquanto prática da sustentabilidade, encontramos abrigo contra o desenvolvimento inconsequente de seus impactos no ambiente, principalmente quando somos ilustrados pelos processos do desenvolvimento atual, comentados por Jacob (2003, p.2):

Tomando-se como referência o fato de a maior parte da população brasileira viver em cidades, observa-se uma crescente degradação das condições de vida, refletindo uma

crise ambiental. Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental numa perspectiva contemporânea.

5.1 Das políticas públicas

As secretarias municipais de educação acompanham as ações de programas e projetos no âmbito federal de incentivo e apoio as escolas, bem como celebram convênios, fazem adesões, divulgam capacitações de professores e gestores, estabelecem parcerias com universidades e entidades que possam contribuir de forma direta ou indireta para o bom funcionamento das escolas da rede.

Dentro das políticas de sustentabilidade, as escolas hoje dispõem de programas e projetos voltados para essa finalidade, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escola Sustentável, criado em setembro de 2014, que dispõe acerca da destinação de recursos financeiros para escolas públicas da educação básica, com a finalidade de promover ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino e apoiar adoções de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a tornarem-se espaços educadores sustentáveis.

Dessa maneira, se torna uma escola sustentável aquela que faz uso consciente de recursos como PDDE para manter uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensar seus impactos com o desenvolvimento através de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida os presentes e as futuras gerações.

De acordo com PNE (2014), tais políticas precisam de segurança em forma de documento lei, para que a escola tenha a possibilidade de execução do seu planejamento. Esse pronunciamento é oportuno, pois aponta críticas às políticas vigentes em estudo de gestão escolar em suas diferentes dimensões.

Outro programa, o Mais Educação, traz em seu formato uma gama de atividades complementares ao currículo escolar nos vários macros campos tais como: Acompanhamento pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Cultura e Arte, contemplando diversas áreas do conhecimento.

Ao fazermos um levantamento bibliográfico (FERREIRA; AGUIAR, 2001; BRASIL, MEC/INEP, 2000 E 2002; FORTUNA, 2000; BITTAR; OLIVEIRA, 2004; BASTOS, 2005; LIMA, 2004; FERREIRA, 2003) referente à Gestão da Educação percebemos que sua tendência é orientada para o modo democrático. A gestão democrática em si mesma constitui-se num eixo transversal, ainda que seja necessário um avanço de definição das políticas da Gestão da Educação Básica (BRASIL-CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LDB, 9394/96).

A gestão por si só não será sustentável se não houver um plano interdisciplinar didático e extra didático trabalhando em torno dos recursos pessoais e financeiros, assegurando, assim, o cumprimento dos dias letivos e proporcionando meios para que o aluno recupere a autoestima, aumentando seus rendimentos, ampliando a participação da comunidade nos projetos da escola.

6. Conclusão

Ao final da análise do material pesquisado, conclui-se que há muitos meios de se ter uma escola sustentável, com inúmeras possibilidades de favorecimento aos docentes e discentes, recursos pedagógicos, midiáticos e financeiros, criando essa perspectiva de uma escola interdisciplinar com foco na sustentabilidade.

Com a interdisciplinaridade podemos constatar que a escola enquanto mediadora do conhecimento, carrega uma responsabilidade muito vasta em relação à sociedade de modo geral. A escola torna-se responsável para também contribuir nas ações comunitárias em prol do seu próprio desenvolvimento. A legislação nacional sinaliza para isso, como temos visto até aqui, de modo que os hábitos escolares sejam capaz de transformar o meio, impactando diretamente na vida de cada cidadão.

Desta pesquisa podem surgir interesses de pesquisas diversas sobre os desdobramentos específicos dos programas governamentais nas diversas realidades que cercam uma determinada comunidade escolar.

Enfim, importa também que a escola reflita sobre si mesma e sobre sua responsabilidade frente a sustentabilidade, incorporando novas práticas e formas de agir, desse de sua estrutura, sua própria conservação, bem como a escrita de sua própria história..

7. Referências

ETGES, Norberto Jacob. *Produção do conhecimento e interdisciplinaridade*. Educação e Realidade, Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 18, n. 2, p. 73-82, jul. /dez. 1993.

FAZENDA, Ivani C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE <http://www.mma.gov.br/> Educação Ambiental – publicações.

JACOBI, Pedro. *Meio ambiente e sustentabilidade*. In: *O município do século XXI: cenários e perspectivas* p. 180. Disponível em Acesso em 03.02.2012.

GUIMARÃES, S. E. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAVALCANTI, Clóvis. (org.). *Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Leila da Costa. *A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

ABSTRACT

This paper aims at reading issues concerning a sustainable school from an interdisciplinary perspective. Sustainability can be defined as a concept related to human development in political, social, cultural and economic aspects. Interdisciplinarity is understood as the coordination and expansion of human knowledge. The understanding is that interdisciplinarity questions the fragile reality in which the school is immersed as well as that through participatory planning and collective decision making within the school context that a school becomes responsible for its development and also by the development its surroundings.

Key words: School; Interdisciplinarity; Susteinability.

HORTAS ORGÂNICAS NAS ESCOLAS: ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE

Kryslânia Kataryna dos Santos Gama ¹
Marcella de Sá Leitão Assunção (Orientadora)

Resumo:

As questões referentes à proteção, conservação e preservação ambiental constituíram-se nos últimos tempos como uma abordagem relevante na educação. Por isso, no Brasil criou-se a Política Nacional de Educação Ambiental- EA, abrindo espaço para que a escola inclua em seu projeto educativo, os pressupostos e práticas de gestão de ações referentes a esta área em todos os componentes curriculares, trabalhando as temáticas transversalmente. Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral produzir um artigo de instrução para a elaboração e execução de um projeto de Horta Orgânica na Escola como proposta de ação de educação ambiental de maneira interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Português, Matemática, Química e Biologia. Trata-se de um estudo que conforme os objetivos, é do tipo exploratório, teve como técnica a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Desta forma, o referente artigo tratou a educação ambiental e a interdisciplinaridade como o alvo na construção de uma horta orgânica no ensino médio.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Interdisciplinaridade; Horta na Escola.

Introdução

Atualmente, cada vez mais se intensificam as preocupações referentes à temática ambiental e, concomitantemente, as iniciativas dos variados setores da sociedade para o desenvolvimento de atividades, projetos, estratégias, ideias que tenham como principais finalidades formar uma consciência cultural para a preservação e utilização dos recursos da natureza de forma mais adequada à preservação e à sustentabilidade.

Muitas vezes, as ações tendem mesmo a mobilizar as pessoas participantes de instituições para que busquem a mudança de atitudes nocivas e a apropriação de posturas benéficas ao equilíbrio ambiental.

Essas ideias se embasam em conhecimentos que surgiram a partir de estudos científicos sistemáticos, movimentos socioambientais, discussões e fóruns de debates nos âmbitos internacional e regional e que apontaram a necessidade de educar a sociedade para vivenciar melhor a relação com o meio ambiente, de forma a respeitá-lo, a preservá-lo e a entendê-lo como um fenômeno necessário à vida, à própria preservação da espécie humana. Trata-se, portanto, da educação ambiental como importante iniciativa para a

¹ Professora da educação básica no Centro Educacional Celina Vitória, graduada em química licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

formação de uma consciência coletiva, em relação aos cuidados com o ambiente global.

Todos os eventos até aqui organizados: encontros, discussões, congressos, seminários e outros que tratam da questão ambiental no mundo e no Brasil apontam para a busca de conhecimentos que busquem a compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, econômicos, científicos, culturais e éticos. Tudo para que se construam meios de se viver uma relação com alteridade. E nesse meio, a escola é vista como um lugar privilegiado, uma vez que é a esta instituição que se reserva a responsabilidade de educar formalmente as pessoas.

Nessa perspectiva da Educação Ambiental- EA na escola, as discussões permeiam os conteúdos curriculares em qualquer dos componentes de ensino-aprendizagem porque os temas abordados devem ser tratados de forma transversal, perpassando por todas as disciplinas, sob as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de 1997. Mas, mesmo existindo essas orientações presentes nos referenciais curriculares e ainda uma Política Nacional de Educação Ambiental, a realidade do ensino nas escolas do Brasil muitas vezes não preconiza a ênfase merecida a esta questão e as ações voltadas para as temáticas de preservação ao meio ambiente muitas vezes são apenas abordadas teoricamente, a prática é esquecida, os indivíduos, portanto, não são educados.

Há professores que não entendem ainda que em qualquer disciplina pode se inserir questões ambientais para, pelo menos serem discutidas. Muitos se prendem apenas em discutir temas próprios ao campo de conhecimento de suas áreas e nada fazem. Sabe-se que há muitas dificuldades, algumas aliadas à questão da falta de interesse, tanto de educadores como de planejamento de ações mais aprofundadas que promovam melhores resultados, mas, é preciso começar a superar os entraves, buscar meios, ser criativos e perpassar os limites dos conhecimentos, muitas vezes, mecanizados que estão imbricados apenas em uma área do saber. Aliás, é preciso reconhecer que quando se trata da materialização do saber, esta ocorre de forma interdisciplinar, envolvendo-se os conhecimentos de tal forma que não dá nem para separá-los como se faz na escola. “Perceber a interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e um pensar interdisciplinar” (FAZENDA, 2008).

Vendo essas possibilidades faz-se necessário estudar a superação de problemas de ordem física, didático, teórico-metodológica, de planejamento e de atividade prática sobre as questões relacionadas à educação ambiental na escola. É importante compreender que os obstáculos encontrados para se trabalhar com o meio ambiente enquanto tema transversal, sobretudo nas escolas públicas, perpassam a teoria e a prática e envolvem o corpo docente e discente. Ambos enfrentam problemas de ordem estrutural, como: ausência de material didático adequado, precária infraestrutura física da maioria das escolas; ausência da participação familiar no ambiente escolar; ineficácia na capacitação dos docentes em relação às questões ambientais; greves, entre outros. Assim, a ausência de práticas interdisciplinares contribui para que as implantações de propostas que não obtenham o sucesso esperado, uma vez que a orientação a ser seguida quando se trata do ensino das temáticas ambientais é considerar as diferentes áreas do conhecimento, para compreensão efetiva da problemática que atingem todos os seres

vivos.

Em suma, o estudo se justifica pela necessidade de formar cidadãos conscientes das suas atitudes e responsabilidades em relação ao meio ambiente, bem como desenvolver nestes, habilidades e conhecimentos para torná-los atores participativos no processo de construção de ações que possam contribuir com a preservação ambiental de forma utilitária. Além disso, os estudos e a construção de uma proposta de ensino sugerem apontamentos de caminhos para professores, uma vez que se trata de uma proposta de educação ambiental que pode superar as dificuldades que os professores têm enfrentando em desenvolver nos alunos essa consciência para a preservação.

Além disso, como contribuição dada por esse estudo é que a horta na escola pode enriquecer as atividades desenvolvidas nesse espaço, uma vez que permite aos estudantes, professores e comunidade refletir sobre alimentação, saúde, nutrição, meio ambiente e qualidade de vida.

Em geral, o texto do trabalho oferece a possibilidade de uma leitura que versa sobre aspectos importantes da Educação Ambiental e a interdisciplinaridade que pode ser desenvolvida na escola, se constituindo, portanto, uma importante abordagem que serve de subsídio para professores, alunos do ensino médio e coordenação pedagógica. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNs) reforçam a importância ao desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além de uma mistura de disciplinas, e ao mesmo tempo, evite que elas percam a generalidades (BRASIL, 1999).

Fundamentação Teórica

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o incremento de diversas atividades pedagógicas em Educação Ambiental e Alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada. Este espaço auxilia no desenvolvimento de atividades inter e transdisciplinares, contribui para a melhoria das condições nutricionais das refeições e estreita relações sociais a partir da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre educadores, educandos, funcionários e seus familiares (MORGADO, 2006).

Neste contexto, a escola por meio da construção de seus currículos se torna um ambiente ideal para se desenvolver a consciência das pessoas sobre assuntos referentes à saúde, educação, economia e aspectos sociais.

Além disso, a utilização desta área escolar como recurso didático propicia aos professores uma fuga da educação tradicional baseada em aulas expositivas, onde os conhecimentos são transmitidos aos educandos, “estáticos” em suas carteiras. Dentro da horta, ao ar livre, o saber pode ser construído junto com eles, num compartilhar de experiências cotidianas de seus quintais, estimulando o pensamento unido à prática (FREIRE, 1987; Fernandes, 2005).

No ano de 1999 foi elaborada e aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental, a partir da criação e sanção da Lei nº 9.795/99 que, além de estabelecer parâmetros e orientações, define conceitos, aponta caminhos e obriga as escolas a trabalharem com a temática ambiental. Esta deve ser incluída no Projeto Político Pedagógico da escola, em especial no currículo de todos os níveis escolares da educação

básica, abrindo espaço para mais um aspecto a ser trabalhado na formação do aluno, a fim de desenvolver a educação para a cidadania.

De acordo com Reigota (1994), tratando a EA como necessidade, diz que esta deve ser desenvolvida em todos os espaços de educação direcionados aos cidadãos em geral: escolas, parques, reservas ecológicas, associações, universidades e meios de comunicação de massa. Acrescenta ainda que cada contexto precisa ser trabalhado conforme suas características e especificidades, uma vez que esse tratamento pode contribuir para a criatividade dos seus habitantes diante da diversidade. Com essa metodologia, defende o autor que é possível envolver a escola como um dos locais mais privilegiados para a sua realização. Assim, educação ambiental tem o significado de conviver com o meio ambiente de forma sadia, incluindo o desenvolvimento de atividades culturais, artísticas, políticas, trabalhistas científicas e ademais.

Portanto, a forma de EA definida enseja a consistência na organização da escola, na proposta pedagógica, no planejamento e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma a unir áreas, trabalhar aspectos que possam contribuir numa educação global do indivíduo.

Metodologia

Diante do objetivo de produzir uma proposta de ensino interdisciplinar para a elaboração e execução de um projeto de Horta Orgânica na Escola como proposta de ação de educação ambiental no componente curricular, foi preciso delinear procedimentos de pesquisa direcionados à organização das atividades de estudo para o alcance deste objetivo. Na possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade e envolver a temática ambiental no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa é do tipo exploratória e de cunho qualitativo, uma vez que busca se aprofundar nos conhecimentos que envolvem a temática da educação ambiental e da criação de horta orgânica de maneira interdisciplinar. Para alcançar os objetivos dessa proposta, realizaram-se alguns tipos de pesquisa, entre as quais está a pesquisa bibliográfica, esta forneceu subsídios teóricos importantes para a produção deste artigo. “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos” (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

Após toda a pesquisa bibliográfica desenvolvida, das leituras realizadas que contemplassem os conteúdos das disciplinas vista no ensino médio que se relacionassem com a construção de uma horta orgânica, partiu-se para a construção da proposta.

Vale ressaltar que as disciplinas escolhidas para relacionar os conteúdos do ensino médio com a construção de hortas orgânicas nas escolas foram quatro: Português, Matemática, Química e Biologia. Segundo Oliveira (2010), a interdisciplinaridade pode ser entendida como um elo na configuração dos processos da produção de ações e do conhecimento do ensino aprendizagem.

Resultados e Discussões

O referente trabalho se dividiu em duas etapas: 1) proposta para a execução da horta escolar; 2) A proposta de interdisciplinaridade entre as disciplinas de português, matemática, química e biologia na execução da horta orgânica. Com o intuito de demonstrar

as possibilidades de ações práticas para a execução de um projeto de horta orgânica de maneira interdisciplinar no ambiente escolar. Em relação à metodologia dos professores é necessário haver o planejamento e a interação entre as disciplinas no decorrer no projeto uma horta orgânica na escola.

A partir do desenvolvimento das etapas previstas, os resultados e reflexões são apresentados no Quadro 01.

Quadro 1: Criação e Execução da Horta Orgânica na Escola.

<p>1º Passo: Ministrar os fundamentos básicos da horta orgânica através de seminários explicativos. Assim, todos os conteúdos se voltam para a fundamentação que dá base à construção da horta. Os conceitos referentes à educação ambiental, definições teóricas referentes à horta orgânica, sua importância e benefícios que podem ser associados à questão de preservar o ambiente. O uso dos agrotóxicos nas plantações e a horta orgânica como promotora da saúde.</p>
<p>Conteúdos para ser ministrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito da Educação Ambiental (EA) • Importância da Educação Ambiental • O conceito de horta orgânica • A importância da horta orgânica • Alguns benefícios da horta orgânica • Diferença entre consumir alimentos orgânicos e não orgânicos • O que são agrotóxicos • Impactos ambientais provocados pelos agrotóxicos • Classificação dos defensivos agrícolas ou agrotóxicos • As formulações dos defensivos agrícolas • As intoxicações provocadas pelos agrotóxicos • A Lei para o agrotóxico • Classificação dos agrotóxicos de acordo com restrições ao uso • Por que os agricultores utilizam agrotóxicos nas plantações • O que podemos fazer para minimizar os efeitos dos agrotóxicos • Qual é o grau de contaminação de frutas e hortaliças • As vitaminas e os sais minerais presentes nas hortaliças
<p>2º Passo: Dar início à criação da horta orgânica, confeccionando o local para o plantio e escolha das hortaliças. Além de compreender a importância dos cuidados com o solo e com a compostagem. A orientação nesse momento é a construção de uma composteira para acondicionar os resíduos orgânicos de forma que se transformem num excelente aditivo para a horta.</p>

Conteúdos para ser ministrados:

- Modelos de horta orgânicas
- Sugestões de leiaute da horta orgânica
- Considerações importantes na escolha do local da horta orgânica
- Ferramentas para tratar o solo
- Equipamentos e insumos
- Construindo a composteira
- O processo de fermentação que ocorre na compostagem
- Calendário de culturas do Brasil
- Escolhendo o que plantar
- Fotossíntese
- Fichas técnicas - Verduras e Legumes
- Fichas técnicas - Ervas e Temperos
- Mineralização dos Nutrientes
- CTC – Capacidade de Trocas Catiônicas
- pH – Potencial de Hidrogeniônico
- Preparação do solo

3º Passo:

Dividir os alunos em equipe, dar funções distintas e acompanhar o dia-a-dia da horta orgânica. Neste momento, passa-se a colocar em prática todos os conhecimentos teóricos que foram lidos e expostos na etapa anterior. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver ativamente os conteúdos aprendidos.

Conteúdos para ser ministrados:

- Solo
- Compostagem
- Adubação
- Rega - água é vida
- A importância da água
- Pragas e doenças e controle orgânico
- Plantas que ajudam no controle de pragas e doenças

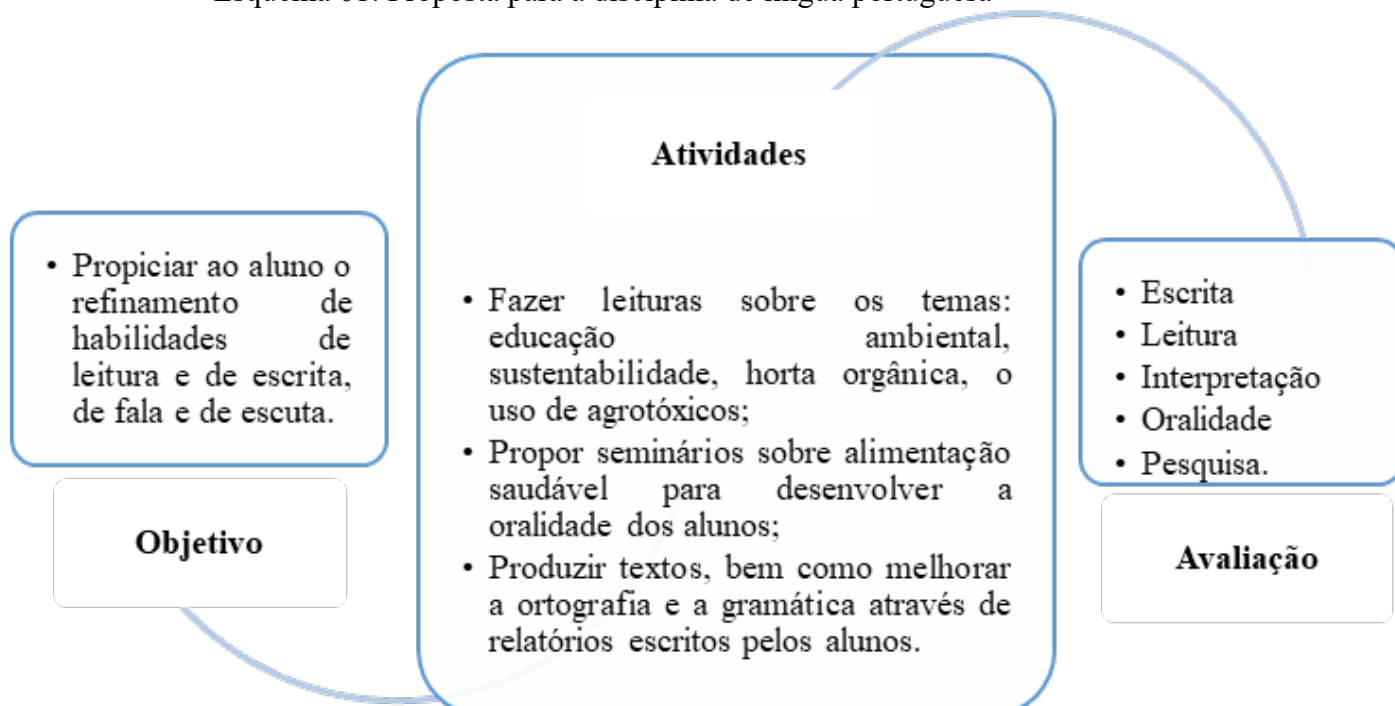
4º Passo:

Realizar um levantamento de dados sobre os hábitos alimentares dos alunos e comunidade escolar. Nesta parte, já com as ações da horta em pleno movimento, provavelmente em aulas extras, as atividades de sala de aula se direcionam a orientar os alunos sobre os hábitos de alimentação saudáveis. Trata-se de trabalhar com os alunos uma pesquisa na qual eles tenham como propósito principal investigar e descobrir como, por meio da escolha de alimentos saudáveis podem contribuir também para uma vida melhor no planeta.

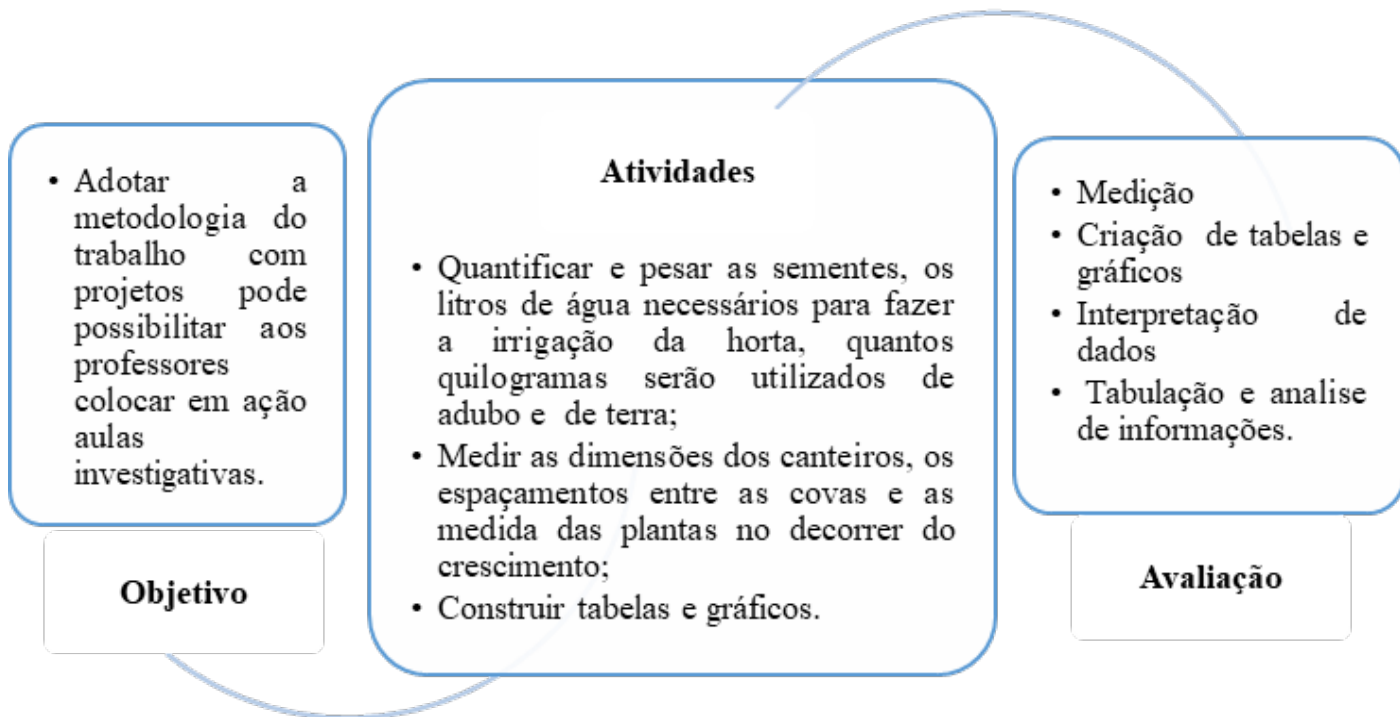
Conteúdos para ser ministrados:
<ul style="list-style-type: none"> • A importância da entrevista na pesquisa • Qual a utilidade do questionário em uma entrevista • Sugestões para a entrevista
5º Passo:
Promover a conscientização da comunidade escolar sobre os hábitos alimentares através de uma exposição, com fotos, receitas saudáveis, palestras e depoimentos dos alunos que participaram do projeto da horta orgânica.
Conteúdos para ser ministrados:
<ul style="list-style-type: none"> • A pirâmide alimentar • Alimentação saudável adquira estes hábitos • A necessidade de uma alimentação saudável • Seleção e conservação das hortaliças • Manipulação das hortaliças • Receitas saudáveis com hortaliças

Nos esquemas abaixo apresentam-se os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas e modo de avaliação para as disciplinas estudadas, que poderão ser adotados pelos professores. Os objetivos foram propostos de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

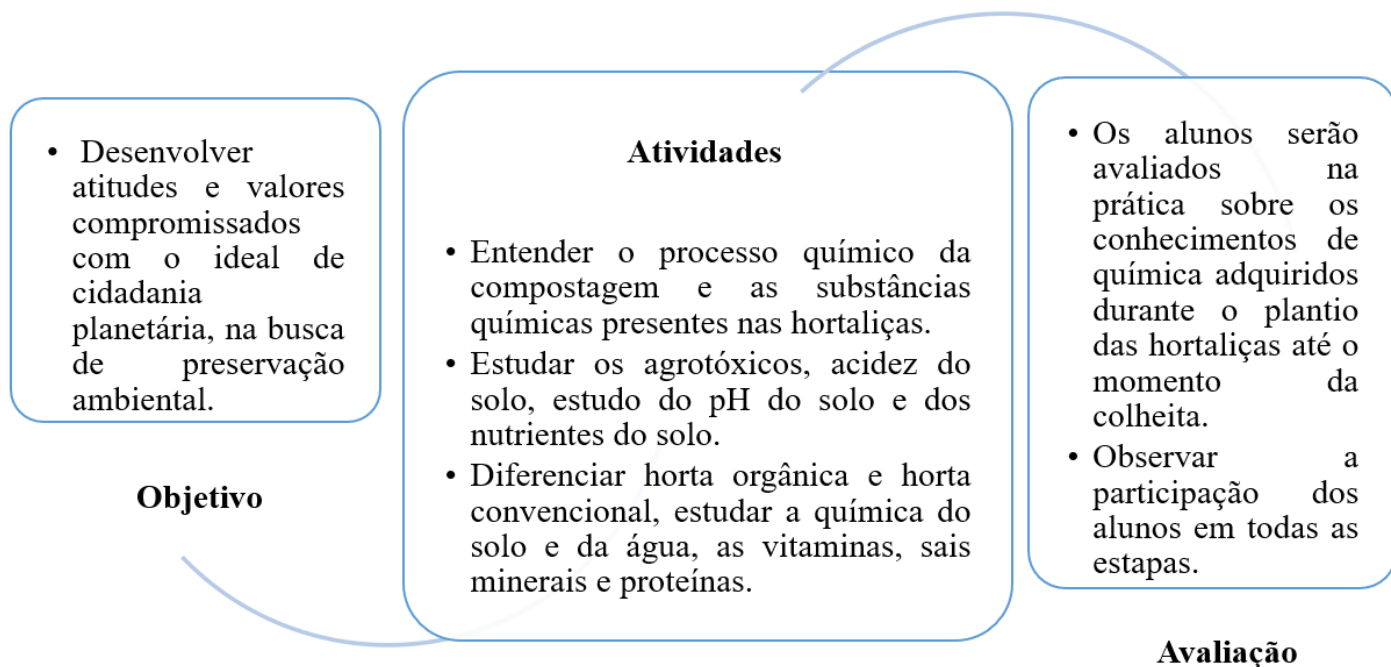
Esquema 01: Proposta para a disciplina de língua portuguesa



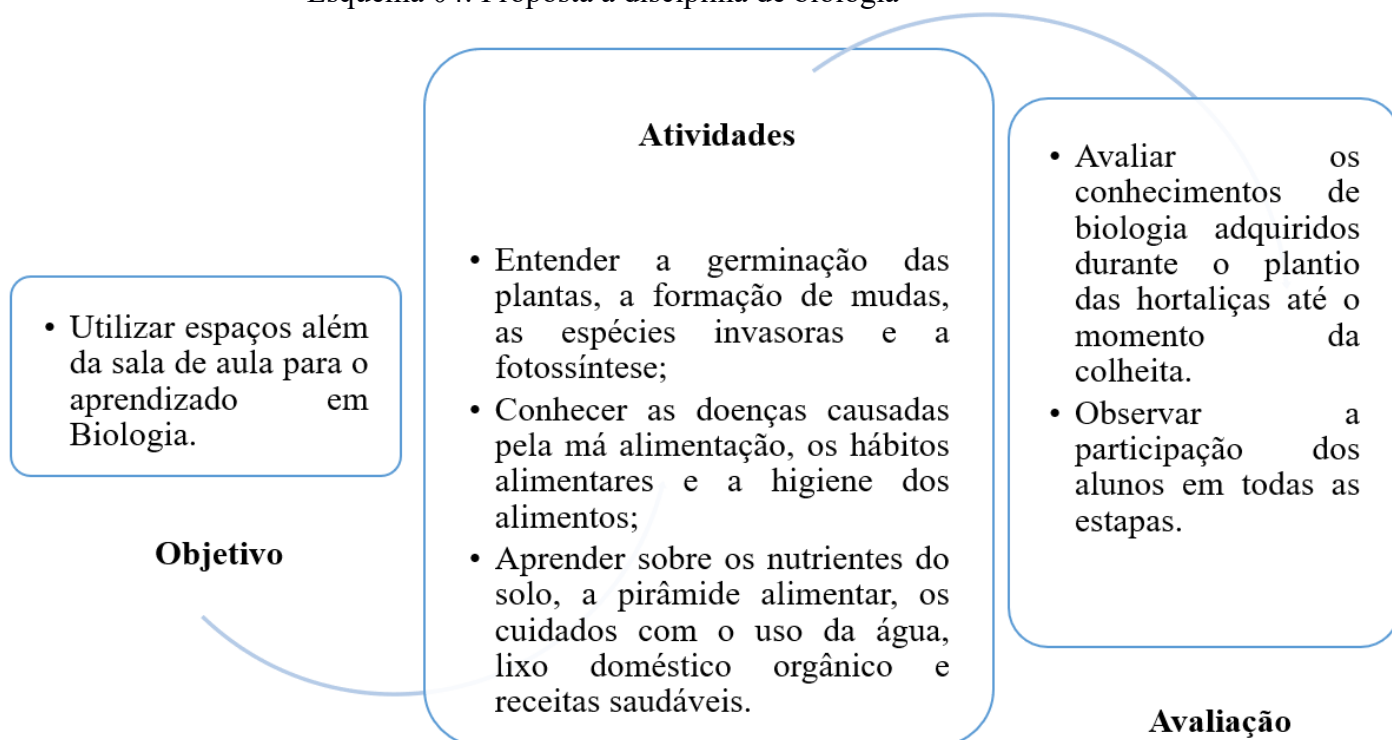
Esquema 02: Proposta para a disciplina de matemática



Esquema 03: Proposta para a disciplina de química



Esquema 04: Proposta a disciplina de biologia



Conclusões

A horta orgânica na escola possibilita aos professores trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, é possível inserir no currículo do ensino médio os vários conhecimentos importantes para a criação e manutenção da horta. Segundo Irala e Fernandez (2001), a horta pode ser um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas, existindo várias atividades que podem ser utilizadas na escola com o auxílio de uma horta, onde os professores relacionam diferentes conteúdos e colocam em prática a interdisciplinaridade com os seus alunos.

A motivação para a produção de horta orgânica surge porque muitos professores do ensino médio têm dificuldades para envolver atividades em suas disciplinas e os conteúdos ficam isolados, sem contextualização e relação com as demais disciplinas. A concepção apresentada e defendida por Santomé (1988) enfatiza que na interdisciplinaridade há um aspecto positivo no que se refere à intercomunicação entre as áreas, favorecendo a igualdade. Desta forma, a proposta apresentada procurou desenvolver um trabalho conjunto, motivar os professores a contextualizar os conhecimentos das disciplinas com temas cotidianos, bem como permitir o estudo de temas referentes a cada disciplina e atrair a atenção dos alunos para educação ambiental. Não se trata de uma mudança de conceitos e não visa à eliminação de disciplinas, mas a reconstrução conceitual e teórica, ou seja, elas necessitam ser compreendidas de forma ampla (PAVIANI, 2006).

Ressalta-se ainda que as orientações definidas neste artigo são caminhos a serem seguidos para que se planeje e vivencie um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, de forma que os professores tenham em mãos uma base teórica e sugestões de atividades. O material proposto não se configura, em momento algum como uma receita de atividades. Os professores que por ventura vierem a utilizar este artigo como base para seus projetos de ensino podem inovar, criar e recriar atividades, trabalhando de

acordo com a realidade em que vivem os seus alunos.

Assim, o que é sugerido neste trabalho não se determina como sendo uma metodologia estanque, mas uma estratégia que sugere a renovação de ideias, a reflexão e redimensionamento dos fazeres mediante pesquisas e estudos que contribuam para isso enquanto as atividades são aplicadas no processo de ensino-aprendizagem de maneira interdisciplinar através de um projeto de horta orgânica no ambiente escolar, com o intuito de tornar o ensino mais dinâmico, motivador e interessante para os professores e alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares de Ciências da Natureza (PCN+). Brasília/DF: MEC/SEB, 1999

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, D. G.; OLIVEIRA, F. B. (ORG) **A arte de tecer no diverso: práticas e saberes interdisciplinares no ensino e na pesquisa**.

IRALA, CH.; FERNANDEZ, MP. Manual para Escolas: **A Escola promovendo hábitos alimentares saudáveis**, 2006.

MARTINS, ACA; SILVA, TBD da; CUNHA, GLda; WANDERLEY, MJA. 2012. **Horta orgânica como proposta curricular em escola do município de Bananeiras**, PB. Horticultura Brasileira 30: S972-S978.

MORGADO, S. F. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. Florianópolis. 45p. (Trabalho de conclusão do curso de Agronomia): Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: 1994

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre : Artes Médicas, p. 45, 1988

SATO, M. **Educação para o meio ambiente amazônico**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – Tese de Doutorado, 1997.

SILVA, E. L. e MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

Abstract:

Issues relating to environmental protection, conservation and preservation are an important approach in education. So the national education policy was created in Brazil giving space for the school to have an educational project and management practices aimed at this aspect. The main objective of this study was to develop an organic garden project in the school as a form of environmental education involving subjects such as Portuguese, Mathematics, Chemistry and Biology. This is an exploratory study whose technique was a qualitative bibliographical research. In this way, the article will talk about environmental education and interdisciplinarity as a focus on the construction of an organic garden in high school.

Key Words: Environmental Education; Interdisciplinarity; Vegetable garden at school.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UMA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NAS SÉRIES INICIAIS

Francisca Ivânia de Oliveira¹

Edna Lucia da Rocha Linhares (Orientador)

RESUMO:

A Educação Ambiental objetiva ampliar a relação do homem com o meio ambiente, buscando alcançar o maior número de cidadãos reflexivos e conscientes que atuem de forma comprometida no meio em que vivem, de maneira que possam assumir o compromisso de luta permanente, que busque a preservação do planeta terra. O presente estudo tem como objetivo principal a compreensão da Educação Ambiental como formação interdisciplinar nas séries iniciais, por meio de conceitos e questões socioambientais. A pesquisa foi fundamentada em uma perspectiva interdisciplinar, onde se realizou uma revisão bibliográfica em diversos textos publicados: livros, artigos periódicos, teses e dissertações, acerca da temática em questão, utilizando o método de abordagem dialético, e de natureza qualitativa. Pode-se afirmar que a Educação Ambiental nas séries iniciais do Ensino Fundamental possibilita a formação de uma consciência voltada à preservação do meio ambiente e, sobretudo, ao exercício da cidadania, espera-se que nos primeiros anos da Educação Básica, especialmente nas séries iniciais, o aporte para a conscientização e a formação do educando sobre as causas ambientais sejam de suma importância. Entende-se que a Educação Ambiental, como formação interdisciplinar, nas séries iniciais prepara as crianças e contribui para a formação de cidadãos conscientes, de maneira que possam atuar na realidade socioambiental em que vivem.

Palavras-chaves: Meio ambiente. Criança. Aprendizado.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Ambiental (EA) vem sendo difundida com mais ênfase devido aos grandes problemas ambientais gerados, principalmente, pela ação humana. O meio ambiente deve ser trabalhado como uma formação interdisciplinar nas séries iniciais, na busca por um conhecimento sistemático e integrado que supere a fragmentação, para que os alunos possam adquirir uma visão crítico-reflexiva e uma consciência ética sobre os desequilíbrios ecológicos. O conhecimento do ecossistema leva o indivíduo a adotar posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a formação do exercício da cidadania, para a construção de um ambiente harmônico e saudável que promova um modelo de desenvolvimento sustentável capaz de

¹É professora da educação básica na Escola Estadual 20 de Setembro Ensino Fundamental e Médio desde 2015; é graduada em Pedagogia pela UERN.

atender as necessidades da sociedade atual sem comprometer às gerações futuras. Dessa forma, faz-se necessário trazer para a educação formal os conhecimentos, os valores do educando e da sociedade na qual está inserido, em uma relação mútua de influências que envolve vários conceitos e visões de mundo. Segundo Freire (1994, p.16):

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Então, de acordo com Paulo freire (1994), o indivíduo só atua de forma comprometida quando ele é capaz de agir e refletir; além do mais, o ser humano antes de tudo precisa possuir uma visão mais aguçada sobre a realidade que o cerca.

A instituição escolar, mais precisamente a ação docente, deve possibilitar que o aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável. A chave para o desenvolvimento é a participação, a organização, a educação e o fortalecimento das pessoas. O desenvolvimento sustentável não é centrado na produção, e sim nas pessoas. Diante da amplitude da Educação Ambiental, o professor atua como agente transformador das ações curriculares e deve refletir a sua própria prática pedagógica levando em consideração as causas da sua prática, os pressupostos, crenças e valores, consciente ou inconscientemente, revelados e identificados quanto a sua procedência, além das práticas sociais e a que interesse elas se destinam. Segundo Freire (1996, p.26), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nos últimos anos, a Educação Ambiental assumiu um papel de grande importância. Sua repercussão na vida do homem alcança, assim, o espaço escolar configurando-se como preocupação presente no fazer pedagógico. A inserção da temática da EA na formação do professor possibilita uma possível reflexão em sua atuação pedagógica. De acordo com Carvalho (1995, p.33):

[...] podemos redefinir a prática educativa como aquela que, juntamente com outras práticas sociais está implicada no fazer histórico, é produtora de saberes e valores e, por excelência, constitutiva da esfera pública e da política, onde se exerce a ação humana.

Portanto, se propõe a ser uma educação integrada, de conhecimentos, comportamentos, conversando como novos problemas e provocando reflexões, construindo novas bases para o conhecimento e valores, levando uma nova percepção e

uma postura ética, comprometida com o exercício da cidadania.

Pode-se considerar a formação do educador ambiental como parte da constituição de campo de relações materiais, sociais, simbólicas e institucionais, em torno da preocupação ambiental, onde se destaca a noção do sujeito ecológico.

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, o Ensino Fundamental deve oferecer meios efetivos para que os alunos compreendam os fenômenos naturais, as transformações humanas e suas eventuais consequências para consigo mesmo, sua própria espécie, para outros seres vivos e o ambiente. Assim, é fundamental que os educandos desenvolvam as suas potencialidades e adotem posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, em um ambiente saudável. A Educação Ambiental é vista como uma prática de ensino capaz de mudar atitudes, sobretudo que possibilita ao educando uma visão aguçada que envolva várias realidades e, ao mesmo tempo, uma visão contextualizada da realidade ambiental. Segundo Segura (2001, p.165), “Vive-se no capitalismo e no materialismo e se esquece de que a natureza é importante para a gente também e por isso depende, antes de tudo, de educação”.

O presente estudo objetiva a compreensão da Educação Ambiental como ferramenta indispensável para uma formação interdisciplinar nas séries iniciais, por meio de conceitos e questões socioambientais.

2. Metodologia

O material pesquisado permite esclarecer alguns aspectos importantes relativos ao tema em estudo, bem como fundamentar esta pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar. Para o desenvolvimento do artigo, realizou-se uma revisão bibliográfica em diversos textos publicados: livros, artigos periódicos, teses e dissertações, acerca da temática em questão que darão suporte às análises e reflexões a respeito da problemática em debate. O método de abordagem utilizado na pesquisa foi o dialético, a natureza da pesquisa foi qualitativa, possibilitando um nexos entre esta e sua relação com a questão da Educação Ambiental.

3. Referencial Teórico

3.1. Histórico da Educação Ambiental

A utilização do termo “Educação Ambiental”, surgiu em 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, porém a concepção passa a ser efetivamente definida e utilizada na conferência de Estocolmo, em 1972, na qual se insere a problemática da Educação Ambiental. Em 1975, ocorre em Belgrado (na então Iugoslávia) o programa internacional de Educação Ambiental, onde são estabelecidas concepções e orientações voltadas para uma perspectiva vindoura. Em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a conferência intergovernamental sobre Educação Ambiental, onde a organização se deu por meio

de um encontro entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com a colaboração do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Essa conferência passou a ser considerada como um marco de grande importância na evolução do conceito de Educação Ambiental (Dias, 1988). Na conferência de Tbilisi, a Educação Ambiental foi definida como um processo contínuo, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio e da determinação que os tornam aptos a agir individual e coletivamente e resolver os problemas ambientais presentes e futuros (UNESCO apud Dias, 2004, p.32).

O ano de 1992 foi de grande importância na formação histórica da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. Foi exatamente nesse ano que ocorreu a segunda conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o meio ambiente e desenvolvimento no estado do Rio de Janeiro, onde foi desenvolvido o tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade planetária. Nesse tratado, a educação é vista como um processo vivo e dinâmico, contínuo e construtivo. Na conferência das nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento humano, Rio-92, foram assinados os mais marcantes tratados ambientais globais da história da humanidade.

Cinco anos depois, em 1999, o Brasil sanciona a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Esta lei estabelece nos capítulos I e II, a questão da Educação Ambiental como um direito de todos, atribuindo as instituições de ensino de oferecerem a Educação Ambiental como parte integrante do currículo da educação. E é com base nisto que a referida lei estabelece que:

Art.1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, Lei 9795/99, 27 de abril de 1999).

Assim, a Educação Ambiental (EA), é um tema novo, que tem a função de formar cidadãos conscientes dos seus deveres na relação com o meio ambiente, ou seja, constitui uma grande aliada para o ensino, promovendo a reflexão e conscientização das gerações futuras.

3.2. A Evolução da Questão da Educação Ambiental

O modelo de desenvolvimento escolhido pela sociedade atual é um dos principais fatores responsáveis pela degradação do meio ambiente, gerando, assim, incertezas sobre as possibilidades de sobrevivência e perpetuação da espécie humana na Terra. A educação Ambiental é um processo de aprendizagem contínuo, fundamentado

no respeito a todas as formas de vida. De acordo com Dias (2004, p.35) “A educação ambiental é o principal instrumento para processar essas transformações”. Assim, começa a se estabelecer a compreensão de que as principais causas dos problemas ambientais são reflexos da revolução industrial, do sistema capitalista, globalização, adventos tecnológicos, em especial, dos padrões insustentáveis de produção e consumo. Vivemos em uma sociedade extremamente consumista, por isso estamos chegando num nível cada vez mais crítico, onde o aumento do consumo e exploração incontrolável dos recursos naturais põe em risco a vida na terra. Segundo Dias (2004, p.31), “Um mundo repleto de sociedades que consomem mais do que são capazes de produzir, e mais do que o planeta pode sustentar, é uma impossibilidade ecológica”. Para conter essa situação, faz-se necessário investir na Educação Ambiental como formação interdisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando a sustentabilidade ambiental e envolvendo todos os segmentos sociais. Assim, o exercício da consciência ecológica proporciona maior qualidade de vida, garantindo a sustentabilidade, satisfazendo as necessidades atuais, sem comprometer as gerações futuras.

A atual sociedade enxerga o ecossistema desprovido de valor e vida própria, por isso detém o domínio sobre ele. O antropocentrismo até busca medidas para os problemas ambientais, porém seu objetivo maior “é garantir e atender os seus próprios interesses”. Os homens acreditam que os recursos naturais são infinitos, por isso agem de maneira irresponsável sobre o mundo natural, na busca por satisfazer as suas próprias necessidades. Essa prática vem se consolidando de maneira mais aguçada com o domínio da tecnologia e da ciência moderna. O modelo de produção capitalista prega que tanto o desenvolvimento tecnológico como o industrial depende do aumento do nível de consumo. Contudo, Dias (2004, p.11) diz que:

Ao se aumentar o consumo, aumenta-se a pressão sobre os recursos naturais, ou seja, necessitam-se mais de água, mais matérias primas, mais eletricidade, mais combustíveis, mais ciclos férteis etc., com isso, cresce a degradação ambiental em todas as suas formas. “Perde-se então a qualidade de vida”.

De acordo com essa concepção, é preciso dissipar uma nova relação entre o homem e a natureza que privilegie a qualidade de vida junto com um modelo de desenvolvimento ecológico, capaz de criar uma convivência agradável com o meio em que vive. Nesse contexto, o trabalho é importante, pois parte de uma compreensão na construção de valores sociais, conhecimentos e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente. Para Genebaldo Dias (2004, p.32), a Educação Ambiental objetiva “estimular o exercício pleno e consciente da cidadania (deveres e direitos) e fomentar o resgate e o surgimento de novos valores capazes de tonar a sociedade mais justa e sustentável.” Sua relevância se deve a uma maior compreensão ética na formação do sujeito ecológico, contribuindo para o entendimento da Educação Ambiental como

uma formação interdisciplinar, possibilitando ao aluno uma possível interpretação de sua relação com o meio em que vive, de maneira que possa respeitar seus ciclos vitais, garantindo menores impactos ao meio ambiente.

No contexto em que se vive, é imprescindível a transformação no hábito do ser humano em relação à natureza, no sentido de possibilitar a construção da compreensão ambiental sob um modelo de desenvolvimento sustentável capaz de atender os interesses das gerações atuais sem comprometer as necessidades das gerações futuras. Conforme Sato (2004, p.55), “a humanidade tem a habilidade de se desenvolver de uma forma sustentável; entretanto, é necessário garantir as necessidades do presente sem comprometer as habilidades das futuras gerações em encontrar suas próprias necessidades”. Entende-se que o desenvolvimento do exercício da cidadania e a formação da consciência ambiental devem ser iniciados desde muito cedo, pois a escola é o local apropriado para a sua realização através de um ensino ativo e participativo, capaz de superar as dificuldades e descontentamentos vividos pelas atitudes arcaicas da sociedade.

3.3. A Educação Ambiental na Formação Interdisciplinar do Ensino Fundamental

Desde a segunda metade dos anos 90, o Brasil vem se esforçando através das diretrizes e políticas públicas no sentido de oferecer e instigar a educação ambiental nas escolas. Assim, a educação ambiental encontra-se incluída transversalmente no processo de educação, segundo o Ministério da Educação (2001),

(...) tem adquirido importância nos sistemas de ensino por dois motivos que se articulam: a orientação curricular produzida pelo MEC/SEF por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais o tema meio ambiente foi incluído como um dos temas transversais; e a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº9795/99, 27 de abril de 1999) que, entre outras coisas, dispõe sobre a introdução da Educação Ambiental no ensino formal.(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001, P.13)

A educação ambiental tem como princípio básico o processo de educar o indivíduo para se inseri-lo na sociedade. Após várias discursões a educação “bancária” analisou a questão ambiental a inserção no currículo de novas práticas didáticas, utilizando novos instrumentos didáticos para conscientizar os estudantes e prepara-los para que os mesmos possam atuar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária adequado aos princípios da sustentabilidade, sobretudo, com uma visão mais aguçada dos problemas gerais e reais que os cercam.

A Educação Ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental é um elemento de grande relevância, pois possibilita reflexões importantes que permitem

aos educandos atuarem como parte integrante e fundamental do meio em que vivem. Além do mais, permite pensar em alternativas capazes de solucionar os problemas ambientais e, conseqüentemente, ajudar a garantir os recursos naturais para as futuras gerações. De acordo com Sato (2004, p.62): “O processo educacional pode despertar a preocupação ética e ambientalista dos seres humanos, modificando os valores e as atitudes, e propiciar a construção de habilidades e mecanismos necessários para o desenvolvimento sustentável [...]”.

É importante destacar que, não é tão fácil desenvolver uma visão mais ampla da realidade, pois, normalmente, o conhecimento é repassado para os alunos de forma fragmentada e descontextualizada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S dizem que: “para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada professor de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige” (BRASIL, 1998, p.193). Assim, a educação tem a função de contribuir para a formação do ser humano, a fim de que o mesmo possa desenvolver-se, buscando soluções para os problemas globais e complexos que o meio em que vive lhe apresenta.

O conhecimento do meio ambiente precisa ser adaptado mediante a realidade e necessidades em que estão envolvidos todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem. Esses fatores influenciam diretamente na metodologia do ensino, por isso é imprescindível construir o conhecimento de maneira eficiente. A Educação Ambiental, como formação interdisciplinar, nas séries iniciais do ensino fundamental contribui de forma significativa para a educação, pois busca implantar alternativas eficazes em relação à problemática ambiental, além do mais, melhora as condições de vida. De acordo com Sato (2004, p.42), através de novas metodologias utilizando-se da pesquisa, ocorre a formação de cidadãos capazes de expandir e transferir os conhecimentos e habilidades para a sociedade, equilibrando os impactos ambientais para um mundo mais sustentável. Assim, é de fundamental importância inserir mais dinamismo e engenhosidade nas novas metodologias, rever os modelos tradicionais e adquirir novas possibilidades.

É essencial que se inicie, nos primeiros anos de escolaridade, o ensino da Educação Ambiental, pois é durante essa fase da vida da criança que se desenvolve o processo de formação da personalidade e entendimento para a cidadania. Assim, a Educação Ambiental no Ensino Fundamental conduz os indivíduos a uma agradável e harmoniosa convivência com o meio ambiente, por meio de atitudes sociais e ambientais comprometidas como a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade em geral. Formar multiplicadores no meio ambiente contribui para a discussão a respeito de práticas para a cidadania no cotidiano escolar, e também permite debater novas maneiras no pensar e no agir educacional perante a problemática ambiental.

3.4 A Escola Como Agente Multiplicador da Educação Ambiental.

A educação formal é uma ação institucionalizada que ocorre nas unidades

de ensino; é uma prática participativa, onde o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino/aprendizagem pretendido, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais na busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, através do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania. Com base nisso, Faccio e Tironi (2012, p. 176) dizem que:

O importante é que a escola reconheça sua função social de agente formador integral e promova a cultura de estar aberta ao potencial transformador que apregoa, por meio das propostas pedagógicas, buscando a formação de educandos engajados e capazes de desenvolver ações que contemplem o desenvolvimento da criticidade e de atitudes ecológicas que compreendam domínios e saberes em todos os níveis de ensino.

A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S:

A grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos aprendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. (BRASIL, 1998, p.187)

A escola é o principal elemento-chave da inserção da educação ambiental no ensino fundamental, pois ela nos acessso ao conhecimento e ao aprendizado. É através dela que a criança “aprende a aprender”. Incentiva os alunos a adquirirem novos caminhos, transformando suas ideias em ações práticas. Assim, a escola deve assegurar situações em os educandos possam colocar em ação sua capacidade de atuar, de forma que adote uma postura crítica e aguçada da realidade que vive.

A Educação Ambiental deve ser trabalhada desde as séries iniciais, afinal as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, logo se elas não possuírem uma visão aguçada acerca das questões ambientais, conseqüentemente os mesmos reproduzirão as mesmas ações da sociedade atual, ou seja, os recursos naturais continuarão sendo explorados de forma desequilibrada, de maneira que a crise ambiental se acentuará ainda mais, colocando em risco a perpetuação de toda a forma de vida na terra. A Educação Ambiental consiste na maneira de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na comunicação e manutenção da vida. Segundo recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S:

(...) Principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1997 p. 29).

Assim, entendemos que o desenvolvimento do exercício da cidadania e a formação da consciência ambiental devem ser iniciados desde muito cedo, pois, a escola é o local adequado para a sua realização através de um ensino ativo e participativo, capaz de superar os impasses e insatisfações vividas pelos modos tradicionais da sociedade. BRASIL, Ministério da educação (MEC), parâmetros curriculares nacionais (PCN) temas transversais de 5ª a 8ª série, Brasília 1998,436. P.

3.5. A Temática da Educação Ambiental numa Perspectiva Interdisciplinar

A Educação Ambiental numa perspectiva interdisciplinar proporciona novos saberes, permitindo novas formas de entender a realidade social. A escola deve ser transformada em um espaço que priorize a formação ao invés da mera transmissão do conhecimento. Ela deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem, onde os alunos sejam desafiados diariamente, na busca por soluções de problemas. A interdisciplinaridade se efetiva com base em um saber integrado e contextualizado, fundamentado na junção do conhecimento. Segundo Fazenda (2001, p. 18) “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

A escola deve se esforçar na busca da melhoria do planeta, empenhar-se na busca por melhores condições de vida. Assim, o aluno se dispõe a aprender com o próprio ambiente em sala de aula, mediado pelo educador que deve integrar e relacionar os conteúdos trabalhados a questões relacionadas à realidade cotidianas dos alunos. As aulas devem se desenvolver fundamentadas nas vivências dos alunos e das transformações que ocorrem em sua volta, tentando encaminhá-las com a colaboração dos conceitos científicos apropriado. Desde cedo, o ser humano precisa entender que as gerações futuras dependem da relação equilibrada do homem e a natureza, e do uso consciente dos recursos naturais.

O trabalho docente deve ser revestido de intencionalidade, pois requer a formação do homem por meio de conteúdos e capacidade de reflexão e ação, de maneira que possa intervir nas decisões, convicções, comprometimento moral, de forma que haja a introdução de objetivos claros de cunho investigativo, prático e valorativo através dos conteúdos ministrados. Fazenda (2001, p. 22) afirma que.

Nesse itinerário de vários anos, estabelecemos parcerias (categoria maior da interdisciplinaridade) com iguais e diferentes, rede pública ou academia. Pouco a pouco, procuramos atribuir significado às coisas

e, nesse processo, aprendemos que a intersubjetividade (princípio primeiro da parceria) é muito mais que uma questão de troca, pois o segredo está na intenção da troca, na busca comum da transcendência.

Assim, o professor precisa de conhecimentos e práticas que transcendam o campo de sua especificidade, para vivenciar a ação pedagógica interdisciplinar.

3.6. Os Benefícios da Educação Ambiental nas Séries Iniciais

As questões ambientais estão cada vez mais presentes na vida da sociedade, contudo a Educação Ambiental é fundamental em todas as etapas dos processos educativos, principalmente nas séries iniciais. É importante que a EA seja inserida desde os primeiros anos iniciais de escolarização, pois é durante esta fase que a criança desenvolve a intelectualidade e a capacidade de construção de pensamento. A Educação Ambiental apresenta-se como uma importante ferramenta para despertá-lo de uma nova consciência, uma vez que sua efetivação está prevista na política nacional da educação ambiental para todos os níveis de ensino, não como disciplina, mas como tema a ser desenvolvido nos diferentes conteúdos programáticos. De acordo com a Lei nº 9.725, de 27 de abril de 1999 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental no artigo 02 diz que:

Art.2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, Lei 9795/99, 27 de abril de 1999).

Percebe-se a necessidade da inserção da Educação Ambiental nas séries iniciais, na tentativa de conscientizar os educandos e ajudá-los a se transformarem em cidadãos ecologicamente corretos. Assim, o professor deve organizar atividades que estimulem a criatividade dos educandos, ou seja, atividades que desperte neles a curiosidade sobre os elementos da natureza.

A questão ambiental tem sido vista como um fato que necessita ser discutido em todas as esferas da sociedade, especialmente nas escolas, pois as crianças bem orientadas sobre a problemática ambiental vão ser futuros cidadãos mais atuantes e preocupados com o meio em que vivem, além do mais, elas irão levar os conhecimentos que adquiriram na escola para os demais integrantes da sociedade. Assim, é importante que, as séries iniciais se proponham a trabalhar com formação de valores numa relação teoria e prática para que o aluno possa ser estimulado a amar, respeitar e executar ações práticas voltadas á preservação do planeta terra. Segundo a UNESCO (2005, p. 44), “Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatize a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”.

Os professores como mediadores, podem contribuir com a aprendizagem sobre o meio ambiente desde as séries iniciais, instigando no educando o prazer e o respeito

pela natureza. Portanto, no início da vida escolar, deve-se despertar na criança o desejo pela Educação Ambiental.

Considerações Finais

Podemos afirmar que a educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental possibilita a tomada de consciência, de preservação para o exercício da cidadania, espera que nos primeiros anos do ensino básico, especialmente nas séries iniciais, o aporte para a conscientização e a formação do educando sobre as causas ambientais sejam de suma importância. Entende-se que a educação ambiental como formação interdisciplinar nas séries iniciais prepara as crianças e contribui para a formação de cidadãos conscientes, de maneira que possam atuar na realidade socioambiental em que vivem.

Referências

BRASIL/MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Agenda 21 Brasileira- bases para discussão**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>> Acesso em: 06 jan. 20017.

BRASIL, **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/Lei%209795.cfm>> Acesso em 28 de Dezembro de 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS**. Meio ambiente, saúde/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 1997.126p.

BRASIL, **Ministério do Meio Ambiente (MMA)**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/conceito>> Acesso em: 10 de Janeiro de 2017.

CARVALHO, I. **Ecologia, desenvolvimento e sociedade civil**. Revista de Administração pública. Rio de Janeiro: V.255.4, p.4-1 out/dez.1991.

_____.CARVALHO, I.C de M. **Movimentos Sociais e Política de Meio Ambiente**. A educação ambiental aonde fica? In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO Ambiental, 3, 1995, São Paulo. Cadernos... São Paulo: Gaia, 1995.p.58-62.

DIAS, Genebaldo freire. **Ecopercepção: Resumo didático dos desafios socioambientais**. São Paulo: Gaia, 2004.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992. 224p.

FACCO, J.; TIRONI, M. **Educação ambiental: reflexões a partir da práxis**. Joaçaba: **Visão Global**, edição especial, 2012, Santa Catarina, p: 171-186.

FAZENDA, I.C.A. **Práticas interdisciplinares na escola**. Coordenadora-8.ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

____ (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo, SP: paz e terra, 1996.

GIACOMINI FILHO, Gino. **Ecopropaganda**. São Paulo: SENAC, 2004.

_____. **Meio ambiente e consumismo**. São Paulo: SENAC, 2008.

SATO, Michele. **Educação ambiental**. São Carlos: RIMA 2004.

_____. CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>> Acesso em: 20/04/2017.

SAUVÉ, Lucié. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31,n.2, maio/ago.200, p. 317-322. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/pdf/v31n2/a12v31n2>> Acesso em: 27 de junho de 2017.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação, Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A educação ambiental e o currículo escolar**. Revista espaço acadêmico nº 83, Ano VII, 2008. Disponível em: <<http://www.espaçoacademico.com.br/083/83Vieira.htm>> Acesso em: 30/05/2017

ABSTRACT:

The environmental education aims to expand man's relationship with the environment, searching to achieve the higher number of reflexives and conscious citizens that act of compromised form in the environment in with they live, so they can make a commitment to fight permanent that seeks the preservation of plane earth. The present study has a main objective the understanding of environmental education as interdisciplinarity formation in the initial series, by means of concepts and issues socio-environmental. The research was substantiated on ainterdisciplinarity perspective, where they conducted a literature review in several published texts: books, periodical articles, theses and dissertations, about the subject matter, using the method of dialectic approach, and qualitative nature. We can affirm that the environmental education in initial series of elementary school allows the formation of a awareness focused on the preservation of the environment and, above all, the exercise of citizenship, it is expected that in the early years of basic education, especially in the initial series, the contribution to raising awareness and educating the students about the environmental causes are of paramount importance. It is understood that environmental education as formation interdisciplinar in the initial series prepares the children and contributes for formation of aware citizen, of manner that can act in the socio-enviroinmental reality in which they live.

Key Words: Environmental.Child.Learning.

PRÁTICAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

José Rivamar da Costa¹

Edna Lucia da Rocha Linhares (Orientadora)

RESUMO

A abordagem das práticas e ações de educação ambiental nas escolas pode ser considerada uma das formas mais eficazes para a conquista de uma sociedade sustentável, vem adquirindo, por meio de estudos e debates mundiais e nacionais sobre meio ambiente que aconteceram nos últimos anos, o contorno de uma nova e crescente presença entre as áreas e as linhas de pesquisa dentro dos espaços escolares. Assim, se estabelece que as escolas podem tornar-se aliadas para o alcance do desenvolvimento sustentável, desde que se transformassem em espaços de conscientização ambiental, desenvolvendo o senso crítico dos que fazem parte da comunidade escolar, incentivando o respeito à vida e disseminando novas práticas e ações de uso dos recursos naturais. Este estudo tem como objetivo principal, fazer uma reflexão sobre as práticas e ações de educação ambiental no ambiente escolar. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica, que visa às possibilidades de novas práticas e ações que podem ser desenvolvidas e vivenciadas no ambiente escolar, tendo uma abordagem qualitativa. As práticas e ações ambientais nas escolas passaram por transformações tidas como um relevante requisito para o desenvolvimento de projetos educacionais, que fortalecem, sobretudo, uma proposta de educação integral, aliada a questões ecológicas. Assim, diante de todos os modelos citados neste artigo, de práticas e ações que poderão ser desenvolvidas nas escolas, constata-se que teremos sucesso em investir na educação ambiental, pois a mesma estimula novos pensamentos voltados à sustentabilidade e harmonia com o meio ambiente.

Palavras chave: Ensino, Meio Ambiente, Conscientização.

INTRODUÇÃO

A abordagem das Práticas e Ações de Educação Ambiental - EA nas escolas vêm adquirindo, por meio de estudos, o contorno de uma nova e crescente presença entre as áreas e as linhas de pesquisa dentro dos espaços escolares. Além do mais, a área do meio ambiente conquista e assume a possibilidade de somar-se como mais um enfoque epistemológico, incorporando, de forma decisiva, as contribuições da ciência humana (RUSCHEINSKY, 2002).

¹ José Rivamar da Costa, Aluno do Curso de Especialização Em Educação Interdisciplinar na Universidade Federal Rural Do Semi-Árido-Ufersa/Caraúbas. Graduado em Licenciatura Plena (Pedagogia), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN.

Todo aluno tem direito a uma educação escolar que potencialize o exercício da cidadania em relação ao meio ambiente. Assim sendo, é necessário que todos possam ter acesso às informações para que possam refletir sobre sua importância como cidadãos no mundo em que vivem. (RUSCHEINSKY, 2002).

Neste, sentido as informações assumem um papel relevante dentro e fora dos espaços escolares, através da multimídia e internet, A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Assim, cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, devido ao seu caráter humanista, interdisciplinar e participativo, a educação ambiental por ser um tema transversal, contribui muito para auxiliar o processo educativo, trazendo o envolvimento das escolas em ações concretas de transformação desta realidade, onde está, terá o papel de trabalhar conteúdos sobre os problemas ambientais na sala de aula. Pois, como afirma (Brasil, 1997, p. 45).

“A partir do senso comum, os indivíduos desenvolvem representações sobre meio ambiente e problemas ambientais, geralmente pouco rigorosos do ponto de vista científico. É papel da escola provocar a revisão dos conhecimentos, valorizando-os sempre e buscando enriquecê-los com informações científicas”. (BRASIL, 1997, p. 45).

No entanto, para realmente abordar estes princípios e atingir seus objetivos a educação ambiental precisa de um amplo estudo sobre os métodos e preparos das instituições e os componentes que a formam, através de uma revisão bibliográfica, que visa às possibilidades de transformações presentes nas ciências naturais.

No entanto, a fim de apoiar as escolas neste sentido, surgiu este estudo como forma de melhorar e sugerir ideias para aperfeiçoar o desenvolvimento dos espaços escolares em trabalhar o tema, pois a educação ambiental é de fundamental importância nas instituições educacionais, uma vez que os alunos podem adquirir uma consciência favorável à preservação ambiental.

“A educação ambiental teria como finalidade promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para os seus problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida” (DIAS, 2004, p. 83).

Assim, pelas questões ambientais serem os problemas que afetam o ambiente de uma sociedade em geral, foi desenvolvido este estudo, objetivando fazer uma reflexão sobre as práticas e ações de educação ambiental em ambiente escolar.

METODOLOGIA

A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica, que visa às possibilidades de novas práticas e ações que podem ser desenvolvidas e vivenciadas no ambiente escolar, tendo uma abordagem qualitativa, ou seja, não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento do senso crítico e a compreensão de um grupo social, de uma organização, onde utilizaremos o método dialético.

REFERENCIAL TEÓRICO

Definição e origem da Educação Ambiental

A definição da educação ambiental é dada no artigo 1º da lei nº 9.795/99 como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Mesmo apresentando um enfoque conservacionista, essa definição coloca o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade, ou seja, se fala da ação individual nas esferas privada e de ação coletiva na esfera pública.

A expressão “Educação Ambiental” surgiu apenas nos anos 70, sobretudo quando surge a preocupação com a problemática ambiental. A partir de então surge vários acontecimentos que solidificaram tais questões, como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Conferência Rio-92 em 1992, realizada no Rio de Janeiro, que estabeleceu uma importante medida, Agenda 21, que foi um plano de ação para o século XXI visando à sustentabilidade da vida na terra (Dias, 2004).

Os princípios contidos no artigo 4º da lei nº 9.795/99:

“buscam reforçar a contextualização da temática ambiental nas práticas sociais quando expressam que ela deve ter uma abordagem integrada, processual e sistemática do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações com, enfoques humanistas, histórico, crítico, político, democrático, dialógico e cooperativo, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”.

O agigantamento da produção em nome do desenvolvimento não favorece o impedimento do aumento da miséria, da fome, da pobreza que conseqüentemente tem produzido violência e degradação do ambiente e da vida humana.

Seguindo esses princípios, o artigo 5º da lei 9.795/99:

“estabelece os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), entre os quais destacamos a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, a garantia de democratização das informações ambientais e os incentivos ao exercício da cidadania, por meio da participação individual e coletiva, permanente e responsável”.

Importância no Âmbito Escolar

As questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo, a educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos. A cada dia que passa a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhado com toda a sociedade, principalmente em escolas, pois crianças bem informadas irão ser adultos mais conscientes e preocupados com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, vizinho e família.

360

As instituições de ensino já estão conscientes que precisam trabalhar a problemática ambiental e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão, onde já foi incorporada a temática do meio ambiente nos sistemas de ensino como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional. (MEDEIROS e outros, 2011, p.02).

Sabe-se que somente a própria sociedade é capaz de mudar esse quadro instável, e dessa forma, há a necessidade da educação coletiva frente aos danos causados dia a dia, fazendo com que haja a consciência de que é preciso rever hábitos e concepções, além de se buscar alternativas sustentáveis. Tendo como objetivo principal a disseminação acerca do conhecimento sobre o meio ambiente, visando sua preservação, a educação ambiental é um elemento transformador e que auxilia as pessoas a se conscientizarem sobre os problemas ambientais, sendo capazes de agir, prevenir e procurar soluções para diminuição ou erradicação de um determinado problema, refletindo e revendo seus hábitos para levar a uma relação mais harmoniosa e equilibrada.

A proposta é discutir a questão ambiental e formar cidadãos críticos e conscientes, que estejam aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental. A escola deve proporcionar um ambiente coerente e fornecer informações coesas e concretas para o sucesso dos projetos relacionados à área (Mello, 2017).

Segundo preceitua o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Escola Sustentável tem o objetivo de promover processos, atitudes e competências que

contribuam para a participação cidadã na construção de uma sociedade sustentável.

Dessa forma, as práticas e ações de educação ambiental nas Escolas contribuem e asseguram também no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental, social, ética, cultura, econômica, espacial e política ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção, conservação ambiental e da manutenção dessas condições em longo prazo.

Ações Ambientais nas escolas: Alimentação Saudável nas Escolas

A escola representa um lugar privilegiado para realização desse trabalho de promoção da saúde por ser um local onde muitas pessoas passam grande parte do seu tempo, é também o ambiente responsável por transmitir informações e manter uma relevante relação lar-escola-comunidade.

De acordo com Schmitz et al; (2008), para alcançar o desenvolvimento de estratégias de promoção da alimentação saudável, é necessário envolver toda comunidade escolar uma vez que, as pessoas bem informadas podem participar ativamente nas atividades de orientação de práticas alimentares saudáveis. Assim, Bizzo e Leder (2005) afirmam que, a educação nutricional propõe a construção coletiva do conhecimento através do planejamento didático com integração e participação entre escola, equipe de saúde, a criança e a família, tendo como foco, além dos conteúdos trabalhados ao longo das aulas, as crenças, os saberes e as vivências das crianças, de maneira integrada e não dissociada em práticas exclusivamente teóricas. “Uma escola promotora de saúde estimula, através do programa de alimentação escolar, boas práticas de alimentação e estimula na comunidade, a busca por escolhas alimentares mais saudáveis e sustentáveis” (ABERC, 2008).

É essencial que todos estejam envolvidos no processo de construção de hábitos alimentares saudáveis no ambiente escolar que venham a interferir positivamente sobre as práticas alimentares de crianças e jovens, modificando e preocupando cenário de agravos à saúde relacionado à alimentação inadequada em etapas precoces da vida.

Nas escolas, há algum tempo são desenvolvidas ações que buscam contribuir para melhorar a condição nutricional do educando. Desde o tradicional Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que desde 1955, tem se preocupado em oferecer a merenda escolar, até projetos e programas mais recentes, como: o programa saúde na escola e o programa mais educação, instituídos na última década. Outra importante ação foi a inclusão do tema alimentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na prática docente. Portanto, além da família, a escola é responsável por uma parcela importante na transmissão de todos os saberes educativos, inclusive do ponto de vista educacional (SOUZA; FONSECA, 2007).

Portanto, a alimentação saudável nas escolas deve ser de forma planejada e contendo principalmente alimentos de todos os grupos de procedência conhecida, de

preferência natural e preparada de forma a preservar o valor nutritivo e os aspectos sensoriais dos alimentos. Os alimentos devem ser de qualidade e em quantidade adequada, consumidos nas refeições e em ambientes calmos, visando à satisfação das necessidades nutricionais, culturais e sociais do indivíduo ou do grupo familiar, para promoção e qualidade de vida sustentável, sempre obedecendo, respeitando e preservando o meio ambiente.

Ações Ambientais nas escolas: Práticas dos 3RS nas Escolas

A prática dos 3RS nas escolas, é uma medida para que os alunos e as pessoas em geral, diminuam a poluição e o aumento desenfreado do lixo. Trata-se de um incentivo ou uma campanha para influenciar a população escolar a poluir menos o meio ambiente através de um consumo consciente e também por meio de um manejo sustentável dos produtos e materiais utilizados no dia-a-dia

Assim, trabalhar abordagem do tema 3RS nas escolas é de grande relevância, pois, os discentes precisam refletir sobre as possibilidades de tratamento e transformações do lixo. “A escola é um lugar de transformação, pois é nela que deverá ser promovida a socialização, a interdependência em detrimento da dependência, a reflexão, além de toda e qualquer malefícios, o que de certa forma, reforça o apelo a não geração” (FADINI e FADINI, 2001.).

O nome “3 Rs” vem da abreviação das três medidas a serem adotadas pelas pessoas para a melhoria do meio ambiente: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Com esses três principais passos, teremos um meio ambiente mais preservado, pois a geração de lixo pela sociedade será menor. É claro que essa não é a única medida de preservar a natureza, mas com certeza é um importante passo para garantir um mundo melhor para as gerações futuras.

Ações Ambientais nas escolas: Reuso de água

A limitação de reservas de água doce no planeta, o aumento da demanda da água para atender, principalmente, o consumo humano, agrícola e industrial, a prioridade de utilização dos recursos hídricos disponíveis para o abastecimento público e as restrições que vêm sendo impostas em relação ao lançamento de efluentes no meio ambiente, torna necessário a criação de estratégias que visem diminuir o histórico atraso de abastecimento de água da nossa região.

As águas das pias das escolas, também chamadas de águas residuais aquelas resultantes de descartes em esgoto, efluentes líquidos das edificações e indústrias, apresentam enorme possibilidade de reciclagem e reutilização em vários processos.

Nas escolas as águas das pias, além de diminuir o consumo das águas captadas na chuva serve para irrigar as plantas, que arboriza o entorno da escola e, sobretudo, reduz os custos associado à poluição e contribui para a proteção do meio ambiente e a saúde das pessoas. O Sistema de Reuso de Água Cinza, conhecido como “BIOÁGUA”,

é um exemplo desta prática; que tem como objetivo reutilizar a água suja que sai das casas, com exceção da água do vaso sanitário. A água é usada para irrigação ou para uso doméstico, como a lavagem de louça e de roupas. A instalação dessa prática nos ambientes escolares objetiva consolidar o sistema Bioágua familiar também nas instituições de ensino, criando uma alternativa de reuso da água cinza para a produção de alimentos e redução da contaminação ambiental nos pátios das escolas da região semiárida brasileira, (Santiago, 2015).

Práticas Ambientais nas escolas: Captação de Água de Chuva nas Escolas

O aproveitamento da água das chuvas garante maior disponibilidade de água potável e pode ajudar em locais onde a seca é intensa. A cada dia maior é a escassez de água em nosso planeta, não sendo mais essa uma realidade exclusiva do Nordeste do Brasil ou de países Africanos. Diante desse problema grave, que afeta diretamente todos é cada vez mais necessário o uso consciente da água.

O aproveitamento de água pluvial apresenta vários aspectos positivos, pois possibilita a redução no consumo de água potável acarretando a diminuição do custo de água fornecido pelas companhias de abastecimento, reduz o risco de enchente e contribui para preservação do meio ambiente reduzindo a escassez de recursos hídricos (Lima, & Machado, 2008).

A água das chuvas pode ser utilizada de várias maneiras como para irrigação de plantas, o ideal é deixar baldes para coletar o líquido e regar as plantas com essa água nos períodos da manhã e noite. Ao escolher esses horários do dia, evita-se a perda excessiva de água por evaporação, havendo um melhor aproveitamento da água pela planta.

Existem várias formas eficientes de aproveitar a água das chuvas, nas escolas por exemplo, pode-se construir reservatório para sua captação. Jacobi (1999, p. 180) esclarece que “é preciso que se criem todas as condições para facilitar o processo, suprindo dados, desenvolvendo e disseminando indicadores e tornando transparentes os procedimentos através de práticas centradas na educação ambiental”.

Esses reservatórios passam acumular grande quantidade de água, o que permite uma utilização em maior escala.

Nas escolas com a instalação de cisternas, os alunos terão a possibilidade de acompanhar e avaliar na prática a gravidade da crise hídrica e formar opiniões expressando sua aceitabilidade na utilização do sistema de captação de água de chuva como alternativa de combate à escassez de água nas escolas, e conseqüentemente levar seus conhecimentos para a vida (Reckziegel, Bencke, & Tauchen, 2010).

Existem tecnologias de convivência com semiárido, aplicados nas escolas como: cisternas de placas e calçadão, ambas são reservatórios de captação de água de chuva, construída com cimento pré-moldado, porém, com finalidades diferentes. A cisterna de placa armazena água para o consumo básico das famílias rurais residentes na região semiárida durante o período de estiagem, já a de calçadão tem a função de captar uma maior quantidade de água, chegando a medir 200m², e tem como objetivo principal enriquecer os quintais produtivos, facilitando o plantio de plantas fruteiras, hortaliças e plantas medicinais, (Castro, Botelo, Barbosa e Flávio 2013).

Nesse contexto, a escola passa a ser considerada um espaço propício ao desenvolvimento de práticas e ações voltadas para a educação ambiental, uma vez que pode promover nos educandos uma busca contínua pelo equilíbrio entre homem e natureza, e instigá-los a disseminar este conhecimento voltado à sustentabilidade.

Práticas Ambientais nas escolas: Implantações de Hortas Orgânicas

A implantação de hortas nas escolas surgiu a partir de várias necessidades, dentre elas destacam-se: a necessidade de uma prática pedagógica que despertasse um maior desenvolvimento e reponsabilidade por parte do aluno, pois a questão “indisciplina” é uma das principais problemáticas discutidas nas escolas, além da urgência de encontrar uma temática que possibilita a valorização do ambiente escolar.

Com a implantação do projeto horta, a escola além de proporcionar uma prática pedagógica voltada para interdisciplinaridade, passa a estimular também o consumo de alimentos saudável como: feijão, hortaliças e frutas, tornando possível a adequação da dieta das crianças, deixando de utilizar nas cantinas a prática de alimentos pobres de vitaminas, como salgados industrializados ou fritos, os campeões de consumo dos estudantes.

Segundo Magalhães (2003), “essa relação direta de consumo de alimentos impróprios também contribui para que o comportamento alimentar das crianças não seja voltado para produtos mais naturais e saudáveis, pois à ostensiva propaganda de produtos industrializados do tipo fast-food é criativa e induz a compra e ao consumo”. Sem falar que os produtos fabricados nas hortas quando são servidos causam um verdadeiro sucesso, pelo fato de ter sido produzido pelos próprios alunos, todos querem provar.

No entanto, com a implantação dos canteiros produtivos além da alimentação saudável é possível desenvolver nas escolas diversas temáticas com os alunos referente a conteúdos teóricos, dentre eles o conteúdo sobre cadeia alimentar no processo de construção da composteira. Assim, é nessa perspectiva agroecológica que teremos a base conceitual e metodológica da experiência de produção e segurança alimentar dentro das nossas escolas.

Práticas Ambientais nas escolas: Plantios de Árvores nas Escolas

Neste sentido o Plantio de Árvores nas Escolas tem, proporcionado à importância

que a natureza tem em nossa vida e a arborização, além, da função paisagista, adequando inúmeros benefícios à população, tais como: melhoria na qualidade de vida, redução da poluição devido ao processo de oxigênio, neutralizando os efeitos na população, diminuição das temperaturas externas e absorção dos raios, sombreamento e valorização visual e ornamental do espaço físico e é também um dos meios para viabilizar a educação ambiental.

Não podemos deixar de destacar também a ação educadora dos professores neste processo. É de fundamental importância que estes não atuem como meros transmissores de conteúdos sobre a preservação do meio ambiente. Devem acreditar e praticar, motivar e se envolver nos projetos e ações para que os bons resultados sejam colhidos. Nesse sentido, afirma Berna (2004, p. 30):

“O educador ambiental deve procurar colocar os alunos em situações que sejam formadoras como, por exemplo, diante de uma agressão ambiental ou conservação ambiental, apresentando os meios de compreensão do meio ambiente. Em termos ambientais isso não constitui dificuldades, uma vez que o meio ambiente está em toda a nossa volta. Dissociada dessa realidade a educação ambiental não teria razão de ser. Entretanto, mais importante que dominar informações sobre um rio ou ecossistema da região é usar o meio ambiente local como motivador”. Berna (2004, p. 30).

O plantio de árvores na escola permite o uso das plantas em atividades de educação ambiental em curto, médio e longo prazo. Aproveitando-se para o estudo das diferentes fases da vida do vegetal, além de outras utilidades das plantas, tal como a produção de sombra, flores e frutos. As árvores também podem servir de abrigo para os pássaros e amenização da sensação térmica.

Práticas Ambientais nas escolas: Coleta Seletiva e Materiais Passíveis de Reciclagem nas escolas

Inserir a coleta seletiva nas escolas é um instrumento ressaltante, sobretudo porque incentiva e conscientiza os alunos desde cedo, a escola é o lugar de aprender a viver e conviver melhor com os outros e o meio ambiente. Estimular a preservar o meio ambiente torna a escola um lugar mais agradável e limpo; Implantar a coleta como uma maneira de despertar nas crianças que as pequenas atitudes podem contribuir com a melhoria do meio ambiente e que deve partir de cada um, pois a Escola é também um ambiente de aprendizagem e conscientização.

Nas escolas, temas como: destinos do lixo, coleta seletiva e reciclagem são abordados frequentemente nas salas de aula, inclusive como tema interdisciplinar, ao envolver diversas disciplinas. Porém, para que esses temas tenham sentido como educação ambiental escolar, precisam ser trabalhados de acordo com os processos

citados no artigo 1º da lei 9.795 de 27/04/1999. Para Gadotti (2000, p. 87) “a educação para um futuro sustentável é mais ampla do que uma educação ambiental ou escolar”. Talvez, a referida lei, não mencione o espaço escolar ao referir-se à Educação Ambiental, por concordar com Gadotti, quanto à amplitude da educação para um futuro sustentável – não restrita ao ambiente escolar.

As técnicas de reaproveitamento valorizam as construções de brinquedos através de oficinas de artes, oportunizando que as escolas apresentem novas ideias para o uso dos materiais recicláveis, sem falar nas possibilidades e estímulo intelecto que o brinquedo pode trazer para as crianças.

“O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1998).

A construção do brinquedo com a utilização de material reciclável, em ambiente escolar, pode exercer mais que a função proposta que é de divertir e proporcionar momentos agradáveis, podem também, apresentar um caráter de elo entre professores, alunos e comunidade. De acordo com WEISS (1988, p. 29), “através do brinquedo, a criança inicia sua integração social, aprende a conviver com os outros, a situa-se frente ao mundo que a cerca”. Ela se exercita brincando, o processo que se inicia na escola, pode se estender para a comunidade em que cada criança está inserida. “A ideia do reaproveitamento de materiais descartados chega ao conhecimento da família, pela criança” (WEISS, 1998, p. 110).

O professor pode encontrar um ambiente vasto para trabalhar o processo de construção dos materiais, por meio de uma mediação que vise, sobretudo, à interdisciplinaridade dentro da sala de aula, e o trabalho em grupo, valorizando e elaborando novas oportunidades de construção do saber. Além disso, os brinquedos que utilizam materiais reutilizáveis em sua construção, de acordo com Weiss (1989, p.27), possuem uma importante função: estimular o pensamento criativo, o desenvolvimento social e emocional da criança.

No universo do brinquedo infantil, há muitos detalhes, pequenas novas descobertas que surgem do manuseio dos materiais de pesquisas feitas pelas próprias crianças, e que se originam no próprio mundo infantil. Escapando a qualquer previsão do adulto (além dos brinquedos tradicionais, que habitualmente o adulto ensina á criança, como a pipa, o pião, a bola etc.). Essas “descobertas” tornam-se rapidamente conhecidas e são experimentadas por todos. O professor deve estar atento a elas, procurando incentivar as contribuições que enriqueçam a aula e que as crianças possam fazer a partir de seu próprio universo (WEISS, 1988, p.94).

Considerações Finais

As práticas e ações ambientais nas escolas passaram por transformações e tidas como um relevante requisito para o desenvolvimento de projetos educacionais, que fortalece, sobretudo, uma proposta de educação integral aliada a questões ecológicas. Assim, diante de todos os exemplos citados neste artigo, de praticas e ações que poderão ser desenvolvidas nas escolas, constata-se que teremos sucesso em investir na educação ambiental, pois a mesma tem a intenção de mostrar que é possível educar, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida do planeta, e, dessa forma, possibilitar a construção de escolas e uma sociedade sustentável.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE REFEIÇÕES COLETIVAS-ABERC. 2008. Anais do IV Forum Nacional de Merenda Escolar, São Paulo, Brasil.

BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2004. 142 p.

BIZZO, M. L. G.; LEDER, L. **Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Revista de Nutrição, capinas, V. S. n18, p. 661-667, set./out. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF. 1997. 136p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARLI, L. N., De Conto, S. M., Beal, L. L., & Pessin, N. (2013). Racionalização do uso da água em uma instituição de ensino superior – Estudo de caso da Universidade de Caxias do Sul. GeAS – Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade, 2(1), 143-165.

CUNHA, Ananda Helena Nunes. **O reuso de água no brasil: a importância da reutilização de água no país**. Enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.13; 2011 Pág. 1225 à 1248. Disponível em. Acesso: 05/10/13.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

DIDONET, M. O lixo pode ser um tesouro: um monte de novidades sobre um monte de

- lixo. Livro do professor 8ª edição. Rio de Janeiro: CIMA, 1999. (ISBN 85- 86402-13-3).
- FADINI, P. S.; FADINI, A. A. B., Lixos: desafios e compromissos. Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola. São Paulo: Ed. especial. p. 9-18, Mai. 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- JACOBI, P. R. (1999) **O Município no século XXI: Cenários e Perspectivas. Meio ambiente e sustentabilidade**. (p. 175-183). São Paulo: CEPAM. Recuperado em 17, de agosto, 2015, de <http://michelonengenharia.com.br/downloads/Sutentabilidade>.
- LIMA, R. P., & Machado, T. G. (2008). **Aproveitamento de Água Pluvial: análise do custo de implantação do sistema em edificações**. Orientadora Profª. MS. Aline Branco de Miranda Lázari. Curso de Engenharia Civil Ênfase Ambiental – Unifeb – Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos.
- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: YGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- MAGALHÃES, A. M. **A horta como estratégia de educação alimentar em creche**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Agros ecossistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- MAGALHÃES, A. M.; GAZOLA H. **Proposta de Educação Alimentar em Creches**. In: Congresso Internacional de Educação Infantil 1. 2002, Bombinhas. Anais. Bombinhas: PMPB, 2002.
- Manual de implantação e manejo do sistema bioágua familiar: reuso de água cinza doméstica para a produção de alimentos na agricultura familiar do semiárido brasileiro / Fábio Santiago... [et al]. – Caraúbas: ATOS, 2015. 194 f. il.
- MEDEIROS, B. Aurália, et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v.4, n.1, set.2011.
- MELLO Lucélia Granja de. "A importância da Educação Ambiental no ambiente escolar, artigo de Lucélia Granja de Mello," in *EcoDebate*, ISSN 2446-9394, 14/03/2017.
- MORELLI, Eduardo Bronzatti. Reuso de água na lavagem de veículos. Dissertação. 107 fls. São Paulo, 2005. Disponível em . Acesso: 05/10/13.
- MUCELIN, N. I. S. VILAS BOAS, M. A.URIBE-OPAZO, Miguel Angel .SECCO, D. **Variabilidade espacial de atributos hídricos do solo; a inserção da engenharia agrícola em projetos nacionais.cd-rom; 1; 3; XXXIII congresso Brasileiro de Engenharia Agrícola**. São Paulo, 2004. Impresso: www.sbea.org.br;
- NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das.... Disponível**

em: PHILIPPI, Arlindo Jr. PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental e Sustentabilidade.** Editora Manole, 2005.

RECKZIEGEL, C. R., Bencke, G. M., & Tauchen, J. A. (2010). Cisternas para o aproveitamento de água da chuva: uso não potável em escolas municipais de Horizontina. Recuperado em 28 de agosto, 2015. http://www.fahor.com.br/publicacoes/saep/2010_cister_nas_escolas_horizontina.pdf.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos. Rima. (2004).

SCHMTZ, B. D. A. S et al. **A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantinas escolares,** cad. Saúde pública, Rio de Janeiro, p. 312-322, 2008.

SOUZA, T.; FONSECA, A. **Concepções e práticas de profissionais de saúde e de educação da rede municipal do Rio de Janeiro sobre alimentação e saúde.** In: Anais do IV Encontro de pesquisa e Ensino de Ciências Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.

TECNOLOGIAS SOCIAIS PARA CONSTRUÇÃO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: Série Estocagem de Água para Produção de Alimentos. 5ª Edição – maio de 2013.

<http://tecnologiasocial.fbb.org.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8AE389DB3144575A013152BC7B353955&inline=1>

WEISS, Luise. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata.** São Paulo: editora scipione, 1989.

ABSTRACT

The approach to practices and actions of environmental education in schools can be considered one of the most effective ways to achieve a sustainable society, where it has been acquiring, through global and national studies and debates about environment that occurred in recent years, the contour of a new and growing presence between the areas and lines of research within the school spaces. Like this, by establishing that schools could become allied for the achievement of sustainable development, as long as they become in spaces of environmental awareness, developing the critical sense of those who are part of the school community, encouraging the life and disseminating new practices and Actions of use of natural resources. This study has as main objective, to make a reflection on the practices and actions of environmental education in the school atmosphere. The methodology consisted in a bibliographic review, which aims at the possibilities of new practices and actions that can be developed and experienced in the school atmosphere, taking a qualitative approach. The environmental practices and actions in schools transformations considered as a relevant requirement for the development of educational projects, which strengthens, especially, a approach of integral education combined with ecological issues. So, ups against allthe exemples cited in this article, about practices and actions that can will be developed in the schools, they prove that we will get success in to invest in the inviranmental rducation, because the same encourages new thoughts turmed by sustainability and harmony with the environment.

Keywords: Teaching, Environment, Awareness.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO APRENDIZADO INFANTIL.

Silvânia Antonia da Silva
Edna Lucia da Rocha Linhares

Resumo: A temática ambiental é de suma importância desde a infância. Ter contato com ela ainda na fase de construção dos conceitos será um diferencial nas suas atitudes na vida adulta. Por isso, as escolas têm um papel fundamental na educação ambiental e acesso livre ao público alvo para o aprendizado das questões referentes a esse tema. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo, elaborar uma revisão de literatura que reporte a importância da educação ambiental no aprendizado infantil. Realizou-se uma revisão literária, elaborada através de livros, artigos periódicos, teses e dissertações, acerca da temática em questão. O método de abordagem utilizado na pesquisa será o dialético, estabelecendo umnexo entre as questões ambientais, a aprendizagem infantil e o lúdico. De acordo com o estudo realizado ainda há a necessidade de buscar estratégias para o aprendizado da educação ambiental, táticas de ensino, trabalhar o lúdico em sala de aula, inovações, criando maneiras de atender as necessidades de nossas crianças em sala de aula, envolver no cotidiano escolar a proximidade com o meio ambiente com práticas e ações que tragam a criança a valorização e preservação da natureza.

Palavras – chaves: Meio Ambiente. Estratégias. Lúdico.

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHILDREN'S LEARNING

The environmental theme is of paramount importance from childhood. Having contact with it in the construction phase of the concepts will be a differential in him/her attitudes in adult life. Therefore, schools have a fundamental role in environmental education and free access to the target public to learn the issues related to this topic. Thus, the present study aims to develop a literature review that reports on the importance of environmental education in child learning. A literary review was elaborated, elaborated through books, periodical articles, theses and dissertations, on the subject in question. The approach used in the research will be the dialectic, establishing a link between environmental issues, child learning and play. According to the study carried out there is still the need to seek strategies for learning environmental education, teaching tactics, work the play in the classroom, innovations, creating ways to meet the needs of our children in the classroom, engage in the school life the closeness to the environment with practices and actions that bring the child to the value and preservation of nature.

Keywords: Environment. Strategies. Playful.

Introdução

Trabalhar a preservação do meio ambiente com as crianças é importante para que as mesmas comecem a desenvolver desde cedo um sentimento de zelo com o ambiente no qual estão inseridas. Essa conscientização é mais válida ainda quando o despertar ocorre na primeira infância, que é o período onde se começa a construir conceitos e atitudes de respeito ao meio ambiente. A infância é a idade das brincadeiras. Acredita-se que por meios delas as crianças satisfazem-se, em grande parte, suas necessidades particulares e desejos, fixando o aprendizado, os conhecimentos adquiridos e suas vivências.

Kishimoto (2011) afirma, ainda que a criança seja um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando participar dos jogos de uma forma espontânea e criativa. Os jogos despertam o raciocínio e a capacidade de pensar rápido, que a criança precisa achar um caminho que seja ao mesmo tempo fácil e eficaz.

Ribeiro (1998) evidencia que antes de conscientizar é preciso sensibilizar os indivíduos, além disso, as estratégias inerentes aos contextos das propostas do lúdico podem representar um diferencial para esta perspectiva. A forma lúdica através dos jogos e brincadeiras pode ser algo bastante inovador no processo de conscientização, já que coloca a criança mais próxima de uma convivência com a realidade.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo.

A importância das brincadeiras e dos jogos já havia sido evidenciada, ao longo da história: "entre os egípcios, romanos e maias, o lúdico se destacava em importância, pois era através dos jogos que as gerações mais jovens aprendiam com os mais velhos os valores e conhecimentos de sua cultura." (Souza, 1996).

As crianças precisam ter contato com os brinquedos todos os dias, pois faz parte da infância o ato de brincar, da imaginação, do faz de conta, do desenvolvimento da capacidade de pensar e contar histórias, com tudo o objetivo geral é despertar o interesse em relação à educação ambiental lúdica e como é importante trabalhar desde os anos iniciais e especificar o como será trabalhado o meio ambiente diariamente em sala de aula, e ter estratégias lúdicas de aprendizagem em sala de aula.

Ruscheinsky e Costa (2002, p.85) afirmam: "A Educação Ambiental - EA só será possível se desenvolvida por uma equipe que discuta e reinvente o processo educativo, para que os objetivos buscados sejam construídos". Ainda sobre EA, segundo Reigada e Reis (2004), a Educação Ambiental é um processo educativo que visa formar cidadãos éticos nas suas relações com a sociedade e com a natureza. Através do conhecimento cada indivíduo faz uma reflexão de suas atitudes e valores com relação às causas ambientais. De acordo com o exposto a educação ambiental atua na formação de indivíduos comprometidos individual e coletivamente na busca de soluções para a boa convivência harmoniosa entre meio ambiente e o homem.

Desta forma o presente estudo tem como objetivo, elaborar uma revisão de literatura que reporte estratégias lúdicas de educação ambiental no aprendizado infantil.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Realizou-se uma revisão literária, elaborada através de livros, artigos periódicos, teses e dissertações, acerca da temática em questão. O método de abordagem utilizado na pesquisa será o dialético, estabelecendo um nexu entre as questões ambientais, a aprendizagem infantil e o lúdico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96), art. 11, inciso V, cabe aos Municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Segundo a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 no Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. E no Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

O meio ambiente é muito falado porem ainda não está sendo trabalhado como currículo nas disciplinas tradicionais como é pra ser, mas algumas mudanças já estão acontecendo na pratica com atitudes em relação a esse assunto. Na educação tenta-se reverter esse problema gigantesco que vem ocorrendo numa velocidade enorme a cada dia, temos políticas públicas voltadas ao trabalho ambiental, o Ministério da Educação – MEC desenvolve vários estudos para incentivar as pessoas a preservar o nosso planeta. São muitas as soluções em que pode-se fazer, cuidar da água potável, dos animais, das plantas, do lixo, dos oceanos, das florestas, pra que tenhamos um futuro garantido.

Gonçalves e Dias et al (2009) discutem consciência ambiental como uma inclinação no posicionamento do indivíduo em relação às questões ambientais, de maneira positiva ou o negativa. Assim fica clara a relação existente entre o nível de consciência ambiental da pessoa e suas ações de preservação do meio ambiente. Dessa forma quanto mais cedo forem ensinadas as questões do meio ambiente para as crianças mais conscientes elas estarão e conseqüentemente cuidarão melhor do meio ambiente.

É dever de cada indivíduo ser consciente de seus atos, que tudo tem conseqüência no seu desenvolvimento humano e nas próximas gerações, dependemos

do meio ambiente para sobrevivermos agora e num futuro nem tão distante como se imagina, lembrarmos que a natureza já cobrou e continua cobrando do aquecimento global, várias pessoas morrerão por causa da destruição desenfreada dos últimos anos.

No contexto escolar, deve ser expressa também ou estar presente em cooperação com as demais áreas do conhecimento, para tornar-se uma prática cotidiana, onde as pessoas incorporem os ensinamentos para mudar o modo com que convivem com seu espaço, pois embora essa temática esteja presente nos currículos escolares, nem sempre se consegue uma mudança significativa de atitudes individuais e coletivas com relação ao ambiente. (Rocha, 2009, p.28)

A escola precisa elaborar projetos sobre o meio ambiente para trabalhar todas as disciplinas como aprendizagem continuada no decorrer do ano letivo, para que os alunos compreenda que as pequenas mudanças faz toda a diferença ao meio ambiente.

De acordo com Sato (2004) o aprendizado ambiental é um componente vital, pois oferece motivos que levam os alunos se reconhecerem como parte integrante do meio em que vivem e faz pensar nas alternativas para soluções dos problemas ambientais e ajudar a manter os recursos para as futuras gerações.

O aprendizado ambiental é fundamental para despertar o interesse dos alunos em preservar o maio ambiente, porque eles se sentem como parte integrante desse universo e cria soluções para garantir a sustentabilidade dos recursos para os que vem depois.

Explicar que os mitos, as lendas, as brincadeiras, o faz-de-conta podem ser Instrumentos utilizados pelo professor para esclarecer junto às crianças fenômenos da natureza, e da sociedade, a diversidade de culturas e crenças entre os povos, a geografia e hidrografia dos Lugares, questões sobre o céu, o tempo e o espaço, entre outros. (Scardua, 2009, pg.59).

A educação infantil é muito importante, pois o público é do futuro, são crianças que estão se descobrindo cotidianamente, quando ela chega à escola tudo é diferente de sua realidade, ela tem seus conhecimentos prévios que é função do educador mostra meios que possibilite novas descobertas através das brincadeiras, das histórias, dos mitos e verdades de seus avos.

A escola é o lugar onde o aluno irá dar sequência ao seu processo de socialização, no entanto comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no decorrer da vida escolar com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis,

contudo a escola deve oferecer a seus alunos os conteúdos ambientais de forma contextualizada com sua realidade. (Revista Faculdade Montes Belos, 2011, pg.3)

Contudo, a escola pode disponibilizar ao aluno a oportunidade de aprender na prática, através das atividades lúdicas, e com o contato direto com a natureza a importância da preservação ambiental.

Segundo Barcelos (2008), metodologias que tragam algo novo à Educação Ambiental devem considerar a importância do envolvimento afetivo, amoroso e lúdico dos participantes no processo ensino-aprendizagem. Através das brincadeiras estimula-se o processo cognitivo das crianças. A prática das formas de prevenção do meio ambiental pode ser bastante proveitosa para conscientizar as crianças da importância do meio ambiente.

O docente poderá promover aulas dinâmicas, divertidas onde as crianças se sintam à vontade, capazes de participar do assunto debatido naquela ocasião, a criança fica encantada quando o professor pede para ela agudar a colocar o lixo no cesto, por exemplo, ensinar os pequenos sobre os animais, as plantas é fascinante para eles.

Identificamos que a atividade lúdica é uma medida que renova e inova o trabalho na educação infantil e que trabalhar a partir do lúdico requer entender o que a criança necessita para se desenvolver. As medidas são simples, basta que o professor assuma um compromisso com o desenvolvimento integral da criança dentro de seu processo de aprendizagem. (Oliveira, 2010, pg.80).

A atividade lúdica faz a criança se desenvolver naturalmente em suas brincadeiras, desde que seja direcionada no ambiente escolar, ela vai ter um ensino diferenciado, estudando o meio ambiente, tendo contato a natureza.

De acordo com Rocha (2004), os jogos propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções imediatas. Os jogos aparentam situações em que as crianças têm que pensar rápido, além criar uma atitude positiva diante das dificuldades.

A educação ambiental é um processo de reconhecimento o de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísico. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (SATO, 2002, p. 23-24 apud VIEIRA, 2008).

A consciência ambiental é desenvolvida com base em valores e conceitos. Além dos conceitos, a criança deve ter consciência da importância da convivência harmoniosa entre o homem e a natureza, para isso a criança tem conhecer os valores e consequentemente mudar sua atitude e influenciar os adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo realizado ainda há a necessidade de buscar estratégias para o aprendizado da educação ambiental, táticas de ensino, trabalhar o lúdico em sala de aula, inovações, criando maneiras de atender as necessidades de nossas crianças em sala de aula, envolver no cotidiano escolar a proximidade com o meio ambiente com práticas e ações que tragam a criança a valorização e preservação da natureza.

BIBLIOGRAGIA

- Anchieta, Brunna Rocha. **Educação ambiental através do lúdico para o público infantil**. Dissertação (Arte e Design para o Espaço Público) U. PORTO, 2009.
- BARCELOS, V. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Editora Vozes. Petrópolis. 2008. Editora, 1994.
- GONÇALVES-DIAS, S.L.F; TEODÓSIO, A.S.S.; CARVALHO, S.; SILVA, H.M.R. **Consciência Ambiental: Um Estudo Exploratório Sobre Suas Implicações Para O Ensino De Administração**. RAEeletronica. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v8n1/a04v8n1.pdf>. Acesso em 24/07/2017 às 10:20h.
- <https://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/.Por-que-trabalhar-a-educacao-ambiental-com-criancas> LANGEBACH, M. Introdução. In: A Rede Ecológica: Um guia de Educação Ambiental. Rio de Janeiro: PUC. 1997.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo. Livraria Pioneira
- LANGEBACH, M. Introdução. In: **A Rede Ecológica: Um guia de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: PUC. 1997.
- LINHARES, et al. Programa de Conexões e Saberes. **A importância da arborização para o equilíbrio ambiental: Construindo o saber junto as escolas públicas de Caraúbas/RN**. Mossoró,RN, EdUFERSA, 2012, 200p.
- MATURANA, Humberto. REZEPKA, Nisis Lima de. **Formação humana e capacitação**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Medeiros, Aurélia Barbosa de; Mendonça, Maria José da Silva Lemes; Sousa, Gláucia Lourenço de; Oliveira, Itamar Pereira de. **A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, pg 3 set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. acessado em 05/08/17,as 14horas.
- OLIVEIRA, DE ANA PAULA. **A IMPORTANCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) Universidade Estadual de Londrina. 2010.

Princípio dos 3Rs. Disponível em: www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao.../principio-dos-3rs. acessado em 24/07/2017 às 13: 15h.

REIGADA, C.; REIS, M.F.C.T. **Educação Ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação**. Ciência & Educação, v.10, n.2, p.149-159, 2004.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM – Artigos –ISSN 1984 –3437. Vol. 7, n º 1.

RIBEIRO, I.C. **Ecologia de corpo e alma e transdisciplinaridade em educação ambiental** (Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade-Instituto de Biociências), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

ROCHA, A. N. G. **O lúdico na educação ambiental**. Anais... VII Encontro de EA do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://rearj.com/vii-encontro-de-ea-do-rj/oludico-na-educacao-ambiental/>>. Acesso em: 04 agosto. 20117.

RUSCHEINSKY, A.; COSTA, A. L. **A Educação Ambiental a partir de Paulo Freire**. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SATO, M. (2004). Educação Ambiental. São Carlos. Rima.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2003.

SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. – Porto Alegre: Artmed, 2005. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>. Acesso em: 04/08/17.

Scardua,Valéria Mota. **Crianças e meio ambiente: A importância da educação ambiental na educação infantil**. Revista FACEVV | Vila Velha | Número 3 | Jul./Dez. 2009.

SOUZA, E.R. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental**. Revista Motrivivência, v.8, n.9, 1996.

www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/download/4514/3159

www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56200.pdf

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Kayte Katiane Linhares Pereira¹

Edna Lucia da Rocha Linhares (orientadora)

RESUMO:

Estudar a importância da educação ambiental no ensino infantil de forma interdisciplinar poderá trazer uma efetiva relação com o meio, que as cercam e também, formação crítica e pessoal. O objetivo deste estudo é realizar uma revisão bibliográfica sobre uma perspectiva interdisciplinar da educação ambiental no ensino infantil. A abordagem empregada foi a utilizada em ciências sociais, à dialética como método de análise da realidade, utilizando a própria realidade como argumento, que teve como fim uma pesquisa qualitativa tentando descrever um fato/objeto, sem usar de métodos estatísticos. Observou-se que a Educação Ambiental é um extenso campo de informações para se estudar, e que se mostra atrativo a partir do momento que contextualiza concepções que, hoje, se apresentam conectadas ao meio ambiente e ainda conseguem alcançar problemas sociais, políticos e econômicos. Apesar de ser uma temática atual, ainda não está fortemente inserida na educação infantil, não é cobrada com rigor e nem obrigatoriedade. Percebeu-se ainda que na educação infantil há dificuldades encontradas para trabalhar com esse tema por falta de informação, material e até mesmo incentivo por parte das próprias instituições. É necessário ainda considerar as diferentes realidades sociais, onde ocorrem as práticas de educação ambiental e entender os seus diferentes objetivos. A Educação Ambiental deve ser considerada um processo permanente de desenvolvimento dos próprios indivíduos e suas comunidades, no qual estes adquiram conhecimento, valores, habilidades, experiências e determinações que os tornem aptos a agir.

Palavras chaves: Infância, aprendizado, conscientização.

SUMMARY:

To study the importance of environmental education in children's education in an interdisciplinary way can bring an effective relationship with the environment that surrounds them and also critical and personal formation. The objective of this study is to carry out a bibliographic review on an interdisciplinary perspective of environmental education in children 's education. The approach employed was that used in social sciences, the dialectic as a method of reality's analyzing, utilizing the own reality as an argument that had the purpose of a qualitative research trying to describe a fact/object, without using statistical methods. It was observed that Environmental Education is an extensive field of information to study, and that it is attractive from the

¹É professora da educação básica na Escola Municipal Antônio Carlos de Paiva, desde o ano de 2015; é graduada em Geografia e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

moment that contextualizes conceptions that, today, presents itself connected to the environment and still manage to reach social, political and economic problems. Although it is a current theme, it is not yet heavily embedded in early childhood education, it is not charged with rigor or obligatoriness. Was realized yet that in the children's education there are difficulties found to work with this theme for lack of information, material and even incentive on the part of the own institutions. It is also necessary to consider the different social realities where environmental education practices occur and understand their different objectives. Environmental Education should be considered a permanent process of development of individuals and their communities, in which they acquire knowledge, values, skills, experiences and determinations that make them apt to act.

Key words: Childhood, learning, awareness.

INTRODUÇÃO:

Para Rios (2002) Trabalhar a interdisciplinaridade é trabalhar nas mais diferentes áreas do onhecimento, para distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam cada disciplina e, desse modo se detectar onde se poderá estabelecer as conexões possíveis e reunir novas produções dos conhecimentos, pesquisas, possibilidades de trocas de experiências e interação entre as diferentes áreas do saber. Essa compreensão crítica colabora para o conhecimento através de um saber parcelado que será refletido dentro do conhecimento social. Ao conhecer o que significa interdisciplinaridade a sala de aula deixa de ser um espaço fechado restrito apenas à transmissão de conteúdos e, sim, um espaço aberto para a comunicação à troca de ideias entre professore e alunos, alunos e alunos e por que não, entre professores e professores.

Com a perspectiva de que haja mudança de valores, assim como, preconizar os fundamentos da Educação Ambiental, precisamos trabalhar constantemente para que os alunos tenham a oportunidade de contribuir com a sociedade ao mesmo tempo em que adquirem este conhecimento. Isso é possível porque o papel da educação ambiental é fundamental para efetivar mudanças e atitudes, comportamentos e procedimentos para jovens, crianças e comunidades.

De acordo com Saito (2002) o aprendizado ambiental é um componente vital, pois oferece motivos que levam os alunos a se reconhecerem como parte integrante do meio em que vivem e, faz pensar nas alternativas para soluções dos problemas ambientais e ajudar a manter os recursos para as futuras gerações. Assim, a ideia de trabalhar o tema surgiu de inquietações sobre como a interdisciplinaridade é trabalhada no Ensino Infantil, quando se trata de Educação Ambiental, inserindo valores éticos e sociais nas crianças, mostrando a realidade em que estão inseridos e que pode ser preservada ou modificada pelas ações do homem.

A Educação Ambiental, segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 é um componente essencial e permanente da educação Nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal.

Art. 1º- Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o

indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 2º- A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

A Educação Ambiental é vista e entendida como um processo e não como um fim em si mesmo. A mesma lei estabelece que a Educação Ambiental deva ser desenvolvida como uma *prática educativa integrada, contínua e permanente* em todos os níveis e modalidades do ensino formal, mas não como disciplina específica incluída nos currículos escolares. Desta forma, o objetivo deste estudo é realizar uma revisão bibliográfica sobre uma perspectiva interdisciplinar da educação ambiental no ensino infantil.

METODOLOGIA

A abordagem empregada foi a utilizada em ciências sociais, à dialética como método de análise da realidade, utilizando a própria realidade como argumento que teve como fim uma pesquisa qualitativa, que não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, tentando descrever um fato/objeto, sem usar de métodos estatísticos, onde o pesquisador tenta entender o fenômeno estudado pela perspectiva dos agentes envolvidos no processo, para, a partir daí definir sua interpretação/descrição dos fatos, bem como um projeto que serviu de intervenção. O público alvo foram os alunos da Educação Infantil, da rede pública de Ensino, onde foi realizada uma pesquisa bibliográfica á cerca da Educação Ambiental neste nível de ensino.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Desta forma, é necessário entender o meio ambiente de forma plural, porque nenhum animal ou nenhuma planta se basta (KLOETZEL, 1998). Ou seja, com a interdisciplinaridade que achamos na Educação Ambiental, encontramos em vários autores esta relação existente dentro da Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

Para que se faça da educação ambiental um mecanismo favorável ao meio, deve-se rever a educação em si. A educação ambiental não deve ser feita apenas de informações, deve ser crítica, deve incomodar, provocar o ser humano, para que esse crie um sentimento em relação ao meio, crie uma consciência para uma transformação social.

“A formação de uma atitude ética e política é a grande contribuição que a educação ambiental pode dar num mundo em crise como o que vivemos. Não se restringindo apenas à transmissão de informações ou à inculcação de regras de comportamento, a educação ambiental está engajada na construção de uma nova cultura”, (CARVALHO, 2004).

Busca-se desmistificar a Educação Ambiental que privilegia unicamente os grandes problemas ambientais globais para aproximá-la do cotidiano dos alunos, tornando-a menos teórica e disciplinar, já que se trata de um saber pertencente a todas as áreas do conhecimento.

O mundo atual exige uma reflexão cada vez menos linear e mais cíclica da realidade. Faz-se necessária e urgente a tomada de consciência dos ciclos da natureza, levando à reflexão sobre a dinâmica de seu funcionamento.

[...] isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias diante da reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes”. (JACOBI, 2003, p.191)

Assim, Dias (1998), nos mostra que nos anos 50 e 60, em consequência da crescente negligência com o meio, algumas pessoas mostraram-se preocupadas e interessadas em discutir ou pelo menos alertar para a problemática ambiental e alertar a humanidade para os perigos e a vulnerabilidade do ambiente à intervenção humana.

Em 1992 foi à vez do Brasil, aconteceu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, o que resultou na produção de documentos como Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. A Agenda 21 consiste num programa de ações que objetiva promover, globalmente, uma nova forma de prática ambiental e uma nova forma de desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável e a educação para sustentabilidade.

Assim, o mundo já se mostrava preocupado com os problemas que o meio ambiente demonstrava e com os riscos que nós seres humanos estávamos correndo. Daí a grande importância de discutir o meio ambiente com as nossas crianças, para que o nosso futuro se torne menos vulnerável.

Segundo Cascino (2000), lutar por uma Educação Ambiental que considere comunidade, política e transformação, preservação dos meios naturais, aspirações dos grupos, que consolidem lutas efetivas na direção da diversidade, em todos os níveis e em todos os tipos de vida do planeta, é, indiscutivelmente, a luta por uma nova Educação (Ambiental).

(...) a educação ambiental deve ser uma concepção totalizadora de educação e que é possível quando resulta de um projeto político-pedagógico, orgânico construído coletivamente na interação escola e comunidade, e

articulado com os movimentos populares organizados comprometidos com a preservação da vida em seu sentido mais profundo, Garcia (apud GUIMARÃES, 2000, p. 68).

Segundo Milaré (2009) a Educação Ambiental tem como função integrar disciplinas, saberes, ensinamentos, aprendizado e práticas, faz com que o “Ser” seja menos individualista e bem ordenado com o mundo e a sociedade, ela não consegue remediar todos os problemas existentes, mas é o início para a formação de cidadãos conscientes.

Já Medina e Santos (2001) acreditam que, a Educação Ambiental permitirá a redefinição do tipo de pessoa que se quer formar e como será o futuro da sociedade em função de um novo modo de ver o meio ambiente.

Para Tozoni- Reis (2003), no entanto, a Educação Ambiental no sentido de se formar seres humanos busca a construção de uma prática social e uma ética ambiental que mostrem as relações dos homens com o ambiente em que vivem e as relações que estabelecem entre si.

Catalão (2009) concorda com o autor acima citado quando diz que a Educação Ambiental fica entre o individual e o coletivo e tem como principal objetivo formar cidadãos consciente, capaz de preservar e cuidar visando o bem estar das gerações futuras, vindo do simples ato de reciclar economizar, preservar.

Já Carvalho (2001) aponta que os objetivos de uma Educação Ambiental são: promover a compreensão dos problemas socioambientais considerando a relação entre o mundo natural e social; contribuir para melhor utilização dos recursos naturais buscando meios sustentáveis; formar uma atitude ecológica que consiga identificar problemas que afetam o meio ambiente; através do ensino formal e não formal criar cidadãos capaz de solucionar ou amenizar tais problemas; atuar no cotidiano escolar e situar o educador para que ele seja mediador e possibilite um processo de aprendizagem social, processo este que pode ser visto com a Interdisciplinaridade.

Destacam-se assim, as seguintes características acerca da Interdisciplinaridade relacionada à Educação Ambiental, segundo Dias (1992):

a) Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global.

b) Destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas.

O principal público-alvo da Educação Ambiental é o público em geral. Neste contexto, as principais categorias são as seguintes de acordo com Telles (2002):

1 – O setor da Educação Formal: alunos de pré-escola, primeiro e segundo graus e universitários, bem como professores e profissionais de treinamento em meio ambiente.

2 – O setor de Educação Não Formal: jovens e adultos, individual e coletivamente.

te, de todos os segmentos da população, tais como família, trabalhadores, administradores e todos aqueles que dispõem de poder nas áreas ambientais ou não.

Por isso, analisar suas finalidades e objetivos são fatores de destaque, segundo Dias (1992):

- a) Ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica nas zonas urbanas e rurais.
- b) Proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir os conhecimentos dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente.
- c) Induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade, em seu conjunto, a respeito do meio ambiente.

A este respeito à Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade, pode e deve realmente Constituir/Construir um motor de Transformação/Libertação pedagógica, onde neste sentido, venham a agir como um integrador de criatividade, girando em torno desses vetores que questionam, sobretudo e criticam uma realidade existente no processo educacional.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL:

As instituições de educação infantil surgiram nos anos 60 e 70, com uma função mais assistencialista. Essas instituições foram criadas para atender as crianças de baixa renda, pois as mães estavam começando a ingressar no mercado de trabalho.

Em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica no Brasil. A partir de então a função da educação infantil passa a ser mais voltada para o educar: “[...] foram elaboradas propostas de políticas nacionais do Ensino Infantil que sob a égide da educação afastavam-se do modelo anterior mais vinculado à assistência”, (ANAIS 2002).

O documento norteador da educação infantil é o Referencial Curricular Nacional (RCNEI), e apesar da Constituição de 1988, o RCNEI apresenta sucintamente, sem marcar objetivos, princípios e metas da educação ambiental. Em 1998 foram criados, pelo Ministério da Educação - MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento que norteia os conteúdos do ensino fundamental. Os PCN's apresentam os temas transversais, nos quais está incluso o tema meio ambiente. O comprometimento do MEC em promover a educação ambiental para os níveis de ensino é maior com o ensino fundamental do que com a educação infantil.

Os conteúdos de Educação Ambiental são trabalhados na Educação Infantil em datas relacionadas, como dia da árvore, dia mundial do meio ambiente, etc. O trabalho da educação ambiental na educação infantil é importante, uma vez que, uma das funções da escola é formar cidadãos críticos, na idade pré-escolar a criança está formando os seus valores e conceitos.

à criança na idade pré-escolar encontra-se em formação inicial de seus conceitos e valores [...], identificando-se e envolvendo-se com sua realidade. Nesse sentido, torna-se essencial que a educação ambiental crítica, dialógica, já faça parte da sua realidade, para que a criança possa criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo [...],(RODRIGUES, 2007).

Visto a citação acima, a escola tem importância na formação de uma consciência crítica do indivíduo, de uma consciência ambiental, portanto deve-se trabalhar de forma que os aspectos cognitivos e afetivos se desenvolvam juntos, para que provoque na criança um sentimento em relação ao meio, para que ele sinta-se tocado. Devem-se considerar as experiências de cada um, a realidade das crianças, para que consigam discutir e entender as questões ambientais. As atividades a serem trabalhadas devem ter planejamento prévio, objetivos claros.

Deve ser desafiadora e problemática, de modo que busque proporcionar à descoberta, a criatividade, a produção e a construção do conhecimento pela criança. (RODRIGUES, 2007). Os professores devem programar atividades periódicas relacionadas com educação ambiental e não apenas esporádicas, ou como forma de informação. A linguagem e os conteúdos devem respeitar a linguagem das crianças, para que essas entendam e não apenas assimilem o que está sendo-lhes transmitido.

ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

A necessidade de intervenções pedagógicas de cunho interdisciplinar tem sido preocupação crescente entre educadores de diferentes níveis, sendo que nas últimas décadas a interdisciplinaridade tem ocupado papel de destaque nos estudos e pesquisas realizados na área da educação. É experimental porque há um espírito de novidade, de criatividade, de ir mais a fundo, porque há interesse, gozo na produção do conhecimento, mas ao mesmo tempo há sistematização, há transmissão, há compromisso como o que se sabe sobre os conteúdos, há conservação das experiências passadas.

Conceito de interdisciplinaridade, hoje comum na literatura educacional, tem sido objeto de inúmeras interpretações. Para Rios (2002), “disciplina” enquanto “ramo do conhecimento” e ensino “implica condutas, valores, crenças, modos de relacionamento, que incluem tanto, modos de relacionamento humano (interpessoal), quanto o relacionamento do sujeito com o conhecimento Interdisciplinaridade, envolvendo relações de interação dinâmica entre as disciplinas”. As transformações promovidas da interdisciplinaridade podem ser entendidas como um “convite” à revisão da nossa relação com o conhecimento.

De acordo com Castro (2006) O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para a estrutura a o desejo de criar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade.

“Um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, “O conhecimento nasce dos

movimentos contidos nas dúvidas, nos conflitos, nas perguntas/respostas, nas certezas/incertezas que são vivenciadas na solução e ou/propostas, alternativas em superar, assumir, atuar, agir nessa ambiguidade do ser”, (FAZENDA, 1994).

Interdisciplinaridade compreende a busca constante de novos caminhos, outras realidades, novos desafios, a ousadia da busca e do construir. Quando em uma sala de aula todos se encaixam num todo maior, ocorre o envolvimento expresso através do respeito e da responsabilidade, a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pelo questionamento.

Segundo Fazenda, (1994) “Em síntese, numa sala de aula interdisciplinar há ritual de encontro – no início, no meio e no fim.” De acordo com Castro (2006) esta confiabilidade aparece na crença do professor no trabalho do aluno e nele no trabalho do professor. Não surge, portanto, de um lado apenas, mas sim em uma via de mão dupla, onde às vezes não se pode dizer quem é que começou: professor, na medida que acolheu o aluno, ou o aluno, na medida que se dispôs a participadas aulas.

Segundo Fazenda (1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

No final da década de 60, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e logo exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998).

Para Rios (2002) Além de sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou força nas escolas, principalmente no discurso e na prática de professores dos diversos níveis de ensino. Apesar disso, estudos têm revelado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida.

De acordo com Souza (2008), a Interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade e processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorridos com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. A interdisciplinaridade buscou conciliar o conceito pertencente às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou mesmo, novas subáreas.

“A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzido por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.” (BRASIL, 1998).

Para Moreno (1997) entende-se que em qualquer nível do Ensino, além do conhecimento teórico sobre a interdisciplinaridade faz-se necessária à adoção de uma postura crítica e reflexiva, abandona o pedestal de dono do saber e parte para um processo interativo, onde ensina e aprende ao mesmo tempo, dando uma amplitude os conteúdos e espaço para vivências grupais, e na Educação Infantil a criança com os seus conhecimentos prévios, tende a construir com facilidade o que vem a ser repassado, principalmente de maneira prática.

Para Moreno (1997), a interdisciplinaridade é comumente entendida como uma corrente de pensamento e mais ainda, unicamente de caráter educativo. Entretanto, é possível notar que a interdisciplinaridade não apresenta apenas uma dimensão, mas, duas. Estas dimensões, que são a prática educativa e o caráter epistemológico, ambas, em quantas maneiras de se conceber a interdisciplinaridade; não deve, entre outras coisas, perder de vista o seu aspecto pragmático ao ambiente escolar. Rios (2002) assim considera a interdisciplinaridade tanto como uma prática educativa quanto como uma acepção epistemológica, deve ter também o intuito de favorecer o florescimento de uma educação científica factível e implementável nas escolas.

A importância da atitude interdisciplinar pode ser constatada pela ousadia na busca de novas soluções, da transformação das práticas docentes, da pesquisa e da construção dos projetos fundamentados na participação de todos, que levem o grupo a rever suas crenças a respeito da educação, da escola, do papel do professor e do papel dos alunos.

De acordo com Souza (2008) a educação passa por momentos de grandes questionamentos, onde se evidencia a necessidade de mudanças em seus mais diversos âmbitos, principalmente na prática de ensino. Fala-se em reforma no ensino superior, para que se possa ter uma educação mais completa do educando, e preparando-o para atender demandas de mercado e para cidadania.

Uma prática interdisciplinar conta-se agora com uma matriz curricular reformulada que já foge ao tradicional, trabalhando com diferentes disciplinas, atitude interdisciplinar, uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade frente à limitação do próprio saber, atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio, frente ao novo, desafio em redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade.

O ponto de partida do trabalho interdisciplinar na Educação Infantil é a curiosidade das crianças, que deve:

“...ir constituindo-se em objetos de estudo. Um evento significativo da escola e/ou comunidade; uma situação presenciada ou vivida; um fenômeno observado; um passeio pelas redondezas da escola; um fato trazido pelo professor que interessou às crianças... São exemplos que exigem uma percepção atenta do educador, no sentido de redimensionar os fatos na busca de res-

postas às perguntas e interesses das crianças, desencadeando um estudo cuja fonte de pesquisa são as diferentes áreas do conhecimento”, (NICOLAU,1997).

Aprática docente interdisciplinar permite questionar as práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, questionar também as consideradas inovadoras. RIOS, (2002) “Assim, a tensão entre o velho e o novo pode ser o espaço para que as práticas interdisciplinares contribuam com a redefinição do conceito de disciplina e ampliem o diálogo entre si”. Acredita-se que uma das possibilidades para as práticas pedagógicas interdisciplinares nessas ações consiste em rever o velho e, tornando o novo, contribuir com a interação entre disciplinas, pessoas e instituições.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL APLICADA DE FORMA INTERDISCIPLINAR:

Dias (1998) conceitua a Educação Ambiental como um conjunto de conteúdos e práticas ambientais, orientadas para a resolução dos problemas concretos do ambiente, por meio do enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da comunidade.

Leff (2002), ao analisar a problemática ambiental, reconhece que a Educação Ambiental exige uma integração de conhecimentos e aproximações sistêmicas, holísticas e interdisciplinares que, se limitadas à reorganização do saber disponível, são insuficientes para satisfazer essa demanda de conhecimentos. A questão ambiental requer novos conhecimentos teóricos e práticos para sua compreensão e resolução. Dessa forma, a Educação Ambiental induz a um desenvolvimento de conhecimentos em diversas disciplinas científicas. Por isso, o autor apresenta a interdisciplinaridade como um processo de intercâmbio entre os diversos campos e ramos científicos, nos quais são transferidos, incorporados e assimilados métodos, conceitos e termos. Na concepção de Oliveira (2007, p.108):

A transversalidade da questão ambiental é justificada pelo fato de que seus conteúdos, de caráter tanto conceituais (conceitos, fatos e princípios), como **procedimentais (relacionados com os processos de produção e de ressignificação dos conhecimentos)**, e também atitudinais (valores, normas e atitudes), formam campos com determinadas características em comum: não estão configurados como áreas ou disciplinas; podem ser abordados a partir de uma multiplicidade de áreas; estão ligados ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana; envolvem fundamentalmente procedimentos e atitudes, cuja assimilação deve ser observada a longo prazo.

É útil ressaltar que nenhuma área na Educação Infantil ou em qualquer uma das esferas do Ensino, (Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa...) consegue, isoladamente, tratar todas as questões ambientais. Caberá então à comunidade escolar, inserir a temática ambiental no projeto político pedagógico da instituição e definir os

projetos e ações que pretende realizar.

A Educação Ambiental, como processo contínuo que busca a conquista da cidadania e o desenvolvimento justo, solidário e sustentável, é meio e não fim. Assim, os conteúdos tradicionais só farão sentido para a sociedade e para quem os ensina e estuda, se estiverem integrados em um projeto educacional abrangente de transformação, a começar pelo ambiente escolar, envolvendo a comunidade e os funcionários, repensando o espaço físico e a administração escolar, as práticas docentes e a participação discente, isto é, discutindo toda a dinâmica de relações que se estabelecem no ambiente que nos cerca.

A educação ambiental, por ser de uma natureza transversal e interdisciplinar, onde envolvem aspectos cotidianos, questionamentos sobre a qualidade de vida, o meio ambiente e suas relações com a sociedade, deve fomentar a criticidade do aluno e desenvolver a conscientização e a ação do educando.

Segundo Oliveira (1999, p.62), a educação ambiental deve proporcionar o homem à oportunidade de conhecer-se como cidadão, que o mundo é de todos e que as próximas gerações tem o direito a ter uma boa qualidade de vida. Esse conhecer-se como cidadão então começa na educação infantil, pois a identidade cognitiva da criança está mais a florada para o aprendizado, culminando assim num acréscimo dos valores somando-se aos valores familiares.

Loureiro (p. 75) postula que, a cidadania tem como cerne a educação ambiental por ser um mecanismo que incorpora significações já que vivemos em um planeta fisicamente limitado, onde esses mecanismos são efetivos de participação e poder de decisão em movimentos sociais. A Educação Ambiental é um processo contínuo e permanente através de todas as fases do ensino, seja ele formal ou não, e que dentro de uma educação crítica e inovadora visa a formação de indivíduos voltados para uma transformação social.

A educação ambiental, portanto, está completamente relacionada ao que se diz respeito a cidadania, justo que é necessário articular o exercício da mesma à luta sobre as questões ambientais, o que não apenas seria a conscientização dos deveres individuais e sim dos deveres coletivos, assim percebemos mais ainda a importância da aplicação da aplicabilidade da Educação Ambiental de forma Interdisciplinar na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Observou-se que a Educação Ambiental é um extenso campo de informações para se estudar, e que se mostra atrativo a partir do momento que contextualiza concepções que, hoje, se apresentam conectadas ao meio ambiente e ainda conseguem alcançar problemas sociais, políticos e econômicos. Apesar de ser uma temática atual, ainda não está fortemente inserida na educação infantil, não é cobrada com rigor e nem obrigatoriamente. Percebeu-se ainda que na educação infantil há dificuldades encontradas para trabalhar com esse tema por falta de informação, material e até mesmo incentivo por parte das próprias instituições. É necessário ainda considerar as diferentes realidades sociais onde ocorrem as práticas de educação ambiental e entender os seus diferentes objetivos. A Educação Ambiental deve ser considerada um processo permanente de desenvolvimento dos próprios indivíduos e suas comunidades, no qual estes adquiram conhecimento, valores, habilidades, experiências e determinações que os tornem aptos a agir.

Diante disso, cabe dizer que a educação tem a capacidade de promover valores, não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo. Desenvolvendo habilidades como mais cooperação, e menos competitividade, assim se pode ter grandes expectativas sobre o trabalho do tema abordado através da interdisciplinaridade.

Assim, no Ensino Infantil, pode-se encontrar apoio para a melhoria da relação homem-natureza-homem, pois é conscientizando o indivíduo de que o convívio entre as pessoas e o meio ambiente pode melhorar. Pois, é desde pequeno que se aprende a preservar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais volume I; Secretaria Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais volume II; Secretaria Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais volume III; Secretaria Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo, Cortez, Coleção Docência em Formação, 2004.

CARVALHO, José Sérgio, **O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade**. Faculdade de Educação da USP, 2001, caderno de pesquisa nº112, p. 155-165. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16106.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

CASCINO, F. Educação ambiental: princípios, história, formação de professores. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

CASTRO, R. S.; SPAZZIANI; M. L.; SANTOS, E. P. *Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais*. In: LOUREIRO, C. F. B.

CATALÃO, Vera Lessa. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental no Brasil. In: PÁDUA, José Augusto (org). **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. Belo Horizonte: UFMG/ São Paulo: Peirópolis, 2009. p. 242-270.

Costa (Org). **Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras, 2003.cap 01,p. 9-20.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

FAZENDA, Ivani. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo, Papirus, 1994

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: no consenso um embate. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.189-205, 2003.

KLOETZEL, Kurt. O que é meio Ambient. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LAYRARGUES, P. P.;CASTRO,R. S. (Org.) Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 2.ed. Petrópolis: Editora vozes, 2001.

MILARÉ, Édís, Direito do Ambiente: **A Gestão Ambiental em foco**: Doutrina. Jurisprudência. Glossário. 6. ed.São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, C. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível**. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado)-Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SAITO, C.H. ;Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: Aloísio Ruscheinsky. (org.)Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas. São Paulo. Ed. Artmed. 2002. p. 49-60.

TELLES, M. Q, et. al. Vivências integradas com o meio ambiente. São Paulo: Sá Editora, 2002.

THOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa em educação ambiental na universidade: produção de conhecimentos e ação educativa. *In*: TALAMONI, Jandira L.B, SAMPAIO, Aloísio

RECICLAGEM DO ÓLEO DE COZINHA ATRAVÉS DA FABRICAÇÃO DE SABÃO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E AMBIENTAL

Emanuel Isaias Mota Araujo¹

Edna Lúcia Rocha Linhares (Orientadora)

RESUMO:

Hoje vivenciamos uma grande problemática no que diz respeito às questões ambientais. Boa parte dos resíduos produzidos pela população mundial é descartada sem o mínimo de cuidado, em locais inapropriados. Um dos principais contribuidores para o agravamento desses problemas é o descarte inadequado de óleo de cozinha utilizado para frituras na maioria das residências. A química é uma das disciplinas do currículo escolar em que os alunos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem dos conteúdos. Diante dos problemas discutidos anteriormente, este trabalho teve como objetivo a utilização do ensino de química no conteúdo de reações orgânicas, para trazer aos alunos uma aprendizagem dinâmica e contextualizada, trazendo uma oportunidade de reflexão sobre uma problemática recorrente do cotidiano. Portanto, é possível afirmar que a metodologia obteve êxito em sua aplicação, proporcionando: Uma visão das consequências sociais, como costumes e hábitos de descartes do óleo de cozinha inadequados; Ressaltou o potencial de contaminação do meio ambiente, principalmente o solo e água; Problemas econômicos governamentais pela manutenção dos serviços públicos e bem-estar da sociedade; Enfatizou a importância e a possibilidade de reciclagem dos resíduos; Harmonizou uma visão contextualizada e interdisciplinar, envolvendo conteúdos de várias disciplinas do ensino formal sobre tal problema, proporcionando assim uma aprendizagem bastante significativa.

Palavras-chave: Reciclagem, Sabão, Óleo de cozinha, Interdisciplinaridade, contextualização.

Introdução

Boa parte dos resíduos produzidos pela população mundial é descartada sem o mínimo de cuidado, em locais inapropriados. Isto já acontece desde muito tempo atrás, porém, esta preocupação só veio aumentar agora com o crescimento dos problemas que diz respeito ao meio ambiente.

¹Professor de Química da Escola Estadual de Tempo Integral Professor Francisco Veras, Licenciado em Química pelo IFRN – Apodi, Aluno do curso de Pós-Graduação em Educação Interdisciplinar na UFRSA – Caraúbas.

O descarte inadequado dos resíduos é um dos principais problemas ambientais enfrentados por nosso país, dentre estes um dos maiores problemas é o descarte do óleo de fritura. Além de não possuir destinação correta, nem tratamento. Ao atingir o solo, tem a capacidade de impermeabilizá-lo, dificultando a água chegar até o lençol freático (TEIXEIRA, 2004).

Dentre os muitos problemas que podem ser causados por este resíduo destaca-se o mau cheiro e problemas de higiene, e ainda sua presença na rede de esgotos pode causar entupimentos na tubulação, bem como o mau funcionamento da estação (ALBERICI & PONTES, 2004).

Alguns resíduos podem ser transformados em outras matérias-primas para outra linha de produção através do reaproveitamento ou da reciclagem. A reciclagem permite que alguns materiais possam ser reprocessados, mantendo suas características. Possibilita a redução do volume de resíduos, conserva recursos naturais, economiza energia, diminui a poluição do ar, da água, e do solo (VALLE, 2004).

Uma das alternativas para o reaproveitamento do óleo de cozinha é o processo de fabricação de sabão caseiro. O sabão é um produto obtido a partir de uma hidrólise alcalina (saponificação) de uma gordura de origem vegetal ou animal. Os óleos vegetais são constituídos predominantemente de substâncias como triglicerídeos, que são ésteres formados a partir de ácidos carboxílicos de cadeia longa (ácidos graxos) e glicerol (STREITWIESER, 1992).

A química é uma das disciplinas do currículo escolar em que os alunos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem dos conteúdos. Essas dificuldades podem ser resultantes da falta de contextualização do conhecimento químico pelo professor, que, às vezes, exerce apenas o papel de transmissor de conhecimentos prontos e acabados e sem qualquer relação com as vivências dos discentes (saberes, concepções, etc.) (GERMANO et al., 2010).

Contextualizar a química não é promover uma ligação artificial entre o conhecimento e o cotidiano do aluno. Não é citar exemplos como ilustração ao final de algum conteúdo, mas que contextualizar é propor “situações problemáticas reais e buscar o conhecimento necessário para entendê-las e procurar solucioná-las.” (Brasil, p.93).

Diante dos problemas discutidos anteriormente, este trabalho teve como objetivo a utilização do ensino de química no conteúdo de reações orgânicas, para construção de uma aprendizagem dinâmica e contextualizada, proporcionando uma reflexão sobre uma problemática recorrente do cotidiano.

Referencial Teórico

3.1. Problemática ambiental

O lixo é hoje um dos problemas mais graves da atualidade e a reciclagem é a forma mais atrativa de gerenciar os resíduos urbanos, podendo contribuir para manutenção

dos recursos naturais e para o bem-estar da sociedade (ALBERICI & PONTES, 2004).

No Brasil estima-se que a população produz cerca de 44 milhões de toneladas de lixo, sendo que 60% dos resíduos urbanos coletados não recebem a destinação correta.

O descarte do óleo usado nas frituras pode significar problemas ao meio ambiente gerando a poluição. A sociedade não está apta para realizar o descarte correto deste resíduo e o seu descarte acaba sendo o ralo da pia, ou no terreno vazio ao lado de sua casa. Apenas 1 litro de óleo contamina o equivalente a 1 milhão de litros de água, o suficiente para o consumo de uma pessoa por um período de 14 anos. Em média uma residência com quatro pessoas consome um litro de óleo por semana e um restaurante uma média de 10 litros por dia (OPABRAZIL, 2008). Por não se misturar com a água, a presença de óleos nos rios cria uma barreira que dificulta a entrada de luz e a oxigenação da água, comprometendo assim, a base da cadeia alimentar aquática e contribuindo para a ocorrência de enchentes e aquecimento do planeta (REVISTA PLANETA CIDADE, 2007).

O óleo de cozinha que vai para o ralo da pia chega ao oceano pelas redes de esgoto. “Em contato com água do mar, esse resíduo líquido passa por reações químicas que resultam em emissão de metano” (AMBIENTE EM FOCO, 2008). Segundo o professor do Centro de Estudos Integrados sobre Meio Ambiente e Mudanças Climáticas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Alexandre D’Avignon, “a decomposição do óleo de cozinha emite metano na atmosfera, um dos principais gases causadores do efeito estufa, que contribui para o aquecimento da terra. O gás metano é 21 vezes mais poluente que o gás carbônico, pois retém mais radiação solar (ANP, 2012).

Alguns resíduos podem ser transformados em outras matérias-primas para outra linha de produção através do reaproveitamento ou da reciclagem. A reciclagem permite que alguns materiais possam ser reprocessados, mantendo suas características. Possibilita a redução do volume de resíduos, conserva recursos naturais, economiza energia, diminui a poluição do ar, da água, e do solo (VALLE, 2004).

Segundo COMPAM (2006) os resíduos podem ser classificados segundo sua natureza física: seco ou molhado; sua composição química: orgânica ou inorgânica e pelos riscos potenciais ao meio ambiente: perigosos, não inertes ou inertes. Os resíduos domiciliares são constituídos por resto de alimentos, produtos deteriorados, jornais, revistas, garrafas, embalagens em geral e os mais utilizados nas cozinhas e talvez o pior de todos, o óleo proveniente de frituras.

O óleo vegetal pode causar vários danos ao meio ambiente se for descartado de forma incorreta. A transformação do óleo em sabão é a forma mais recomendável para o reaproveitamento do mesmo. Uma diminuição significativa na poluição do meio ambiente poderia ser constatada com o reaproveitamento do óleo para fabricar sabão, mas exige cuidados por utilizar produtos químicos. (SILCON, 2007). O óleo também pode ser transformado em biodiesel (SILCON, 2007).

3.2. Química do sabão

A disciplina de Química utilizando o contexto do sabão pode desenvolver os conceitos da Físico-Química, tais como: soluções (que são empregadas no preparo da reação que forma o sabão), colóides, conceitos ácido – base e suas reações, equilíbrios químicos, dureza da água. Na química geral: conceito de eletronegatividade associado a polaridade dos compostos químicos, tensão superficial da água, forças intermoleculares. Na química orgânica: caracterização dos compostos orgânicos e algumas reações dessas substâncias, hidrocarbonetos e termoquímica (AZEVEDO et al., 2009).

Por sua vez, a Química Verde, definida de acordo com Tundo e Romano (1995) como “o desenvolvimento e a aplicação de produtos e processos químicos para reduzir ou para eliminar o uso e a geração de substâncias perigosas” (p.2), procura consolidar um novo campo de pesquisa, reforçando a necessidade de se incluir, na formação acadêmica, conteúdos que busquem superar a química tradicional.

Os óleos e gorduras são ésteres que podem sofrer uma reação de hidrólise ácida ou básica. A hidrólise ácida produzirá simplesmente o glicerol e os ácidos graxos constituintes. Já a hidrólise básica produzirá o glicerol e os sais desses ácidos graxos. Desta forma, aquecendo gordura em presença de uma base, realizamos uma reação química que produz sabão, reação de saponificação (Figura 1), que ocorre através da mistura de um ácido graxo existente em óleos ou gorduras com uma base sob forte aquecimento. O sabão é um sal de ácido carboxílico e por possuir uma longa cadeia carbônica em sua estrutura molecular é capaz de se solubilizar tanto em meios polares quanto em meios apolares. A extremidade polar do sabão é solúvel em água; a cadeia longa é apolar e solúvel em óleos; quando uma gota de óleo é atingida pelo sabão, o mesmo penetra, assim tornando-se solúvel em água (ALLINGER, 1976).

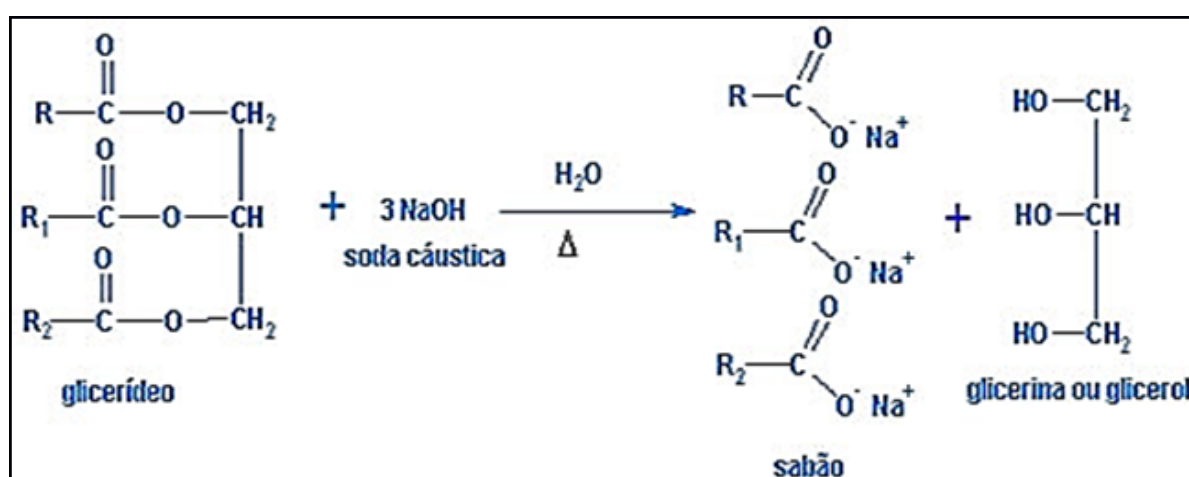


Figura 1: Reação de saponificação

Fonte: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/quimica/reacao-saponificacao.htm>

3.3. Contextualização no ensino de Química

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDBEN, enfatiza a importância da contextualização. A referida Lei, entre outras coisas, estabelece que o aluno, ao concluir o ensino médio, “tenha uma formação ética com o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico” (BRASIL, 1996, art. 35 apud BRASIL, 1999, p. 11).

Astolfi (1995), afirma que ensinar um conceito químico não pode mais se limitar apenas ao fornecimento de informações e de estruturas correspondendo ao estado da ciência do momento, mesmo se estas são eminentemente necessárias.

O conhecimento químico é fundamental à compreensão de processos físicos e químicos que nos cercam, para fazer opção por uma vida com qualidade, promover e acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Porém, a formação de um pensamento químico, fruto de uma aprendizagem significativa, tem sido um desafio para educadores em química de todo o país. Estudos apontam para a contextualização dos conteúdos químicos como recurso para promover uma inter-relação entre conhecimentos escolares e fatos/situações presentes no cotidiano dos alunos, imprimindo significado aos conteúdos escolares, fazendo com que os alunos aprendam de forma significativa (OLIVEIRA, 2005).

A partir de um bom aprendizado de química, o aluno pode tornar-se um cidadão com melhores condições de analisar mais criticamente situações do cotidiano. Pode, por exemplo, colaborar em campanhas de preservação do meio ambiente, solicitar equipamentos de proteção em sua área de trabalho, evitar exposições a agentes tóxicos. Pode, portanto, ser um cidadão capaz de interagir de forma mais consciente com o mundo (OLIVEIRA, 2005).

3.4. Produção de sabão e interdisciplinaridade

A Interdisciplinaridade constitui-se quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares. O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado (COIMBRA, 2010). Nesse caso será utilizada a produção de sabão como suporte para uma prática interdisciplinar que utilizará um problema pertencente ao cotidiano dos alunos, que é a produção de resíduos.

A ação interdisciplinar estabelecerá, junto das práticas ambientais e do desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, a transmissão e reconstrução dos conteúdos disciplinares, experimentando a transformação do diferente em relação ao outro (COIMBRA, 2010). Ou seja, além da facilitação da construção do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, esta prática traz ainda uma conscientização ambiental para os alunos, assim melhorando o ambiente no qual estes vivem.

Metodologia

O levantamento bibliográfico foi realizado em livros que remetiam ao assunto, bem como em artigos científicos, meios eletrônicos, entre outros.

As oficinas aconteceram na Escola Estadual de Tempo Integral Professor Francisco Veras na cidade de Angicos no Estado do Rio Grande do Norte. As oficinas foram realizadas em duas etapas: na primeira aconteceu a explicação da parte teórica, enfatizando-se todas as reações e processos químicos envolvidos na fabricação do sabão; e a segunda

etapa consistiu na aplicação prática no laboratório. As amostras de óleo de cozinha para a fabricação do sabão foram coletadas nas residências dos alunos do 1º ano do ensino médio.

Para a fabricação do sabão foram aquecidos 140 mL de água em banho maria, antes de levantar fervura, foi adicionado a soda cáustica (135g). Em seguida acrescentou-se à solução o óleo vegetal (1L). Homogeneizou-se a solução durante 20 minutos até a formação de uma pasta. À pasta foi adicionado os 25 ml de álcool lentamente, ainda sob homogeneização. A pasta pronta foi despejada e acomodada em um copo descartável que serviu de forma (pode-se usar outra forma, caso desejar).

Depois do período de 24h da aplicação do procedimento, o produto foi desenformado e realizou o teste com água para se avaliar a formação de espuma. Após a fabricação do sabão, o produto foi doado para os alunos, visando conhecer a opinião dos mesmos acerca da qualidade do sabão.

Resultados e Discussões

Após a aplicação dos métodos supracitados, observou-se que houve grande participação dos alunos na realização das atividades, desde a arrecadação do óleo até o desfecho do estudo que se deu com a realização da oficina para a produção de sabão, possibilitando aos alunos uma vivência prática dos conteúdos teóricos vistos em sala de aula, não só na Disciplina de Química, como também conceitos das Disciplinas de Física, de Biologia, dentre outras. Além de possibilitar uma conscientização quanto ao descarte de resíduos, e as consequências que estes podem trazer caso não sejam descartados da maneira correta, uma vez que de acordo com Reis et al (2017), os óleos vegetais são larga e universalmente consumidos para a preparação de alimentos nos domicílios, estabelecimentos industriais e comerciais de produção de alimentos.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, a proposta deste estudo pode relacionar conteúdos de biologia abordando temas como a importância dos lipídios (gorduras, que foram utilizados como matéria-prima para a produção de sabão), na nossa alimentação, bem como os prejuízos caso ocorram excessos. Este estudo ainda aborda a temática ecológica, que se relaciona com os conteúdos das Disciplinas de Ciências, Geografia, Sociologia, entre outras, discutindo os problemas ambientais causados pelo descarte inadequado do óleo de cozinha.

Os impactos causados abrangem a contaminação do solo e água, reportando prejuízos sociais, ambientais e econômicos. Como discutido anteriormente, o óleo é insolúvel na água, e acaba criando uma camada na superfície que dificulta a entrada de água e oxigênio. O lançamento do óleo no quintal parece viável, mas as consequências deste ato podem colaborar para o efeito estufa, uma vez que a decomposição do óleo no solo libera gás metano. Esse gás ao lado do dióxido de carbono (CO₂) se torna o principal responsável pelo aquecimento da Terra. O descarte inadequado representa um grande potencial de contaminação dos recursos hídricos, a contaminação de rios que cortam as cidades, além de lagos e água subterrânea e ainda a vida marinha, esses resíduos quando chegam ao mar, são levados a todos os cantos do planeta, interferindo negativamente na vida marinha e acumulando nas diferentes superfícies, como corais, gelo, ilhas ou no fundo dos oceanos. Peixes, tartarugas, aves e toda a fauna marinha podem ser seriamente atingidos pelos resíduos e contaminados por substâncias tóxicas decorrentes. O óleo

que chega aos rios e às represas da cidade fica na superfície e pode impedir a entrada de luz, elemento essencial para a vida dos organismos aquáticos. No solo, tem a capacidade de impermeabilizá-lo, dificultando o escoamento da água das chuvas, favorecendo problemas de alagamentos nas cidades, além da degradação do espaço geográfico, além de contribuírem para o aumento nos gastos na manutenção da rede de esgoto e de água, afetando os setores econômicos governamentais.

A aula interdisciplinar é um instrumento dos professores para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Consiste na junção de duas ou mais disciplinas para aplicar um conteúdo que abrange duas ou mais matérias. Este estudo possibilitou também reflexões do comportamento da sociedade através de seus costumes e hábitos corriqueiros, ressaltando os entraves na quebra de paradigmas e tradições culturais. Esta prática favoreceu ainda a assimilação de conteúdos largamente trabalhados em todas as ciências exatas, tais como unidades de medidas, que são trabalhadas nas Disciplinas de Física e Matemática, uma vez que os alunos são colocados a pesar, medir volumes e determinar quantidades exatas de materiais.

Posto isto, de acordo Rabelo e Ferreira (2008), a educação ambiental é uma ferramenta de grande importância para o resgate da população ao estímulo da conscientização ecológica e à melhoria da qualidade de vida, exercitando para atitudes que visam o desenvolvimento sustentável. Dentro deste contexto faz-se necessária também à implementação da disciplina de Educação Ambiental na matriz curricular do ensino básico, e com isso proporcionar um protagonismo maior para projetos como este, e ainda dá mais força ao discurso da sustentabilidade.

Tendo em vista as particularidades do resíduo em questão não há local seguro para seu descarte, visto que ele contamina tanto o solo como a água, tal fato torna ainda mais necessário estudos como estes que visem reaproveitar tal resíduo, agregando valor ao mesmo, não somente para a produção de sabão como também de outros produtos, dentre estes o biodiesel.

Na parte teórica da oficina foi introduzida aos alunos a problemática do lixo, com enfoque no óleo de cozinha, que tem suas peculiaridades tornando-se assim mais maléfico ao meio ambiente, uma vez que este não é solúvel em água. Houve grande participação dos discentes, fazendo colaborações e questionamentos, os mesmos mostraram-se bastante motivados por se tratar de um tema recorrente no cotidiano deles. Na Figura 1, imagens das oficinas teóricas.



Figura 1 – Oficina teórica

Depois da explicação da temática para os alunos, os mesmos foram direcionados ao laboratório para a realização do experimento para a produção de sabão, a mesma se deu utilizando o óleo de cozinha utilizado nas residências dos alunos, tal material foi coletado por eles mesmos, Figura 2.



Figura 2 – Realização da prática no laboratório

A prática proporcionou aos alunos um momento diferenciado, no qual eles puderam interagir entre e si, e vivenciar a aplicação dos conteúdos vistos em sala, tais como: solubilidade, misturas (homogêneas e heterogêneas), dentre outros, além da formação cidadã através do debate acerca da problemática do óleo de cozinha como poluente que traz risco ao meio ambiente, a estes fatores supracitados ligou-se também a questão ambiental fato que possibilitou a interligação de várias disciplinas promovendo o significado de um trabalho interdisciplinar, no qual foram envolvidos simultaneamente aspectos teóricos e práticos, fato que garantiu um melhor envolvimento dos alunos, pois nessa perspectiva, acredita-se que estes têm a possibilidade de assimilar melhor os assuntos abordados em sala no seu dia-dia, construir significados para tais e ver a importância de estudar e aprender determinados conteúdos de ciências ligados em seu cotidiano. Na Figura 3, o produto final, sabão.

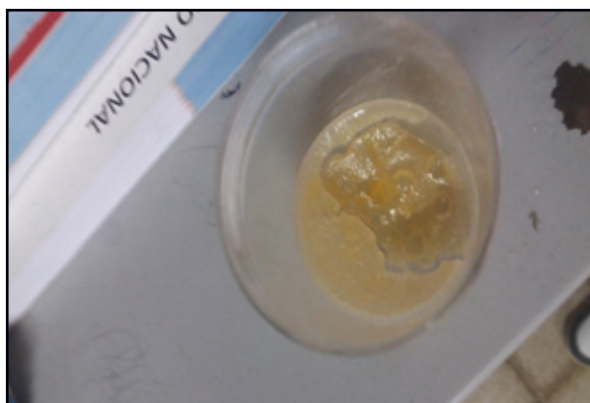


Figura 3 – Produto final, o sabão.

Conclusão

Portanto, é possível afirmar que a metodologia obteve êxito em sua aplicação, visto que proporcionou: uma visão das consequências sociais, como costumes e hábitos descartes dos resíduos do óleo de cozinha inadequados, ressaltou o potencial de contaminação do meio ambiente, principalmente o solo e água, problemas econômicos governamentais pela manutenção dos serviços públicos e bem-estar da sociedade, enfatizou a importância e a possibilidade de reciclagem dos resíduos e por fim harmonizou uma visão contextualizada e interdisciplinar, envolvendo conteúdos de várias disciplinas do ensino formal sobre tal problema, proporcionando assim uma aprendizagem bastante significativa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DO PETRÓLEO, GÁS NATURAL E BIOCOMBUSTÍVEIS (ANP). Disponível em: <<http://www.anp.gov.br>>. Acesso dia 05/07/2014.

ALBERICI, R. M. e PONTES, F. F. F. *Reciclagem de óleo comestível usado através da fabricação de sabão*. Revista Oficial do curso de Engenharia Ambiental – CREUPI. Engenharia Ambiental: Pesquisa e Tecnologia. Espírito Santo do Pinhal, SP. 2004.

ALLINGER, N. L. *Química Orgânica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.

AMBIENTE EM FOCO. *Reciclar óleo de cozinha pode contribuir para diminuir aquecimento global*. Disponível em: <<http://www.ambienteemfoco.com.br>>. Acesso dia 05/05/2017.

ASTOLFI, J. P. *A Didática das Ciências*. Campinas. SP: Papiros, 1995.

AZEVEDO, OTONIEL DE A.; RABBI, MICHEL A.; NETO, DORVAL M.C.; HARTUIQ, MICHERL H. *Fabricação de sabão a partir do óleo comestível residual: conscientização e educação científica*. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2009 – Vitória, ES. 2009.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

COIMBRA, A. de S. *Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários*. Artigo apresentado ao curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental – CESPEA – Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia – NEC – Faculdade de Educação – FAGED – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

COMPAM. Comércio de papeis e aparas Mooca Ltda. *O que é resíduo?* 2006. Disponível em <<http://www.compam.com.br>>. Acesso em 05/07/2014.

GERMANO, C. M. et al. *Utilização de Frutas Regionais como Recurso Didático Facilitador na Aprendizagem de Funções Orgânicas*. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

OLIVEIRA, A. M. C. *A Química No Ensino Médio e a Contextualização: A Fabricação do Sabão como Tema Gerador de Ensino Aprendizagem*. 119 f. 2005. Tese de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e da Matemática, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Naturais e da Matemática. Natal-RN,

2005.

OPABRAZIL. *Óleo vegetal usado*. s. d. Disponível em <<http://www.opabrazil.org>>. Acesso em 22 FEV. 2012.

RABELO, R. A.; FERREIRA, O. M. *Coleta seletiva de óleo residual de fritura para aproveitamento industrial*. Goiânia: UCG, 2008. 21 p.

REIS, M. F. P.; ELLWANGER, R. M.; FLECK, E. *Destinação de óleos de fritura*. 2007. Disponível em: http://www6.ufrgs.br/sga/oleo_de_fritura.pdf. Acessado em junho/2017.

Revista Planeta Cidade - *Meio ambiente, inclusão social e consumo consciente*. Nº 16 Maio/Junho de 2007.

SILCON. Silcon Ambiental Ltda. *Óleo de cozinha pode virar sabão ou biodiesel para diminuir danos ao meio ambiente*. Artigo do dia 11 de julho de 2007. Disponível em <<http://www.silcon.com.br>>. Acesso em 05/07/2014.

STREITWIESER, A.; HEATHCOCK, C. H.; KOSOWER, E. M. *Introduction to organic chemistry*, 4 th ed. Macmillan: New York. 1992.

TEIXEIRA, A. C. Lixo ou rejeitos reaproveitáveis? *Revista Eco 21*, Ano XIV, Edição 87. 2004.

TUNDO, P. e ROMANO, U. *Processi e prodotti puliti*. In: *La Protezione Dell'ambiente in Italia*. Roma: Società Chimica Italiana, 1995.

VALLE, C. E. *Qualidade ambiental: ISO 14000*. 5ª ed. São Paulo: SENAC, 2004.

ABSTRACT:

Today we are experiencing a great problem with regard to environmental issues. Much of the waste produced by the world's population is discarded without the least care in inappropriate places. One of the major contributors to the worsening of these problems is the inappropriate disposal of cooking oil, used for frying in most residences. Chemistry is one of the disciplines of the school curriculum in which students present great difficulties in learning the contents. In view of the problems discussed previously, this work aims to use the teaching of chemistry in the content of organic reactions, to provide a dynamic and contextualized learning, providing a reflection on a recurrent problem of daily life. Therefore, it is possible to affirm that the methodology was successful in its application, providing: A vision of the social consequences, such as habits and habits discards of the inadequate kitchen oil residues; It highlighted the potential for contamination of the environment, especially soil and water; Government economic problems for the maintenance of public services and the well-being of society; Emphasized the importance and possibility of recycling waste; It harmonized a contextualized and interdisciplinary view, involving contents of several disciplines of the formal education on such problem, thus providing a quite significant learning.

Keywords: Recycling, Soap, Cooking oil, Interdisciplinarity, contextualization.



Tecnologias Digitais na Educação e Educação à Distância

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NO ENSINO DE QUÍMICA

Ana Katiane de Paiva Costa Targino¹
Dr. Valdemir Praxedes da Silva Neto (Orientador)

RESUMO

O uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) está cada vez mais presente como ferramenta de ensino-aprendizagem dos alunos, pelo fato do meio tecnológico crescer bastante nos tempos atuais, com o uso principalmente de celulares e computadores. Os professores necessitam urgentemente modificarem suas metodologias e estratégias de ensino para aliar o conhecimento com a aplicação das TIC's e adquirirem um ensino de qualidade. As tecnologias são uma ótima estratégia que ajudará o professor a fugir do ensino tradicional já consolidado. Este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições do uso das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química. Para chegar a esse objetivo, foram estudados alguns artigos relacionadas ao uso de ferramentas e meios tecnológicos como formas de auxiliarem professores de química a dinamizarem suas aulas. Com o propósito de fazer um diagnóstico sobre o assunto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, do tipo descritiva e explicativa. O ensino de Química em muitas escolas está se tornando monótonas, muitas vezes, devido à falta de recurso e de motivação por partes dos professores. Além disso, muitas escolas possuem salas de informática que não são usadas por muitos professores devido à falta de preparação, ou mesmo por terem medo de não saberem usar ou acharem difícil planejar aulas na mesma. Os resultados apresentados no decorrer do artigo, mostram que as TIC's, quando trabalhadas corretamente, proporcionam resultados positivos, onde o docente conseguirá prender a atenção dos alunos, dinamizar suas aulas e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: TICs. Ensino de Química. Processo ensino-aprendizagem.

Introdução

Segundo Almeida (2010), a Química é uma ciência que aborda questões do cotidiano e demandam um nível de abstração mais complexo e que, muitas vezes, sem o devido acompanhamento de outros recursos didáticos adicionais ao ensino tradicional não se torna algo que esteja ao alcance dos alunos.

Atualmente, o ensino de Química se mostra bastante complexo, pois os alunos estão se sentindo desmotivados devido às aulas monótonas. Isto acontece por causa da falta de recursos oferecidos pelas escolas, dificultando, assim, que os professores ministrem suas aulas de forma mais agradáveis e dinâmicas (SILVÉRIO, 2012).

¹ Professora da educação básica no Colégio Nossa Senhora da Conceição; é graduado em Licenciatura em Química pelo IFRN-Campus Apodi.

Quadros *et al.*, (2011), afirmam que ensinar química tem sido nas últimas décadas, motivo de preocupação devido aos resultados negativos dos instrumentos de avaliação oficiais – Vestibular, ENEM, ENADE e outros – além da percepção que os estudantes e a sociedade têm do que seja química e produtos químicos.

Segundo Santiago (2010), o número elevado de reprovações nas disciplinas da área de ciências exatas, particularmente em química no ensino médio, indica um alto grau de dificuldade desses alunos em aprender conceitos científicos. Dentro dessas dificuldades destaca-se a falta de interesse dos estudantes devido as aulas serem monótonas, fazendo com que assim os mesmos se mostrem desmotivados, pois os professores estão seguindo uma linha tradicional de ensino. Desta forma os educandos precisam urgentemente mudar suas metodologias e estratégias, para deixar suas aulas mais dinâmicas no intuito de reverter esse problema.

Uma possível alternativa para o docente dinamizar suas aulas seria o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), uma vez que vivemos em uma sociedade contemporânea, que está se informatizando e globalizando rapidamente. Autores afirmam que:

O desenvolvimento tecnológico é um dos acontecimentos que mais cresce nos dias de hoje, isso pelo motivo da grande utilização de ferramentas como os celulares, computadores e outros aparelhos mais modernos. Esse crescimento está discernindo principalmente entre os jovens. Desta forma, a educação vem cada vez mais se associando ao conceito de tecnologia e inovação, pois o cognitivo do ser humano está sendo intermediado por aparelhos tecnológicos, onde tais tecnologias estão ampliando o potencial intelectual do ser humano (TAVARES, SOUZA e CORREIA, 2013, p. 658).

No cenário atual da educação brasileira, as escolas precisam ser ousadas, buscando formar um aluno crítico e prepará-lo para atuação no mercado de trabalho. Diante disso, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação faz com que as aulas deixem um pouco a linha tradicional para uma linha mais inovadora, ativando cognitivamente os discentes. Ferreira, Melo e Cleophas (2016) afirmam que tendo em vista o setor educacional tem estado em uma busca incessante por estratégias educacionais que otimizem o ensino e aprendizagem, facilitando deste modo, aprendizagens distintas sobre diferentes temas ou conteúdos. A utilização dos recursos virtuais como ferramenta pedagógica tem sido uma alternativa viável para contribuir nesse aspecto, porém, ainda é pouco explorada nos contextos educacionais.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino torna-se uma questão cada vez mais premente à medida que mais salas de aula se “ligam” à Internet. Segundo Miranda:

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa (MIRANDA, 2007, p. 43).

Além de não ser fácil inserir as novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas, existem vários obstáculos para essa integração no ensino, que podem ser citados, como por exemplo, a falta de meios técnicos, recursos humanos, formação específica para integrar as TICs junto aos alunos, motivação dos professores, programas e recursos digitais apropriados (MENDES, LINS E LEÃO, 2013). Coutinho e Chaves afirmam também:

[...] os docentes, para além de despenderem muito pouco tempo na preparação, seleção e organização dos meios de ensino, apresentam uma certa resistência à utilização de estratégias inovadoras que possam, de alguma forma, alterar as suas práticas habituais de ensino [...] As razões apontadas pelos professores vão desde a pouca qualidade do software educacional existente, à frustração dos escassos retornos educacionais em relação ao esforço inicial para dominar a tecnologia, às atitudes pré-concebidas de que a qualidade da aprendizagem não melhora, ao receio da competição com a máquina, ao receio de substituição ou despedimento, entre muitas outras. (Coutinho e Chaves, 2001, p. 09).

O educador não precisa ser especialista em informática, mas é necessário que ele tenha um conhecimento razoável na área, pois deve saber utilizar recursos que facilitem assimilação e construção de conhecimento por partes dos alunos. Para o professor que tem dificuldade de usar as TICs, faz-se oportuno que ele busque novos conhecimentos por meio de cursos e de formação continuada.

Por fim, esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do uso das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de química do ensino médio através de uma revisão bibliográfica acerca do tema em fontes de divulgação científica.

1. O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para Santos, Kiouranis e Silveira (2008), os alunos cresceram na era da informática, utilizando o computador, conectando-se à internet e fazendo uso de celulares. O ensino tradicional não cabe nesse contexto, e as TIC surgem como uma alternativa educacional, uma ferramenta mediadora entre esse tipo de ensino, criando novos ambientes de aprendizagem, oportunizando a participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Inserir as TICs na escola é um avanço, pois ajudará no processo de ensino aprendizagem, apoiando e dando suporte aos professores. Na escola, as TIC's são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. Elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de software educacional como de ferramentas de uso corrente (PONTE, 2000).

Em alguns casos as tecnologias não trazem muitos resultados na escola. Miranda (2007) afirma que existem várias razões para essa falta de bons resultados na aprendizagem dos estudantes. Ela enuncia duas que merecem ser destacadas, são elas:

A primeira prende-se com a falta proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias, mormente as computacionais. Vários

estudos têm revelado que a maioria dos professores considera que os dois principais obstáculos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas são a falta de recursos e de formação. A segunda razão prende-se com o fato da integração inovadora das tecnologias exigir um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para fazer. Alterar estes aspectos não é tarefa fácil, pois é necessário esforço, persistência e empenhamento. (MIRANDA, 2007, p. 44).

Sendo assim, não basta à escola apenas adquirir recursos tecnológicos e materiais pedagógicos sofisticados e modernos, mas deve dar condições para que os discentes possam estudá-los. Eles precisam de uma formação para poderem se familiarizar com as novas tecnologias. Depois que os professores conseguirem suas formações devem se dedicarem e se esforçarem para ter êxito em suas aulas, pois não é fácil inserir as tecnologias da comunicação e informação em sala de aula. O discente terá que mudar suas estratégias e metodologias que, muitas vezes, usam há muito tempo, ou seja, terá que renovar todas suas práticas pedagógicas.

2. USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA: PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

As novas tecnologias de informação e comunicação como pôde ser visto apresentam pontos negativos e positivos, os resultados dependem da forma de utilização dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula. A seguir pode-se ver uma relação desses pontos e suas implicações. (Oyama, 2011).

2.1 Pontos positivos

A busca pela informação em mídias eletrônicas é rápida visto que é feita a partir de algoritmos complexos de análise de dados que exibem os resultados em formato de ranking, onde a informação mais relevante tende a aparecer em primeiro lugar (Oyama, 2011). Devido a essa rapidez de informações, as TIC's se tornam um grande facilitador, tanto para o professor quanto para os alunos, pois os mesmos não perderão tempo quando necessitarem em realizar alguma pesquisa.

Ainda segundo Oyama (2011), a tecnologia acelera a inovação, visto que facilita a comunicação dos pares com os mesmo objetivos e a divulgação dos resultados em âmbito global. No caso da educação, a tecnologia também incentiva a inovação, pois oferece novas ferramentas de criação. Se o professor se dedicar na inovação de suas aulas usando as TIC's, ele irá perceber o maior interesse por parte dos alunos, pois os estudantes de hoje tem necessidade por algo inovador, coisas que chamem sua atenção. O uso dessa tecnologia de maneira dinamizadora como, por exemplos, jogos educacionais, quando corretamente desenvolvidos, podem estimular um aprendizado divertido Oyama (2011). Tais jogos podem ser inseridos em todos os níveis de ensino e em várias disciplinas, facilitando a interdisciplinaridade dos conteúdos ministrados pelos professor durante suas aulas.

2.2 Pontos negativos

Segundo Palfrey e Gasser (2011), com a difusão em massa e em escala global a internet alterou o modo como encaramos a privacidade. A informação passa a ser

disponível a qualquer pessoa conectada à rede e em qualquer parte do mundo. Essa informação pode ser distorcida e novamente encaminhada trazendo danos irreversíveis. É de suma importância que o professor incentive seus alunos em relação ao uso das tecnologias, devendo ser cauteloso para conscientizar seus alunos sobre os riscos na exposição de informações na internet. O docente deve ensinar seus alunos que nem tudo que está na internet é disponível para o uso, já que existem os direitos autorais, ou seja, informações que possuem proprietários, e explicá-los que o uso inadequado dessas informações pode acarretar em processos autorais.

Outro problema muito perigoso acarretado pelos meios de informação e comunicação é a exposição dos alunos e seus dados que podem chegar a pessoas de mal caráter. Para Oyama (2011) a exposição de dados pessoais do aluno traz o risco potencial de contato com criminosos como pedófilos, ladrões e sequestradores. É papel do professor alertar seus alunos sobre esses riscos e suas consequências.

Para Carr (2011) a internet está mudando para pior o funcionamento do cérebro humano. Segundo o autor, as pessoas estão ficando “rasas”, ou seja, pensando com superficialidade. Para ele consulta-se a internet sem se preocupar com a memorização e o entendimento completo da área de conhecimento, mas apenas com o tópico de interesse imediato (CARR, Nicholas apud ÉPOCA, 2011, p.79).

O educando deve ser inserido nesse novo contexto tecnológico e para isso o professor tem o papel de mediador entre o educando e a tecnologia é também do educador que deve agir sem preconceitos, sem medo de inovar contribuindo para a criação do pensamento crítico e criativo em seus alunos.

3. AS TICS E O ENSINO DE QUÍMICA

Com o avanço tecnológico e a facilidade que os alunos têm com a mesma, os professores precisam inserir cada vez mais esse recurso como artifício facilitador de sua prática didática, no intuito de atrair a atenção do discente e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Nascimento *et. al.*, (2013), diante dos novos recursos tecnológicos, cabe aos professores desenvolverem novas situações de aprendizagem, onde os alunos se tornem críticos e atuantes, capazes de refletir, organizar, analisar e elaborar seu conhecimento.

Nesse contexto, a tecnologia deve facilitar a interação nas atividades de Ensino da Química, haja visto esta disciplina ser considerada de difícil compreensão. Devido aos problemas decorrentes da memorização como método de ensino da Química, tem-se discutido na academia cada vez mais sobre a inserção das TIC's como auxílio na prática pedagógica (SOUZA E DOURADO, 2015).

Estas discussões estão relacionadas à dificuldade que os docentes têm de ministrar suas atividades, devido à falta de atenção dos discentes, que muitas vezes reclamam da falta de dinâmicas nas aulas (TAVARES, 2012). Para chamar a atenção dos alunos os professores precisam inovar, fazer pesquisas que ajudem a melhorar suas aulas de tal maneira que prenda a atenção dos discentes.

Para que a parceria entre a tecnologia e o ensino de química seja auspiciosa, é preciso direcionar o fazer educativo de forma que o conhecimento/saber seja significativo e útil para os discentes, através de uma educação cujo processo de ensino

e aprendizagem atinja o objetivo almejado. Hoje, a química que nos circunda tem seus fundamentos negligenciados ao ser ensinada na escola, porquanto, não raras vezes, é trabalhada superficialmente, desconsiderando-se toda a sua abrangência. Porém, se sua implantação for planejada, pode propiciar um conjunto de práticas preestabelecidas que têm o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva (LIMA e MOITA, 2011, p. 135).

Um professor de química pode, hoje, substituir uma parte das experiências de laboratório – que continuam formativas por outras razões – através das operações virtuais que tornam muito menos tempo e, portanto, densificam as aprendizagens, porque é possível multiplicar as tentativas e os erros, sabendo imediatamente os resultados, e modificar as estratégias de acordo com a necessidade. (PERRENOUD, 2000, p. 133).

Convém, no entanto, enfatizar que essa metodologia deve ser planejada, concatenada com os conteúdos curriculares da disciplina, na perspectiva de desenvolver as competências almejadas. A utilização das ferramentas tecnológicas, no ensino de química, devem explicitar seu caráter dinâmico, a fim de que o conhecimento químico seja expandido, não como um conjunto de conhecimentos isolados, prontos e acabados, mas como um conjunto de ensinamentos interativos que envolvem a interdisciplinaridade, a contextualização e a tecnologia, possibilitando a construção de conhecimentos voltados para a vida. (LIMA e MOITA, 2011, p. 136).

As novas tecnologias da informação e comunicação fazem com que o professor deixe de ser visto como a única fonte de informação e faz com que o aluno assuma um papel de proporcionar além de um espaço participativo e colaborativo (Nascimento *et. al.*, 2013).

Porém para que esses programas sejam eficientes para o uso em sala de aula para poder permitir uma aprendizagem de mais qualidade é preciso que o professor deixe claro para seus alunos os objetivos da aula, ele tem que saber a relação do conteúdo com o uso dessa tecnologia, ou seja, os discentes tem que serem bem orientados. O professor precisa ter muito cuidado para que as aulas não se tornem tradicionais (no qual os alunos são apenas os receptores de informações), para que isso não aconteça o docente precisara planejar muito bem essa aula.

No ensino da Química, as TIC devem ser um meio facilitador para a interação de diferentes atividades. As TIC são poderosas ferramentas intelectuais para professores e alunos no Ensino de Química, desde que a sua utilização seja devidamente orientada. Tem-se que tomar o cuidado que sem o engajamento e a devida preparação dos professores, o uso das TIC na educação pode se tornar apenas mais uma proposta inovadora que reproduz as velhas metodologias. Para que isso não aconteça, faz-se necessário habilitar os professores para o uso dessas tecnologias para que possa decidir a melhor forma de trabalhar com esses recursos. (NASCIMENTO *et. al.*, 2013, p. 09).

De acordo com Vallin (1998) as TIC's podem ser consideradas ferramentas que tem contribuído em muito para o avanço na educação, pois permitem através de um

clique, dentre outras coisas, desfrutar de materiais dinâmicos em programas e softwares que atraem a atenção do aluno provocando a interatividade, participação e o interesse do aprendiz.

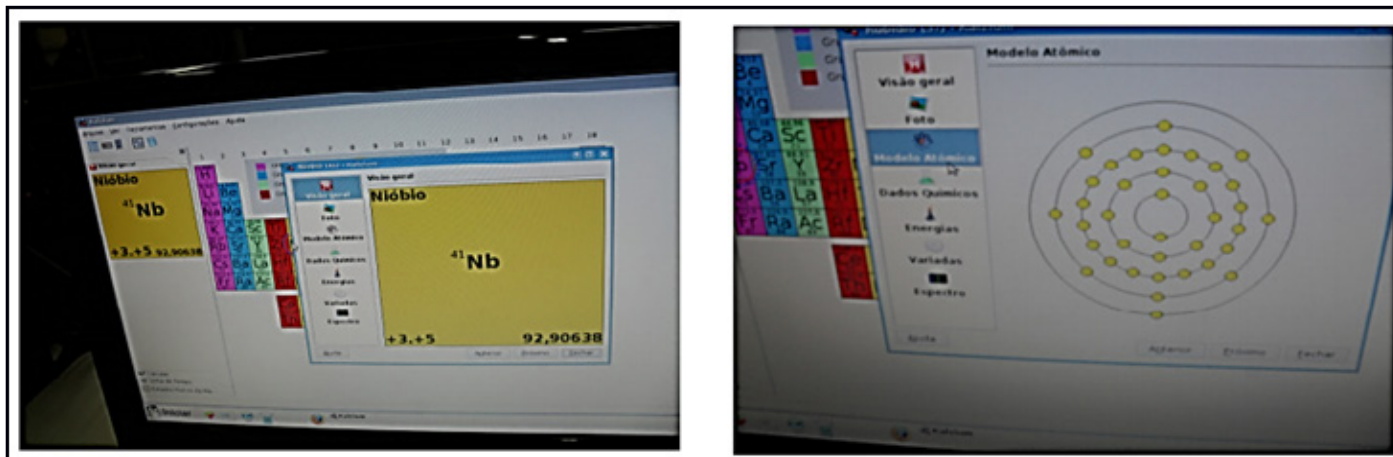
As TIC's são elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano e sua inserção na escola diminui o risco da discriminação social e cultural, podendo atuar como coadjuvante para a renovação da prática pedagógica (SOUZA *et al.*, 2004). Em consonância com Costa (2010), a escola é um ambiente proporcionador de discussão, reflexão, construção e troca de conhecimento. Neste espaço, a aprendizagem se efetiva a partir do engajamento de todos que a compõe: gestor, equipe pedagógica e técnica, professores, alunos e comunidade. Os anseios sociais, os avanços tecnológicos, as temáticas cotidianas não podem ficar fora dos muros das escolas, estas devem estar aberta às aspirações atuais.

Um TIC que pode ser bastante usado nas escolas são os computadores. Com esses instrumentos o educador pode usar jogos, programas, simuladores, etc, para dinamizar suas aulas. Exemplos de simuladores que o professor de química pode usar em suas aulas são “Reagentes, Produtos e excesso” (ele aborda um conteúdo que os alunos geralmente tem bastante dificuldade de compreensão. Esse simulador possibilita prever quantos produtos podem ser obtidos com diferentes quantidades de reagentes) e “Balanceamento de Equações” (brincando com a ideia do que se pode fazer para balancear uma equação) dentre vários outros simuladores que estão disponíveis no site “PhET_Interactive Simulations”.

4. PROPOSTAS DE TICS PARA O ENSINO DE QUÍMICA.

Santos e Azevedo (2012) trazem uma proposta da utilização do *software Kalziun* (figura 1). Trata-se um programa que visualiza a Tabela Periódica dos Elementos e inclui informações básicas sobre todos eles. Nas aulas de química, este *software* oferece visualização da distribuição dos elétrons nas camadas (modelo atômico), pesquisa o elemento pelo nome, oferece o resumo dos dados, estados físicos da matéria, quando e quem descobriu o elemento, ponto de ebulição, origem do nome, tabela de isótopos, editor molecular, resolução de equações e um conversor de arquivos químicos.

Figura 1: *software Kalziun*

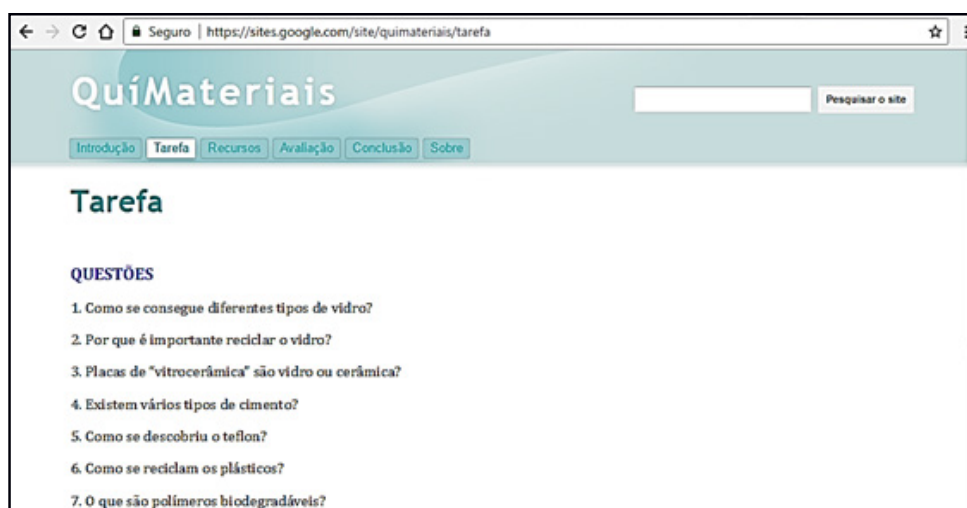


Fonte: Santos e Azevedo (2012)

O *software* foi usado para facilitar o aprendizado dos alunos em relação a usar e interpretar a tabela periódica. Os resultados da pesquisa de Santos e Azevedo (2012) mostraram que o uso das TIC está pautado na transmissão de conteúdos aos alunos, estando estas inseridas no contexto escolar, mas ainda não de fato incluídas em suas reais possibilidades. Logo, concluíram que o simples uso do computador ou qualquer outra tecnologia, por mais avançada que seja, não promove mudanças e nem conhecimento. É indispensável seu uso sob o princípio da criticidade. Com isso, perceberam que as TIC's estão apenas inseridas no contexto escolar, mas o uso visando o processo ensino aprendizagem ainda está muito aquém do desejado, suas principais finalidades ainda não são percebidas.

Outro artigo que mostra uma proposta para o Ensino de Química é das autoras Wanderley, Lima e Tavares (2012), como proposta as mesmas trazem a *Webquest*, (*web*: Rede e *quest*: procurar), que consiste em uma atividade orientada aonde as informações necessárias para a execução de uma determinada atividade provém de recursos da internet, como pode-se ver na figura 2.

Figura 2: *Webquest* desenvolvida pelos autores.



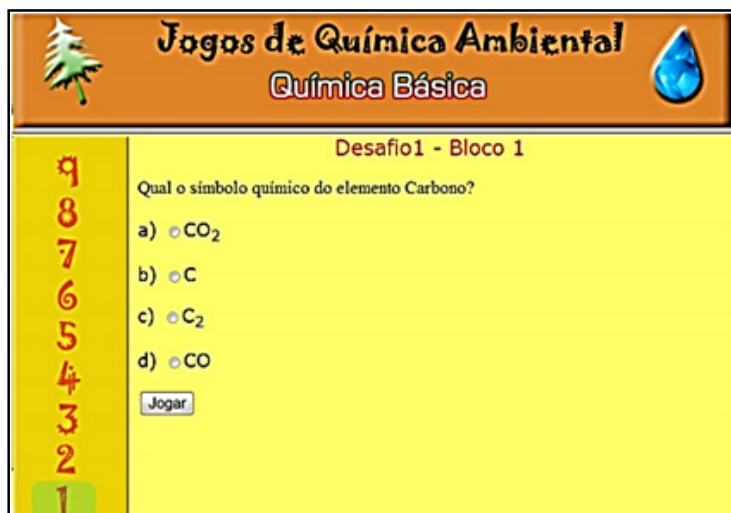
Fonte: Endereço eletrônico: <https://sites.google.com/site/quimateriais/>.

Para Wanderley, Lima e Tavares (2012) a *Webquest* é uma boa solução de apoio para o ensino, pois permite a aquisição de conhecimentos de forma evolutiva, estimulando capacidades, como: Análise, síntese e pesquisa. Os resultados obtidos indicaram que os alunos conseguiram contextualizar e compreender melhor o conteúdo abordado pelo professor. Para Wanderley, Lima e Tavares (2012), o fato de não depender de muitos recursos e tempo comprova a possibilidade de utilização dessa ferramenta, pois o professor deve compreender a pesquisa como ferramenta para o ensino e aprendizagem quando bem orientada, interligando os conteúdos da sala de aula ao cotidiano dos alunos.

Nagashima, Silva e Luz (2012) propõem a produção de um blog, no qual os alunos e professores possam se comunicar e interagir de maneira lúdica. Para os autores essa TIC traz várias vantagens, tais como, amplo espaço de publicação, facilidade de acesso ao material, interatividade autor-leitor, ludicidade, cognitivismo e pesquisa de forma ordenada.

Tavares, Souza e Correia (2013) trazem em seu trabalho algumas propostas de jogos virtuais votados para o Ensino de Química, jogos esses que foram produzidos em Universidades, no intuito de dinamizar e auxiliar os professores nos conteúdos a ministrar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Os autores começam citando o “Jogos de Química Ambiental” (figura 3), disponível no site da USP. Segundo os autores o jogo é de perguntas e respostas e as perguntas são relacionadas à química básica, podendo ser aplicada aos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Figura 3: Capa do jogo disponível com perguntas sobre química básica



Fonte: Tavares, Souza e Correia (2013)

Tavares, Souza e Correia (2013) apresentam ainda os jogos “adivinhas” e “palavras cruzadas”. O “Adivinhas” da Tabela Periódica, do departamento de química, da Faculdade de Ciência – Universidade do Porto, foi criado por pesquisadores. O jogo é composto por charadas sobre os elementos da tabela periódica. As charadas são feitas e o jogador clica no elemento que se encontra logo abaixo, como mostra a Figura 4. O jogo de “Palavras cruzadas” (figura 4), tem o mesmo sentido de uma palavra-cruzada tradicional.

Figura 4: Jogos: Adivinhas e palavras cruzadas

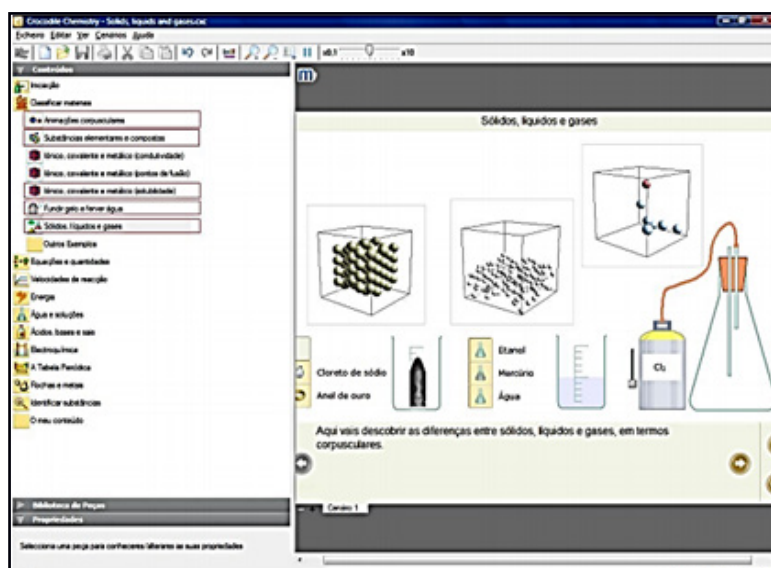


Fonte: Tavares, Souza e Correia (2013)

Para Tavares, Souza e Correia (2013) o uso das TIC's no processo de ensino-aprendizagem possibilita um método efetivo de aprendizado, pois quando utilizado com objetividade este processo se torna uma arma a favor do ensino. Contudo, para alcançar os objetivos esperados no ensino usando as tecnologias é preciso que não somente o professor se manifeste com elas, mas a escola se disponibilize para ajudar o professor nesta etapa. Entretanto, o professor, para inserir o método de ensino usando as TIC's, tem que estar atualizado com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Por fim, Costa, Silva e Filho (2016) trazem em seu trabalho a proposta de uso do programa *Crocodile Chemistry* (figura 5), que tem como objetivo inserir o aluno de escolas que não tem acesso a laboratório com o programa virtual de laboratório, além de mostrar experiências na área de química inorgânica, abordando sobre a estrutura e estado da matéria.

Figura 5: programa de química *Crocodile Chemistry*



Fonte: Tavares, Souza e Correia (2013)

Os resultados apontam que os estudantes aceitaram a metodologia de forma positiva, que certamente contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os resultados mostraram que a inserção da TIC *Crocodile Chemistry* na proposta didática ficou evidente sua contribuição com as interações entre professor e aluno, motivação pelo estudo da química, com a contextualização dos conteúdos e suas relações com os conceitos científicos (Costa, Silva e Filho, 2016).

Todas as propostas citadas neste artigo são gratuitas, se as escolas possuírem salas de informática, os professores poderão explorar essa tecnologia que muitas vezes está a sua disposição, mas sem saber utilizá-la. A tabela 1 a seguir traz um resumo de todas as propostas de materiais didáticos citados no presente artigo.

Tabela 1: Propostas de *softwares* para as aulas de química.

Propostas	CONSIDERAÇÕES
Simulador: “Reagentes, produtos e excesso”	O simulador ajuda os alunos compreender melhor o conteúdo estequiometria, já que em muitas escolas não possuem laboratório de ciências, esse simulador facilitara o entender do aluno, pois possibilita prever quantos produtos podem ser obtidos com diferentes quantidades de reagentes.
Simulador: “Balanceamento de equações”	Ao “brincar” com esse simulador o aluno aprenderá facilmente a fazer um balanceamento correto de uma equação química, visto que muitos reclamam da dificuldade que compreender melhor como ocorre esse processo.
<i>software kalziun</i>	Programa que visualiza a Tabela Periódica dos Elementos e inclui informações básicas sobre todos eles. Nas aulas de química, muitas vezes o professor precisa usar uma tabela que tenham informações mais precisas sobre os elementos químicos, então este <i>software</i> supre essa necessidade, pois oferece visualização da distribuição dos elétrons nas camadas, pesquisa o elemento pelo nome, oferece o resumo dos dados, estados físicos da matéria, quando e quem descobriu o elemento, ponto de ebulição, origem do nome, tabela de isótopos, editor molecular, resolução de equações e um conversor de arquivos químicos.
<i>Webquest</i>	Atividade investigativa onde as informações com as quais os alunos interagem provêm da internet. Neste caso os professor de diversas áreas e níveis de ensino poderão usar como uma ferramenta pedagógica para dinamizar suas aulas.
Jogos virtuais: Jogos de química ambiental	Esse jogo pode ser usado para avaliar os alunos, pois o mesmo consiste em uma atividade de perguntas e respostas voltados para ensino básico da disciplina de química.
Jogos virtuais: Adivinhas	Outro jogo baseado em perguntas e respostas, desta vez voltado apenas para o conteúdo “tabela periódica” uma ótima atividade lúdica para fixar o conteúdo.
Jogos virtuais: Palavras cruzadas	As palavras cruzadas é uma fermenta que ajuda a estimular o cérebro do aluno, deixando-o com raciocínio mais ágil e a atenção mais focada.
Programa de química <i>Crocodile chemistry</i>	Programa de laboratório virtual, é um recurso que facilitará bastante o aprendizado do aluno que cuja a escola não possui um laboratório de ciências. Ele poderá criar seus próprios experimentos sem perigo algum, e os professores não ficara com medo que ocorra algum acidente com seus alunos.

5. CONCLUSÃO

Buscou-se com este trabalho verificar como as tecnologias de informação e comunicação são utilizadas no ensino de química pelos professores e se o seu uso contribui para o processo ensino-aprendizagem dessa disciplina que é considerada difícil pela grande maioria dos alunos.

Ao decorrer da pesquisa pode-se perceber que existem muitas atividades relacionadas as tecnologias da informação e da comunicação, mas para elas serem bem sucedidas precisa do empenho do professor, pois os alunos não podem usar as tecnologias só por usar, eles têm que saber o porquê está usando, têm que entender a proposta e os objetivos que o docente quer alcançar com essa atividade. O professor deve sempre orientar os alunos em relação ao uso da rede mundial de computadores, já que a internet possui benefícios (informação rápida, que facilita a pesquisa, inovação das aulas e das práticas pedagógicas, entre outros) como também malefícios (perca de privacidade, risco de contato com criminosos como pedófilos, ladrões e sequestradores, entre outros).

Com a orientação correta, os discentes poderão usar as novas tecnologias da informação e comunicação para fazerem pesquisas e adquirirem informações de forma segura, na qual colabore na construção de seus conhecimentos de uma maneira dinâmica e contextualizada.

Os resultados expostos no decorrer do artigo, mostram que as TIC's, quando trabalhadas corretamente o docente terá resultados positivos, conseguirá prender a atenção dos alunos, dinamizará as aulas e facilitará o processo ensino-aprendizagem. Inserir as TIC's na educação é, sem dúvida, um caminho promissor, apesar das dificuldades dos professores em trabalhar com elas e despertar um interesse por parte dos alunos e, por conseguinte, desenvolver a criatividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. W.de S. **Jogos no ensino de química: análise de uma proposta de jogo para o ensino de segurança em laboratórios químicos**. Monografia de Graduação em Ensino de Química. Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2010.

COSTA, S. S. O Uso das tecnologias da informação e comunicação no âmbito pedagógico e administrativo. I **Simpósio Regional de Educação/Comunicação**, 2010.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. Investigação em Tecnologia Educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de Mestrado em Educação. In A. ESTRELA & J. FERREIRA (Org) **Tecnologias em Educação: estudos e investigações – X Colóquio AFIRSE**. Lisboa: FPCE, 2001.

ÉPOCA. A internet faz mal ao cérebro? **ÉPOCA**, v. 702, p. 76-84, Outubro 2011.

FERREIRA, T. V.; MELO, B. M. de; CLEOPHAS, M. das G. As TICs aplicadas ao ensino de Química na educação básica do estado do Paraná: uma realidade ou utopia? **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)** Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.

LIMA, E. R. P. de O.; MOITA, F. M. G. da S. C. **A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENDES, I.; LINS, W. C. B.; LEÃO, M. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICS) no ensino de ciências em escolas da rede pública do Estado de Pernambuco (Brasil). **IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS.** Girona, 2013.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 3, 2007.

NAGASHIMA, L. A.; SILVA, L. H. M. da; LUZ, C. A. Blog: uma ferramenta de apoio ao Ensino de Química no PIBID. In: **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X Eduqui).** Salvador, BA, 2012.

NASCIMENTO, D. B. do; LIMA, E. C. C. de; MOREIRA, G. A. F.; ROMERO, J. H. S.; SILVA, V. G. de D. **Desafios para a Docência em Química: Teoria e Prática.** Coordenador Olga Maria M. F. Oliveira – São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

OYAMA, D. D. **Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos.** Monografia. Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2011.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital - entendendo a primeira geração de nativos digitais.** (trad. Magda França Lopes). Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PONTE, J. P. da. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. **Revista Iberoamericana de educación**, 2000.

QUADROS, A. L. de; SILVA, D. C. da; ANDRADE, F. P. de; ALEME, H. G.; OLIVEIRA, S. R.; SILVA, G. de F. Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. **Educar em Revista.** Vol. 40, nº 5, 2011.

SANTIAGO, E. C. A. **A Integração das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem em Química nas escolas públicas de Manaus.** Dissertação no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia, Manaus - AM, 2010.

SANTOS, M. R. C. dos; AZEVEDO, R. O. M. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) no Ensino de Química. In: **III Encontro Nacional de Ensino de Ciências, da Saúde e do Ambiente,** Niterói-RJ, 2012.

SANTOS, T. R.; KIOURANIS, N. M. M.; SILVEIRA, M. P. **As tecnologias de comunicação e informação: fragmentos de uma sequência de atividades de um trabalho de formação continuada.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008.

SILVÉRIO, J. **Atividades experimentais em sala de aula para o ensino da química:**

percepção dos alunos e professor. TCC do Curso de Bacharelado em Química da UTFPR-Campus Pato Branco. 2012.

SOUZA, M. P.; SANTOS, N.; MERÇON, F.; RAPELLO, C. N.; AYRES, A. C. S. Desenvolvimento e Aplicação de um Software como Ferramenta Motivadora no Processo Ensino-Aprendizagem de Química. **XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UFAM – 2004.**

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 5. 2015.

TAVARES, R.; SOUZA, R. O. O.; Correia, A. de O. Um estudo sobre a “TIC” e o Ensino da Química. **Revista GEINTEC.** São Cristóvão/SE – Vol. 3/n. 5, 2013.

TAVARES, T. S. C. **Indisciplina escolar e sua influência no aprendizado.** Monografia da Pós Graduação em Ensino de Ciências, Modalidade de Ensino a Distância. UTFPR – Campus Medianeira. 2012.

VALLIN, C. **Como usar o computador na escola.** São Paulo: Editora Moderna, 1998.

WANDERLEY, L. P. M.; LIMA, M. B. de; TAVARES, M. R. S. Proposta de *Webquest* para a Introdução da Química dos Materiais no Contexto do Ensino Médio da Escola Pública. **In: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X Eduqui).** Salvador, BA, 2012.

ABSTRACT

The use of information and communication technology (TIC) is increasingly present as a teaching-learning tool for students, because the technological environment grows very much in the present times, with the superior use of cell phones and computers. Teachers urgently need to change their teaching methodologies and strategies to combine knowledge with an application of TICs and acquire quality teaching. The technologies are a great strategy to help the teacher escape traditional teaching already consolidated. This work aims to analyze how contributions of the use of new information and communication technologies in the teaching-learning process in the discipline of Chemistry. Moreover, to address this goal, some articles related to the use of tools and technological means were studied as a way to help chemistry teachers to dynamize their classes. With the purpose of making a diagnosis on the subject, a bibliographic research was carried out, of the descriptive and explanatory type. The teaching of chemistry in many schools are underway all over the world and around the world. Afraid they do not know how to use it or find it difficult to plan it. The results presented are not available in the article, it is shown as TICs when worked correctly the teacher will have positive results, managed to capture student attention, streamline their classes and facilitate the didactic learning process.

Key-words: ICTs. Chemistry teaching. Teaching-learning process.

AS CONCEPÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO

Carlos Junior Regis Silva¹

Luciana Dantas Mafra (orientadora)²

RESUMO:

A inclusão é um tema muito discutido atualmente, pois todo indivíduo independente de ter alguma deficiência ou não, é “portador” de uma série de direitos que devem ser respeitados por todos, principalmente o que diz respeito a uma educação de qualidade. Todavia o que constrange as pessoas com deficiências é a dependência de outra pessoa para realizar atividades rotineiras, do dia-a-dia ou de seu trabalho. Portanto, o presente artigo tem como objetivo analisar as concepções das Tecnologias Assistivas na Educação, como ferramenta que proporciona à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. Para a elaboração desse trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica. A abordagem metodológica da pesquisa é de enfoque hermenêutico, uma atitude dialógica aplicada a textos, que aposta na interpretação e na compreensão da realidade histórico-cultural. As Tecnologias Assistivas, podem ser compreendidas como resolução de problemas funcionais em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida. As diversas modalidades de TA, incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diária, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, Órteses e próteses.

Palavras-chave: Inclusão. Mobilidade. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Novas realidades e novos paradigmas emergem na sociedade humana nos dias de hoje. Este fato tem estimulado e fomentado novas pesquisas, inclusive com a apropriação dos acelerados avanços tecnológicos disponíveis na atualidade. A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como para novas concepções e possibilidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, busco analisar e discutir aqui a contribuição das Tecnologias Assistivas na Educação, conforme tem sido percebido em diferentes instituições. TA é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização. A utilização de recursos de TA's, entretanto, remonta aos primórdios

¹ Aluno do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar; Trabalho de Conclusão de Curso Email: carlosjuniorregissilva@hotmail.com

² Doutora em Sociologia (UFRN). Mestrado em Sociologia (UEPE) graduada em Ciências Sociais. Atualmente é Professora da UFERSA curso de Letras/Libras – Caraúbas. Email: Luciana.mafra@ufersa.edu.br

da história da humanidade ou até mesmo da pré-história. Qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente, se pautava em um modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90, com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca que entre outros pontos, propõe que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar..., pois tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos... (UNESCO, 1994; p. 8-9).

Atualmente tem se discutido muito sobre métodos, ferramentas e tecnologias que podem ser utilizadas no trabalho com indivíduos que possuem necessidades especiais, dentro do sistema regular de ensino. As Tecnologias Assistivas (TA), podem auxiliar no cotidiano de pessoas com deficiência. Assim esperamos analisar a importância das (TA's) como ferramenta pedagógica, que proporciona à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. No decorrer do artigo como as TA's se constituem dentro do ambiente escolar e como as chamadas Tecnologias Assistivas, podem ser uma maneira concreta de sujeitar as barreiras causadas pela deficiência e inserir o indivíduo em ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura.

RECURSO METODOLÓGICO

Para definir e conceituar a Tecnologia Assistiva no contexto da Educação Inclusiva iniciamos realizando o levantamento bibliográfico sobre o tema; Neste sentido, autores como LAUAND (2005), MANTOAN (2005), BERSCH (2006), formam nossa principal referência. O procedimento teve início a partir da leitura de textos selecionados, seguidos de uma dinâmica de análises e anotações, formando uma reflexão sobre o tema e sua importância no cotidiano escolar. De acordo com Manzini:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avôs para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82)

A partir dessa construção foram selecionados aqueles que possuem estreita relação com ferramentas e tecnologias que auxiliam e garantem uma maior autonomia

e mobilidade para a pessoa com deficiência, através dos quais são possíveis a realização de atividades do cotidiano de qualquer indivíduo.

1. Tecnologia Assistiva e sua importância na Educação Inclusiva

A Tecnologia Assistiva é diferente da tecnologia reabilitadora, usada, por exemplo, para auxiliar na recuperação de movimentos diminuídos, diferencia-se de toda a tecnologia médica ou de reabilitação, por referir-se a recursos ou procedimentos pessoais, que atendem as necessidades diretas do usuário final, visando sua independência e autonomia. Já os recursos médicos ou de reabilitação visam o diagnóstico ou tratamento na área da saúde, sendo, portanto, recursos de trabalho dos profissionais dessa área. Os objetivos da Tecnologia Assistiva, portanto, apontam normalmente para recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário. Como salienta Lauand:

[...] No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) à pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal; comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras. (LAUAND, 2005, p. 30)

Na área educacional a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências, inclusive aquelas bastante severas. Como faz notar Bersch (2006): “a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento” (BERSCH, 2006, p. 92).

O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional trata de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isto apenas não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra. (MANTOAN, 2005)

A importância da tecnologia na educação é real em relação a qualquer aluno, muito mais ainda em se tratando de indivíduos com alguma deficiência. Conforme

sinalizou bem Mary Pat RADABAUGH, (1993): Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis

Sabe-se que as novas Tecnologias Assistivas (TA's) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999). Esta constatação é ainda mais evidente quando nos referimos a pessoas com necessidades especiais. Nestes casos, as TIC podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26)

Essa identificação parte da premissa de que estudantes com deficiência necessitam de uma tecnologia específica só para eles, como a TA, para que possam desenvolver suas funções cognitivas, para que possam aprender, enquanto os demais estudantes necessitam somente da tecnologia educacional. O que, de fato, não ocorre, já que os estudantes com deficiência, intelectuais ou outra, na verdade necessitam da mesma forma que os demais estudantes, de um paradigma educacional aberto e flexível, que lhes disponibilize estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais por meio dos quais se respeite e valorize a diversidade humana, e responda às suas necessidades individuais e específicas para o aprendizado.

1.2-0 uso e a categorização das Tecnologias Assistivas:

As dificuldades vivenciadas pelas pessoas que tem deficiência em nossa comunidade, os preconceitos e as exclusões sofridas, tornam urgente a construção de novas soluções para a redução das desigualdades sociais. Os progressos da ciência, os novos estudos e descobertas, oferecem ferramentas para a busca de soluções. As Tecnologias Assistivas vêm se tornando instrumentos fundamentais de nossa cultura e sua utilização um meio concreto de inclusão e interação no mundo.

[...] as tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência. [...] (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p.38).

Como pode se perceber as Tecnologias Assistivas são instrumentos facilitadores para garantir uma aprendizagem qualitativa e uma maior autonomia do indivíduo na vida em sociedade. Esses recursos são classificados e organizados de acordo com a sua

finalidade, pois vão desde objetos que auxiliam na vida prática até os que servem como meio de comunicação do indivíduo. Abaixo serão explicitadas as categorias nas quais subdividem as Tecnologias Assistivas, todavia esta divisão pode variar de um autor para outro; através de Auxílios para a vida diária: que são os recursos onde auxiliam as pessoas com deficiência em seu dia-a-dia, que garantem uma maior autonomia ao indivíduo, pois permite ter mais acessibilidade e realizar tarefas simples como cozinhar, vestir-se, alimentar-se, tomar banho sem o auxílio de outra pessoa. Suportes para utensílios domésticos, barras de apoio, talheres e materiais escolares adaptados, são exemplos de Tecnologias Assistivas que auxiliam na vida prática da pessoa com deficiência. Comunicação aumentativa e alternativa: que são os recursos destinados a pessoas que possuem problemas de comunicação relacionada à falta da fala ou com limitações da mesma.

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. (VALENTE, 1991, p.1)

Os recursos mais utilizados são as pranchas de comunicação, vocalizadores ou computadores com softwares específicos, os quais garantem grande eficiência à função comunicativa. Os recursos de acessibilidade ao computador: São utilizados para garantir a pessoa com deficiência o acesso ao computador, através de hardware e software que tornam essa ferramenta mais acessível. São exemplos de recursos de acessibilidade ao computador os equipamentos de entrada como os teclados modificados, os teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, softwares de reconhecimento de voz, ponteiras de cabeça por luz entre outros. Como equipamento de saída pode citar: a síntese de voz, monitores especiais, os softwares leitores de texto (OCR), impressoras braile e linha braile.

Sistemas de controle de ambiente: São os sistemas de controle de ambiente garante a pessoa com deficiência uma maior autonomia, pois permitem que ele controle, por meio de um controle remoto, aparelhos eletroeletrônicos, sistemas de segurança, entre outros mecanismos dentro de sua residência, escritório ou arredores. Projetos arquitetônicos para acessibilidade: Englobam recursos estruturais que facilitam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência aos lugares em que frequenta como sua casa, ambiente de trabalho, locais públicos entre outros. Esses projetos arquitetônicos se referem a rampas, elevadores, banheiros adaptados, peças de mobiliário entre outras adaptações que garantem a funcionalidade e a mobilidade dentro de qualquer ambiente. Órteses e próteses: Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. São normalmente confeccionadas sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros. Adequação postural: São os recursos de adequação postural têm a função de auxiliar

os indivíduos na sua postura em diferentes posições: sentado, deitado e em pé. É de extrema importância que todo indivíduo tenha uma boa postura, pois isso auxilia para que se tenha um bom desempenho funcional. Almofadas e estabilizadores ortostáticos são exemplos de Tecnologias Assistivas. Auxílios de mobilidade: Andadores, carrinhos, bengalas, muletas, cadeiras de roda entre outros são exemplos de tecnologias que auxiliam os indivíduos com necessidades especiais a terem mais mobilidade pessoal.

2. INCLUSÃO

Inclusão social é o conjunto de ações que garante a participação igualitária de todos na sociedade, independente da classe social, da condição física, da educação, do gênero, da orientação sexual, da etnia, entre outros aspectos. Antes que as medidas de inclusão social sejam formuladas e aplicadas, é necessário observar quais são os grupos excluídos e o que deve ser melhorado para que possam estar plenamente inseridos na sociedade.

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (GUENTHER, 2003, p.47).

Por exemplo, as pessoas com deficiência física (principalmente os cadeirantes) precisam que as calçadas públicas estejam em boas condições e que tenham rampas. Caso contrário, estas pessoas passam a não se sentirem representadas na própria sociedade em que vivem, pois suas necessidades são simplesmente ignoradas. Construir rampas que facilitem o acesso das pessoas com deficiência física às calçadas passa a ser um exemplo de inclusão social, pois consiste numa medida que tem como objetivo promover a integração harmoniosa de um grupo, a princípio marginalizado, na sociedade.

2.1 - INCLUSÃO SOCIAL NAS ESCOLAS

Também chamada de inclusão escolar, consiste em ações inclusivas tomadas no âmbito de uma instituição de ensino, espaço este que deve ser parte primordial para a formação do ser humano como um cidadão. A inclusão social nas escolas visa eliminar o preconceito e a discriminação, independentemente do tipo étnica, de deficientes, de gênero, de orientação sexual.

Quando pensamos na inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de ensino regular o acesso aos recursos de acessibilidade é uma das maneiras de ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência, possibilitando que o indivíduo interaja com o meio favorecendo assim sua aprendizagem. É a possibilidade de uma inclusão não excludente, onde a condição de diferente em suas possibilidades da pessoa com deficiência é respeitada, o recurso assistivo proporcionará a acessibilidade aos espaços, aos materiais didáticos e a todos os equipamentos disponíveis em um ambiente de aprendizagem.

Precisa-se repensar o sentido que se está atribuindo à inclusão na educação,

além de atualizar nossas concepções e resignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. Também faz-se necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos.

Educação Inclusiva é um conceito abrangente, que envolve não somente o processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, mas, fundamentalmente, todas as diferenças possíveis entre as pessoas. De fato, entende-se que cada ser humano é uno, e as oportunidades devem ser iguais para todos (SOLER; 2005; p. 35).

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo. O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados.

Contudo a inclusão coloca inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso é necessário avaliar a realidade e as controvertidas posições e opiniões sobre o termo. Outro aspecto a ser considerado é o papel do professor, pois é difícil repensar sobre o que estamos habituados a fazer, além do mais a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a diversidade. A tendência é focar as deficiências dos nossos sistemas educacionais no desenvolvimento pleno da pessoa, onde se fala em fracasso escolar, no déficit de atenção na hiperatividade e nas deficiências onde o problema fica centrado na incompetência do aluno. Isso é cultura na escola, onde não se pensa como está se dando esse processo ensino-aprendizagem e qual o papel do professor no referido processo. Temos que refletir sobre a educação em geral para pensarmos em inclusão da pessoa com deficiência. Há também que se lembrar que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidade que não pode ser desconsiderado, pois faz parte de sua história de vida, exigindo uma forma diferenciada no sistema de aprendizagem. Mas temos que pensar que para que a inclusão se efetue não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio-econômico, além de serem gradativas planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade.

Conforme Figueiredo (2003), a dinâmica na sala de aula e na escola em geral, tanto pode contribuir para o acolhimento e o estabelecimento de trocas efetivas entre os diferentes atores, como, por outro lado, proporcionar o desenvolvimento de relações autoritárias e estéreis que minam a auto-

estima dos necessitados de inclusão. Por essa razão, a idéia de inclusão educacional, regulamentada em leis e propagandeada em discursos, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino. (ALMEIDA, 2003, p.64).

Portanto a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, direções, pais, alunos e comunidade. Contudo essa questão não é tão simples, pois, devemos levar em conta as diferenças. Como colocar no mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas se muitas vezes, nem a escola especial consegue dar conta desse atendimento de forma adequada, já que lá também temos demandas diferentes.

A escola deve se basear na LDB 9.394/96 e fazer as adaptações para não limitar os alunos com grandes capacidades, para que dessa forma eles possam continuar a desenvolver sua parte intelectual. Com as crianças surdas, mudas, cegas não é diferente gostar de trabalhar com elas, ser criativo e buscar novas alternativas e sempre favoráveis. Fazer adaptações de materiais de estudo, brinquedos, acessórios, instrumentos para que elas possam absorver o conhecimento assim como as demais crianças e acompanhar o currículo escolar.

426

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de Tecnologia Assistiva diferencia-se de toda a tecnologia utilizada na medicina ou na reabilitação de pacientes, pois ela se refere a recursos ou procedimentos pessoais, que atendem a necessidades diretas do indivíduo com deficiência, visando sua independência e autonomia. Já os recursos médicos ou de reabilitação visam o diagnóstico ou tratamento voltados para a área da saúde, sendo, portanto, recursos de trabalho dos profissionais dessa área. Os objetivos da Tecnologia Assistiva, apontam normalmente para mecanismos ou recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário.

Portanto o uso das Tecnologias Assistivas é de grande importância para que aconteça realmente a inclusão dentro de nossa sociedade. Conhecer quais são os recursos disponíveis que garantem autonomia e independência as pessoas com deficiência é garantir a todos os direitos de ir e vir e de uma educação plena e de qualidade, que possibilite a formação de cidadãos críticos e participativos dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et e Sousa, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: *Ensaio Pedagógico*, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.

GUENTHER, Z. C. **O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças**. In: *Revista Escritos sobre Educação*, Ibitiré, vol. 2, n.1, p.43-54, jan-jun, 2003.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34 Ltda. 1999.

MANTOAN, M. T. E. **A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. mimeo, 2005.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005

RADABAUGH, M. P. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, *National Council on Disability*, Março 1993.

SOLER, R. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, p.35; 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília, 1994.

VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso de informática na escola**. Pedro Ferreira de Andrade, 2003. Disponível em: Acesso em: 28 fev. 2016.

SUMMARY:

The inclusion is a much-discussed topic nowadays, because every individual regardless of disability or is not carrying a series of rights which must be respected by all, especially when it comes to a quality education. However what constrains people with disabilities is the dependence of another person to perform routine activities of daily life or your work. Therefore, this article aims to analyze the conceptions of assistive technology in education, as a tool that provides the person with disabilities greater independence, quality of life and social inclusion, through the expansion of your communication, mobility, environment control, your learning skills and work. For the preparation of this work was carried out bibliographical research. The methodological approach of the study is hermeneutical approach, a dialogical attitude applied to texts, which bet on the interpretation and understanding of the historical and cultural reality. Assistive technologies, can be understood as functional problem-solving in a perspective of development of human potential, valuing of desires, skills, positive expectations and the quality of life. The different forms of assistive technologies include alternative communication features, accessibility to the computer, daily life activities, orientation and mobility, posture, vehicle adaptation, Orthotics and prosthetics.

Key words: Inclusion. Mobility. Autonomy.

INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DA COMUNHÃO DE SABERES NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Emanuela Mara de Melo Costa¹

Ulisses de Melo Furtado (Orientador)²

RESUMO

A educação tecnológica precisa ser cada vez mais estudada e aperfeiçoada na busca de uma sincronia entre o mecânico, o *byte*, a máquina e a criatividade cognoscível, pedagógica, interacional. Uma pedagogia que se preocupe em trabalhar a riqueza de cada área do conhecimento, se traduz em um importante método de compreensão e apreensão do novo e dinâmico mundo da informação. A necessidade de humanizar esse mundo, tornando-o inclusivo também pelas práticas pedagógicas, deve ser, sim, tarefa da educação. Nesse contexto, estudar interdisciplinaridade se configura um desafio porque insere a comunhão dos saberes em um novo *lócus* de atuação: o ambiente virtual de aprendizagem. Assim sendo, a Educação caminha junto, se entrelaça, se refaz e dá significados a esse novo tempo. É preciso atentar, evidentemente, que essa parceria entre educação e tecnologia tem seu clímax no aspecto metodológico; o modo de como utilizar e naturalizar o efeito social desse evento vai determinar uma boa ou desastrosa aprendizagem, uma cognição positiva ou um mero adestramento. Este artigo visa analisar a conexão existente entre a Educação a Distância e a Interdisciplinaridade dentro dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; a oferta dos conteúdos, a avaliação, o convívio com a tecnologia, tudo isso, é feito de maneira interdisciplinar? O conhecimento é apreendido a partir de uma perspectiva de comunhão de saberes em cada fase do curso? Buscaremos o estudo dessa realidade analisando diversos cursos de educação a distância presentes em relatos acadêmicos de cunho científico, procurando identificar estes elementos, suas conexões e determinações no contexto do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ambiente Virtual; Aprendizagem.

ABSTRACT

Technological education must be studied each more and perfected in a search of effective synchrony among mechanical, the byte, the machine and the knowable creativity pedagogical, interactional. A pedagogy worried to work on richness in each knowledge área tuned on construction of understanding translates in an important method of comprehension and seizure of the new and dynamic information world. The

¹ Pós-graduanda em Educação Interdisciplinar, NEaD/UFERSA. E-mail: emanuelammc@gmail.com

² Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Professor de Ensino Fundamental, Técnico e Superior; áreas relativas a TICs, Educação a Distância (EaD), Gestão e Inclusão Digital de Professores, além de Administração Pública. E-mail: ulisses.nead@ufersa.edu.br

need to humanize the world and become it inclusive also through pedagogical practices surely must be task for Education. In this context studying interdisciplinarity it costs a challenge because it inserts all knowledge communion in a new actuation locus: virtual environment of learning. Therefore, education comes within, interlace, is refurbished resignifying the new time. It needs to attempting evidently, the partnership between education and technology reaches the climax in methodological aspect: the using mode and how to naturalize the social effect of the event will determine a good or a disastrous learning, a positive cognition or a mere dressage. This article aims to analyze the existing connection between D.E and the interdisciplinarity in virtual environment of learning (V. E. L) content offer, avaliations, familiarity with technology, is it all done with the interdisciplinarity? Is the knowledge learned from a perspective of communion of knowing in each phase of the course? We'll search studying this reality analyzing various distance education courses set in academics works with a scientific base seeking to identify these elements, all connections and determinations in the context of teach learning.

Keywords: Interdisciplinarity, Virtual Environment, learning.

Key words: *Interdisciplinarity. Virtual environment. Learning.*

1. INTRODUÇÃO

Numa velocidade jamais prevista em qualquer campo, as máquinas inteligentes ocupam cada dia mais espaço, saindo do ambiente formal, profissional, para o doméstico, privado e pessoal. Filmes como “Eu Robô” (2004, 20th Century Fox) e “Matrix” (1999, Warner Bros. Pictures), por exemplo, mesmo no enredo fictício, corroboram essa realidade, visto que, o que é posto nas telas de cinema nada mais é do que aspirações desejos e/ou projetos dessa sociedade pós-industrial que usufrui, por vezes, demasiadamente da tecnologia.

Com o passar dos séculos, chegamos aos tempos do Capital, das tecnologias e das relações contratuais em sociedade. Assim sendo, ficam para trás a vida em comunidade e a comum partilha, o paternalismo e a hereditariedade sendo o homem moderno agora regido por um conjunto de leis nos mais variados campos de sua atuação. O Contrato Social é assim o ordenador do tempo atual. Esse mesmo Contrato legitima que a educação deve criar civilidade e que isso é feito predominantemente nas cidades, nos grandes centros, longe do bucolismo que o campo ou a zona rural produz, ou pelo menos estigmatiza-se a produzir. Esse contrato de alma capitalista vai ensinar principalmente que o conhecimento é hoje a mercadoria mais cara que existe. Até aí nada de hediondo se não fosse pela própria nomenclatura usada, como *mercadoria* e *cara*, explicitando o viés econômico aí existente.

Essas e outras análises que podemos fazer em torno de capitalismo e educação nos faz constatar que a educação hoje é serva do capital e se preocupa geralmente em formar seres humanos para tornarem-se eficientes trabalhadores intelectuais programados não para a Autonomia, mas para a dinâmica expansionista do capitalismo. Se pudermos exemplificar essa situação podemos olhar o mercado de profissões e ver que as que melhor remuneram são aquelas que estão mais diretamente ligadas ou que

melhor assessoram a dinâmica econômica, seja para executar ou legitimar os ditames do capital. Como educadores, é preciso entender que o caráter emancipatório e autônomo é a alma da Educação. Que professores não podem se converter em adestradores de novos capitalistas e que tanto o campo quanto a cidade são locais dignos e produtores de cidadania, de humanidade sem estereótipos e sem preconceitos.

Nesse contexto, a Educação caminha junto, se entrelaça, se refaz e dá significados a esse novo tempo. É preciso atentar evidentemente, que essa parceria entre educação e tecnologia tem seu clímax no aspecto metodológico; o modo de como utilizar e naturalizar o efeito social desse evento vai determinar uma boa ou desastrosa aprendizagem, uma cognição positiva ou um mero adestramento.

A Educação a Distância (EAD) teve nas últimas décadas uma importante expansão, consolidando-se como modalidade de ensino eficaz e de resultados cada vez mais efetivos. No Brasil, desde a conhecida atuação do Instituto Universal Brasileiro – IUB, que foi pioneiro na formação técnica ofertando cursos por correspondência, chegamos ao *boom* da Educação à distância nas redes privadas de ensino.

Nos últimos 15 anos vimos proliferar em todas as regiões do país cursos de técnicos, de graduação e pós, representando algo em torno de 85% das matrículas em cursos à distância exclusivos da rede privada. O governo por sua vez, implementou políticas sociais de bolsas nessas universidades que impulsionou em muito esse mercado.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs), ferramentas básicas para a disseminação da EAD, tem se tornado algo de fácil acesso, chegando mesmo nas áreas rurais mais longínquas e levando formação consistente a esses locais. Em um primeiro momento surge a criação e conseqüente expansão do chamado Sistema Universidade Aberta (UAB) em meados de 2005, assim como o fortalecimento da interiorização do Ensino Superior por meio de novos Campis pelo interior do país e outros programas nacionais de fomento a EAD, tem instalado polos de formação acadêmica a distância ou semipresencial antes só disponíveis nos grandes centros e capitais. Assim, aprofunda-se o estudo sobre o fazer pedagógico no interior de cada curso de EAD, sua metodologia e seu diálogo com as concepções de ensino.

Este trabalho procura entender a conexão existente entre EAD e a Interdisciplinaridade dentro dos já conhecidos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); a oferta dos conteúdos, a avaliação, o convívio com a tecnologia, tudo isso, é feito de maneira interdisciplinar? O conhecimento é apreendido a partir de uma perspectiva de comunhão de saberes em cada fase do curso?

Considerando o já exposto vemos um longo caminho a percorrer, ao notar que tanto a Interdisciplinaridade como a EAD e a relação surgida entre as duas constituem um estudo compartimentado, mas dialógico entre essas categorias. A pedagogia que nasce dessa parceria se faz algo importante, contundente, relevante e aberto à investigação científica. O conhecimento híbrido, mutável, dinâmico está contido nessa parceria, precisamos entender o seu caminho, conhecer a sua rota.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A globalização e sua perspectiva capitalista uniformizadora tem “naturalizado” a maneira de se produzir, consumir e viver em todo o planeta. O modelo econômico é

socialmente excludente e privilegia poucos, sem falar na forte degradação na extração de recursos naturais dos biomas, de toda a Terra. A maioria das Instituições tem se adaptado – por vezes forçosamente – ao padrão econômico, social e cultural que o capitalismo almeja implantar hegemonicamente.

Em educação surgem alguns caminhos alternativos que na contramão do padrão, pensam a união ou a globalização como algo mais humano, menos controlável, mais solidário. Como forma de acesso às novas políticas educacionais, um importante investimento em tecnologias para a EAD tem sido implementado e fortalecido, em especial aqui no Brasil. Se em outros continentes essa prática já é comum e consolidada, em terras brasileiras EAD começa a dar importantes passos, harmonizando tecnologia e aprendizagem a cada projeto. Examinar esse tipo de Educação, sua pedagogia, a interação e aprendizagem geradas se faz importante à medida que se pesquisa para conhecer e se conhece para também aperfeiçoar teorias e práticas, construir saberes e democratizar o conhecimento. Algo contido na comunhão de saberes, na visão múltipla, interdisciplinar. O pensamento *sistêmico* surge como alternativa ao pensamento globalizante como explica Edgar Morin:

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo “holográfico”, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. (MORIN, 2000, p.38)

O caráter multidimensional do conhecimento descrito aqui por Morin, nos motiva a um aprofundamento metodológico quando, na intenção de potencializar essa comunhão dos saberes, falamos em interdisciplinaridade. Definida por Leis (2005) como algo que contraria a disciplina, que é e precisa ser naturalmente “enquadrável” a interdisciplinaridade aparece como aquilo que age de diferentes maneiras proporcionando liberdade ao conhecimento:

Num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento. (Leis, 2005, p. 05)

Em várias perspectivas e abordagens, a interdisciplinaridade é sempre vista como algo inovador ao romper com a linearidade e a previsibilidade do fazer pedagógico tradicional para propor o *conhecimento híbrido*, multi-colaborativo, de muitos arranjos

e contribuições. No campo da Educação à Distância que é o nosso foco, sobretudo ao observar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), alguns estudos têm trazidos importantes contribuições como é o caso de Grassi (2004) que diz:

A EAD pode ser encarada como modalidade de Educação de caráter interdisciplinar podendo, portanto, ser levada a termo, de forma conjunta, por profissionais de diversas áreas e como conhecimentos múltiplos (GRASSI, 2004, P. 14-15).

Ainda sobre os AVA's em uma proposta interdisciplinar, diversos estudos apontam para a necessidade de uma programação cooperativa, como cita Leite (2008) em sua tese de doutoramento:

Os projetistas precisam compreender o que depende de todos e da necessidade de se coordenar as diferentes contribuições para se chegar a uma síntese. (...) as integrações e as diferenciações concernentes às relações interdisciplinares são construídas conforme a equipe vai debatendo as integrações e diferenciações das propriedades do AVA, num processo de reciprocidade entre a construção do objeto de estudo e o engendramento da interdisciplinaridade na ação de projetar (LEITE 2008, p. 213 – 214).

Existe uma preocupação sobre se trabalhar a interdisciplinaridade em todos os campos do conhecimento. A EAD, que é um campo de aprendizagem da sociedade contemporânea e que insere um novo elemento, a tecnologia, também é analisada e questionada a respeito de sua validade interdisciplinar. Assim sendo, a pergunta que move esse trabalho é: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem colaboram em sua metodologia para a interdisciplinaridade na Educação à Distância?

A dinâmica existente entre Tecnologia e Educação tem permitido importantes avanços na construção de pedagogias que aproveitam as TICs (Tecnologias da Informação) como instrumento viabilizador de saber. Na última década e em especial no Brasil, vimos a ascensão da EAD avançando nos interiores e democratizando a oferta do ensino quando, mesmo à distância, tem levado formação, do letramento até a pós-graduação.

A tecnologia da educação ou a educação tecnológica precisa ser cada vez mais estudada e aperfeiçoada numa busca da perfeita sincronia entre o mecânico, o *bite*, a máquina e a criatividade cognoscível, pedagógica, interacional. Nesse contexto, estudar interdisciplinaridade se configura um desafio porque insere a comunhão dos saberes em um novo *lôcus* de atuação: o ambiente virtual de aprendizagem. Considerando esse contexto e a partir de estudos anteriores sobre o tema, nos propomos a examinar o cotidiano da EAD nos AVAs, percebendo a existência ou ausência da interdisciplinaridade nos cursos a distância em nível de graduação; sua proposta, os componentes curriculares, os conteúdos e as interações ou distanciamentos pedagógicos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa se utilizou do método monográfico. De cunho bibliográfico, o trabalho examinou ambientes pedagógicos virtuais de cursos diversos, a partir de relatos acadêmicos disponíveis em anais de eventos científicos da área e do domínio público, buscando perceber a existência ou ausência da interdisciplinaridade nos cursos a distância em nível de graduação. Um levantamento bibliográfico inicial seguido de um estudo técnico-pedagógico dos AVA's, constituiu a primeira parte da Pesquisa, procurando analisar a historicidade da EAD e sua relação com a interdisciplinaridade. Buscamos compreender também a definição de interdisciplinaridade nos AVA's para daí investigar a conexão existente entre a pedagogia da EAD e a interdisciplinaridade nos cursos de educação a distância avaliados.

Como base para nossa perspectiva metodológica, utilizamos os referenciais de LAKATOS e MARCONI (2003) na organização e abordagem ao nosso objeto de estudo. A partir desse modelo, pudemos entrar em contato com os elementos da nossa pergunta epistemológica no fichamento de alguns textos-base e na adoção da estratégia de aproximação utilizando como método de abordagem o hipotético-dedutivo estruturalista (LAKATOS e MARCONI 2003 op.cit. SALVADOR, 1980, PÁG. 118).

Observando principalmente o trabalho bibliográfico e etnográfico de Sílvia Porto Meireles Leite (LEITE, 2008) e de Paulo Sérgio Rodrigues Lima (LIMA 2006), a pesquisa pode precisar seus resultados, conhecendo estruturas curriculares nos AVA's, analisando contextos pedagógicos em EAD e assim objetivando possíveis respostas ao problema. Os resultados também foram tecidos no diálogo com outros trabalhos aqui citados nas referências bibliográficas.

4. RESULTADOS/DISCUSSÕES

Para apreendermos o contexto da EAD e as conexões e significados que esta foi assumindo com o passar dos tempos, é preciso olhar as nascentes, aquelas do “primeiro fio”, do conceito e modelo gerador, para daí esboçarmos um ponto de vista situado também na linha histórica, em um percurso de acontecimentos. Sobretudo no Brasil, já existia em 1900 modalidades de ensino à distância por correspondência como explica Faria e Salvadori (2010) apontando experiências de cursos de datilografia com sede no Rio de Janeiro. Orsi (2010) observa significativas mudanças nesse contexto quando aponta um refinamento na estratégia de alcance e atendimento na oferta da EAD, com o emprego das novas tecnologias de informação e comunicação, destacando o pioneirismo da Universidade de Londres na Inglaterra.

Em uma época que supervaloriza o tempo e o seu uso, são indiscutíveis as vantagens trazidas pela EAD como harmonizar estudo e trabalho, permanência do aluno junto à família, diversificação da população escolar, apoio na diversidade dos conteúdos digitais, autonomia do aluno, etc. Ainda assim, encontramos resistências ao novo modelo de ensino, traduzidas em pré-conceitos muitas vezes infundados e sem muita propriedade do assunto. Corrêa e Santos (2009) corroboram essa ideia quando no seu estudo apontam: “Muitos são os autores que abordam o preconceito contra a EaD como uma das dificuldades para sua implementação mas sem realizar uma pesquisa sistematizada para a averiguação desse fato.” (CORRÊA; SANTOS, 2009, p. 279).

Com essa mesma preocupação acrescida e focada nos AVA's, nosso estudo bibliográfico, olhando esse contexto do estabelecimento das novas tecnologias de informação e comunicação junto ao processo de ensino-aprendizagem, procurou dar conta de como a interdisciplinaridade se apresenta, de como ela colabora, se colabora e de como determina o fazer pedagógico da EAD.

Para isso, e da maneira como está metodologicamente proposto aqui, uma revisão bibliográfica foi feita, analisando conceitos e perspectivas sobre o tema. Dois estudos serviram de base para nossas conclusões a respeito da relação existente entre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a interdisciplinaridade. O primeiro é a pesquisa de Doutorado de Silvia Porto Meireles Leite (LEITE 2008) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma segunda pesquisa também de doutorado de Paulo Sérgio Rodrigues Lima (LIMA 2006) da Universidade Federal do Pará.

No primeiro estudo de Leite (2008), verificou-se uma curiosa relação entre a interdisciplinaridade e os AVA's desde a fase projetiva dos ambientes, como relata a autora:

Portanto, assim como na interdisciplinaridade, a ação de projetar caracteriza-se pela construção de uma totalidade, a qual é implicada pela relação entre as partes e o todo. Essas relações estão subordinadas às leis que regem o projeto, sendo que essas leis são construídas a partir das coordenações dos observáveis, o que acarreta as escolhas dos elementos e dos procedimentos de composição do projeto. Ou seja, essa totalidade está sempre em vias de composição, pois novos observáveis são elucidados e integrados. Com isso, o projeto apresenta conservação dos conteúdos e formas precedentes e formas decorrentes das novas relações, evidenciando o reprojeter (LEITE, 2008, pág. 77).

Vemos aí um importante paralelo entre os AVA's e a interdisciplinaridade quando um (o Ava) assimila a metodologia do outro (a interdisciplinaridade). Compreende-se que nesse ponto, a técnica busca no pedagógico o seu "fluido" para se dinamizar e se implementar.

Não diferente das questões cognoscentes, o ato de projetar ambientes virtuais tem muito mais a ver com a comunhão de saberes e a troca, propostas pela interdisciplinaridade. Isso nos leva a entender, por exemplo, que em ambientes virtuais de aprendizagem o *byte* ou a *interface* utilizada deve ter muito de pedagógico ao se preocupar com cores, estilos, funcionalidades, acessibilidade e bem estar do aluno e do professor. Ao mesmo tempo que deve provocar motivação e interesse pelos docentes e discentes que o utilizam.

É importante destacar que aparece a ideia de incompletude ou de complementariedade numa perspectiva de uma constante construção. Se para a Pedagogia esse é um conceito já trabalhado, a EAD através dos AVA's passa, cada vez mais a se apropriar dessa realidade.

Dentro do segundo estudo, conduzido por Lima (2006) o autor parte de um desafio às TICs na busca da interdisciplinaridade. Ele diz ser um obstáculo ao modelo interdisciplinar o fato das pessoas estarem distantes e aponta ferramentas da tecnologia

presentes nos AVA's que podem minimizar esse entrave:

Em função disto, a EAD vem sendo repensada e assumindo novo status em função do desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente aquelas que utilizam redes de computadores, aplicações multimídias, serviços *web*, dentre outras existentes. Tais recursos possibilitam a realização de altos níveis de interatividade e integração das diversas mídias e dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico (LIMA, 2006, pág.62).

É interessante notar que nos dois casos, temos caracterizado o dinamismo que essa modalidade de Ensino vem assumindo para se estabelecer. Para se efetivar como campo de aprendizagem contundente, a EAD e sobretudo os AVA's, tem demonstrado em vários estudos a capacidade de adaptação que acompanha o tempo mutável em que vivemos. Nesse ponto as TICs, podemos dizer, até saem na frente pela capacidade de se conectar com a informação mais rapidamente; um ambiente virtual que entenda essa conexão - mais pedagógica do que física - cumpre significativamente o seu papel de instrumento de aprendizagem.

Analisar a relação entre AVA's e interdisciplinaridade parece ser como apresentar um amigo a outro amigo sem saber na verdade que estes são irmãos. No convívio e no entrelaçar das histórias, os sinais da pertença comum inevitavelmente aparecem. Se por um lado falamos de algo estritamente técnico e físico, programável e previsível, em educação essa materialidade se reveste - ou deve se revestir - de pura pedagogia caracterizada pela comunhão dos saberes, pela inclusão e a facilidade de uma linguagem codificada, para que esta venha a tornar-se algo de fácil apreensão, num interessante compartilhamento educativo. Os AVA's interdisciplinares já são realidade e se efetivam cada vez mais a partir do esforço de pesquisadores que entendem a necessidade de democratização das TICs, em cada área e na aprendizagem coletiva que essas disciplinas podem proporcionar.

5. CONSIDERAÇÕES

Uma fábula antiga diz que somos anjos de uma asa só e que para alçarmos voo necessitamos abraçar o outro. Sem o outro é impossível subir, ascender, buscar as alturas. Como a águia de Leonardo Boff, pertencemos às alturas e sem educarmos para a unidade, continuaremos sendo galinhas que não sabem voar.

Cada grupo científico, cada Universidade, cada escola tem nas mãos importante tarefa social: tornar o mundo mais habitável, menos inóspito, mais fraterno. Não seria esse o papel das Igrejas e dos Partidos Políticos? Talvez, se visualizarmos a produção científica e todo o aprendizado como coisa "muito importante" para tratar das questões de humanidade. O encastelamento acadêmico acabou por esvaziar o conhecimento de matéria humana e isso deve ser revisto. Teorias, projetos e pedagogias devem estar a serviço do coletivo Bem, da justiça e devem também ajudar a construir o diálogo entre os povos.

É nesse contexto que a interdisciplinaridade ganha autonomia quando se propõe a, na riqueza de cada área do conhecimento, *tecer* aprendizagem significativa,

docência compartilhada, discência construtiva e de cooperação. Estudar a relação de um modelo educacional que usa a tecnologia – grande ferramenta do conhecimento moderno – a EAD, com a perspectiva interdisciplinar, por si só e desse modo, já nos insere em tempos de reformulação de produção do saber. O tema em questão já *de entrada*, suscita em pesquisadores, educadores e educandos, não apenas um estudo, mas um posicionamento social inclusivo; provoca-nos a pensar a riqueza da diversidade do conhecimento quando cada parte pode tornar-se protagonista da educação democrática, mais rica, culturalmente diversa.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, S.C.; SANTOS, L.M.M. **Preconceito e educação a distância**: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.1, p.273-297, dez. 2009.

GRASSI, A. **Educação à distância: contribuições da comunicação social e concepção de interdisciplinaridade**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. ISSN 1678-7730, nº 73, Florianópolis, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-indi Acesso em: 08/07/2017.

LEITE, S.P.M. **A interdisciplinaridade na ação de projetar ambientes virtuais de aprendizagem: o caso dos projetos do NUTED/UFRGS**. Tese de Doutorado em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16174/000697338.pdf?sequence=1>

LIMA, Paulo Sérgio Rodrigues. **Um ambiente colaborativo de aprendizagem interdisciplinar apoiados por interfaces adaptativas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1746>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIA, Adriano Antônio. SALVADORI, Ângela. **A educação a distância e seu movimento Histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010.

ORSI, Caroline Pinto de Oliveira; GALENI, Cintia; MEIRA, Greice Benetti. **Jovens e a modalidade de educação a distância: reconhecimento ou preconceito?** Anuário da Produção Acadêmica Docente, v. 4, n. 8, 2010.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR À INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lidiany Kelly Gurgel Pessoa¹

Prof. Me. Ulisses de Melo Furtado (orientador)

RESUMO

Destacar que para um melhor andamento das aulas, as tecnologias devem estar inseridas de modo interdisciplinar para uma melhor transmissão de conteúdo. Focar em publicações e relatos obtidos em anais de eventos científicos da área educacional; experiências de domínio público, onde buscamos analisar as formas mais comuns exitosas ou não de utilização das TICs de forma educacional e de forma concomitante apresentamos sugestões de uso e metodologias úteis as instituições educacionais de ensino fundamental, inseridos na era digital. As informações, as notícias, chegam num “pisar” de olhos, tudo isso graças as tecnologias, seja através das redes sociais como: *whatsapp*, facebook, instagram, entre outros e tanto os alunos como os professores estão inseridos nessa realidade, fazendo proveito dos mesmos. Então resta os docentes planejar suas aulas fazendo uso desses recursos para inovar suas aulas.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Tecnologia da Informação e Comunicação; Educando.

Abstract

Highlighting that for a better pace in class, technologies must be inserted in an interdisciplinary mode to improve the transmission of the subjects. Focus on publications and reports obtained in annals of scientific events of the educational area; experiences of public domain in which we searched to analyse the most common forms successful or not to use ITCs in educational and concomitantly form we present suggestions for use and useful methodologies to primary teaching educational institutes inserted in digital era. Informations, news, come in very faster it thanks to technology either through social media as: *whatsapp*, facebook, instagram among others and as students as teachers are inserted in this reality enjoying with them. Then teachers can plan their classes using these resources to innovate the teaching.

Key word: Teaching learning. Information Technology and Communication. Teaching.

¹ Discente do Curso de Especialização em Educação Interdisciplinar – UFERSA/CARAÚBAS, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. E-mail: lidygurgel@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

As chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cenário atual estão se tornando mais aceitáveis tanto entre os docentes como os discentes, pois, a era dita globalizada, tem forçado a inserção destas ferramentas em um âmbito escolar em face também da incorporação destes recursos na vida cotidiana das pessoas. A interdisciplinaridade dos conteúdos é onde as aulas se tornam mais atrativas e sistemática quando se adequa as temáticas dos conteúdos com o uso das tecnologias.

Através de pesquisas bibliográficas e relatos obtidos em eventos científicos busca-se compreender a relevância das TICs como processo contínuo, além de conceituá-las, destacando os recursos principais presentes nas escolas e compreender as possibilidades que estas ferramentas podem proporcionar aos conteúdos propostos e estudados em sala de aula, buscando realizar uma reflexão acerca da interdisciplinaridade nas escolas como recursos que podem tornar as aulas mais prazerosas, gerando com isso uma melhor assimilação de conteúdo.

Ainda diante deste aspecto, é importante destacar que para um melhor andamento das aulas, as tecnologias devem estar inseridas de modo interdisciplinar para uma melhor transmissão de conteúdo, integradas em ações pedagógicas planejadas em conjunto e previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, afim de assegurar os resultados adequados de forma satisfatória.

O motivo da escolha desta temática como princípio norteador deste projeto, entre outros fatores foi o de destacar aos docentes que as TICs possibilitam várias estratégias para um melhor andamento das aulas e que a mesma torna o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e foge da rotina entre o quadro e o livro didático.

A pesquisa envereda-se com foco na análise do uso destes equipamentos, pois, as mesmas vem passando por transformações e este estudo é necessário para a compreensão das transformações que estas vêm vivenciando desde o seu surgimento. A tecnologia está norteando nosso meio e ela deve ser um meio facilitador para repassar os conteúdos ministrados em sala de aula, desde que seja de maneira interdisciplinar para uma melhor compreensão dos conteúdos repassados aos discentes, ou seja, deve haver um envolvimento tanto dos docentes como dos alunos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A inserção das tecnologias, no âmbito informacional e comunicacional tem ganhado espaço nas escolas, de forma cada vez mais intensa. Com isso, os educadores pensam em soluções diversificadas para inserir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). De acordo com Pozo; Postigo (2007, p. 17) “As tecnologias estão cada vez mais avançadas e precisamos nos orientar e se adequar a esses avanços. Jamais houve tantas pessoas aprendendo tantas coisas ao mesmo tempo como em nossa sociedade atual”. Percebe-se que o alunado atualmente é muito informado e com grande facilidade o mundo da tecnologia invade nosso dia-a-dia, proporcionando inúmeras possibilidades de comunicação que impactam nossa maneira de viver e aprender. Os docentes da atualidade veem nas TICs uma chance de tornar as aulas atrativas e dinâmicas tanto

para os alunos como para os professores, mais os mesmos avaliam que ainda existem obstáculos para com o uso de tais recursos em sala de aula, na maioria das vezes, não há uma preparação (cursos para saber lidar com as TICs) para usar as ferramentas no seu dia-a-dia.

Graças a essas novas tecnologias da informação, a escola, em nossa sociedade, já não é a primeira fonte de conhecimento para os alunos e, às vezes, nem mesmo a principal, em muitos âmbitos. As “primícias” informativas reservada à escola hoje são muito poucas. “Dado que a escola já não pode proporcionar toda a informação relevante, porque ela é muito e flexível que a própria escola (POZO; POSTIGO, 2002). A aprendizagem é um processo contínuo e precisamos ser flexíveis cidadãos na era da educação digital.

Não se limitar a transmitir ensinamentos para a simples assimilação e repetição, incentivar a criatividade e o compartilhar de soluções pode promover a reinvenção da velha sala de aula presencial através da introdução de práticas que explorem a dinâmica da hipertextualidade e da interatividade das interfaces online (SILVA, 2005).

Na realidade, a interdisciplinaridade deve fazer parte das escolas de modo que as disciplinas e professores interajam os conteúdos entre si e toda educação escolar, para uma melhor assimilação de conteúdos. Quer dizer, as desigualdades na sociedade para fazer uso das TICs, onde na maioria das vezes (dos casos) somente uma pequena parte da população tem acesso ao uso das tecnologias, tornando essa disparidade na população (uma interferência). E também não querendo dizer que só pelo fato de ainda existir escolas que fazem uso do quadro e do giz que os alunos não vão obter aprendizagem, do mesmo modo que as tecnologias são usadas o uso de tais objetos vão obter o mesmo êxito.

Apenas podemos falar em benefícios das TICs na Educação quando as mesmas são usadas para a aprendizagem significativa e profunda e não como estratégia de transmissão de saber. A tecnologia é benéfica, se potenciar a mudança de práticas do professor, ou seja, se levar à modificação das suas crenças e dos seus comportamentos como profissional da Educação (Santos, 2013).

A inserção das tecnologias tem que ser utilizada de modo que os alunos tenham interesse junto com os conteúdos ministrados, e dentro desse “intercâmbio” de informação, haja aprendizagens múltiplas (diversas) e não como “faz de conta” que repassou assuntos usando as TICs.

Com um uso correto das mais diversas ferramentas tecnológicas com orientações bem definidas das atividades curriculares por parte do professor, as TICs podem promover uma maior diversidade de situações de construção das aprendizagens, fomentando uma maior motivação, uma melhor assimilação de conceitos e de processos mais complexos e a possibilidade de garantir mais empenho e esforço por parte do aluno nas atividades escolares (Santos, 2013).

Ao fazer uso de alguma tecnologia atual em sala de aula, quando estas são orientadas de como usar os recursos dentro dos conteúdos ministrados, as aulas se tornam mais significativas e há construção de saberes e assim uma maior motivação

para com os alunos.

A inserção das TICs no cenário atual é bem aceita tanto pelos docentes como pelos discentes, até porque os recursos de multimídia fazem parte dos planos de aulas dos professores para com suas aulas. As TICs podem tornar as aulas mais aceitas pelos alunos e com isso faz uma melhor assimilação de conteúdos, os atraindo para a explicação das aulas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Santos, 2013).

A nossa vida é um processo contínuo, na qual está inserida a educação, ou seja, a todo instante, aprendemos no nosso cotidiano. E as TICs fazem com que tenhamos essa facilidade de assimilar os conteúdos de maneira divertida e prazerosa, pois, nossos alunos estão a todo instante ligados a redes sociais, estão informados sempre.

Para Libâneo, a escola é um espaço formal exatamente porque a aquisição de saberes é planejada direcionada para resultar os interesses que organizam a sociedade e surge da necessidade de reforçar um modelo a ser seguido. Ela acaba sendo uma instituição que divide a sociedade em escolarizados e não escolarizados e esse processo de institucionalização, conseqüentemente, também traz um acirramento da questão da divisão de classes sociais na medida em que ser escolarizado ou não é um dos fatores que ajudam a determinar a posição na sociedade que o indivíduo ocupa.

A escola é onde os alunos adquirem conhecimentos e “conquista” de saberes e através da mesma, ele vai transmitir esse “intercâmbio” na sociedade. E dentro desse meio, no qual, os mesmos se encontram ele irá ter uma conexão de ideias junto com os que estão ao seu redor.

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam em poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender. (Libâneo).

O processo de evolução das tecnologias nas escolas se modificou bastante com o passar do tempo, pois, em meados passados, o professor só fazia uso do quadro e o giz nas suas aulas, fazendo com que as mesmas se tornem desmotivadas e “tachadas” como chatas, e muitos casos havendo evasão escolar. Na atualidade o professor tem a opção de ser moderno e dinâmico, graças à intervenção das tecnologias para com suas aulas, muitos alunos possuem celulares, onde o mesmo, pode ser usado como fonte de pesquisa, na maioria das escolas há laboratório de informática, facilitando assim as pesquisas repassadas para os discentes.

Uma grande prova do uso das TICs é nos eventos científicos, onde há uma demonstração de trabalhos fazendo proveito satisfatório das mesmas, onde as tecnologias são de extrema necessidade, como a utilidade de: *data-show*, computadores, tablets, entre outros meios que os recursos multimídias proporcionam para a apresentação das

pesquisas.

As TICs são conceituadas como: assimilação de conteúdos, ideias, recursos de multimídia que facilita um intercâmbio de conhecimentos múltiplos, inovação de recursos nas escolas para transmissão das aulas propostas, ou seja, as tecnologias vieram para facilitar o cotidiano escolar, tanto para os alunos como para os professores (Oliveira, Moura e Sousa, 2015).

A educação, como todo campo político, é repleta de conflitos, portanto, a entrada das TICs nas escolas acontece como um desafio no qual cada instituição de ensino, através de sua organização pedagógica, pode fazer com que a inclusão realmente aconteça para que todos possam se beneficiar do uso das ferramentas que estão disponíveis (Nascimento, 2012, p. 19).

O novo cenário atualmente da educação exige que as TICs sejam inseridas na grade curricular, até porque uma “maré de informações trazidas pelos discentes, faz com que o professor pesquise mais, e através dessas pesquisas, há a necessidade de inserir as mídias em sala de aulas. A maioria dos alunos atualmente possui um celular, se a escola faz uso da internet, o professor planeja uma aula em que use essas duas ferramentas como fonte de pesquisa das atividades propostas, a gente percebe uma grande mudança em termos de participação e de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Moram (2001), a internet é um excelente mecanismo de busca, porém a dificuldade é transformar informação em conhecimento. Acesso à internet não quer dizer acesso ao conhecimento de fato, pois sem um direcionamento as informações obtidas ficam soltas, desvinculadas de um contexto e não contribuem efetivamente para a formação. Nesse sentido, a escola pode ajudar a organizar o que é absorvido na rede pelos alunos, trazendo um sentido real para os conteúdos.

As tecnologias não devem ser tratadas como “salvadoras da pátria”, como se os alunos que ainda tem acesso ao quadro e o giz não vão obter aprendizagem, ambas são homogêneas, os discentes tanto vão assimilar um como outro em sala de aula.

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento. (Lorenzato, 1991).

As informações adquiridas pelos alunos e repassadas para sala de aula, mesmo assimiladas de forma retraída por alguns professores, são conceitos que podem ser encaixados no conteúdo que está sendo proposto, resta os mesmos repassarem de forma interdisciplinar essa informação.

Desde a fase de alfabetização, tanto na educação infantil, quanto na educação de jovens e adultos, o aluno utiliza-se do lápis com desenvoltura, rabiscando, desenhando, escrevendo, sem que para isso a escola tenha ofertado aulas de “lapisologia”, se utilizássemos o computador desde a alfabetização, como um material, uma ferramenta imprescindível no cotidiano escolar de professores e alunos, certamente estaríamos inseridos na era digital, onde a educação estaria caminhando junto com a tecnologia

(Gurski, Vosgerau e Matos, 2008, p. 2226).

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica no qual buscamos compreender os conceitos que envolvem as TICs com foco específico na sua incorporação nos processos de ensino-aprendizagem, destacando ainda, projetos e ações realizadas nesse sentido para fortalecimento destes objetivos.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 182) em seu trabalho essa “pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, em nosso caso, analisar o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem das escolas do Ensino Fundamental em uma época onde os recursos tecnológicos modernos estão se tornando a cada dia mais presentes na vida cotidiana das pessoas.

Os tipos de documentos, essas análises, focam em publicações e relatos, obtidos em anais de eventos científicos da área educacional; experiências de domínio público, onde buscamos analisar as formas mais comuns exitosas ou não de utilização das TICs de forma educacional e de forma concomitante apresentamos sugestões de uso e metodologias úteis às instituições educacionais de ensino fundamental, inseridos na era digital, onde a educação estaria caminhando junto com a tecnologia.

Este trabalho se embasa em experiências cotidianas, pois, o uso das tecnologias, dos recursos de multimídias vieram para facilitar cotidiano tanto dos professores quanto dos alunos, pois, esses tipos ferramentas como: computadores, notebooks, tablets, celulares, *data-show*, e próprio uso da internet, facilita as fontes de pesquisas, e assim, a assimilação dos conteúdos propostos.

Na atualidade as informações, as notícias, chegam num “pisar” de olhos, tudo isso graças as tecnologias, seja através das redes sociais como: *whatsapp*, facebook, instagram, entre outros e tanto os alunos como os professores estão inseridos nessa realidade, fazendo proveito dos mesmos. Então resta os docentes planejar suas aulas fazendo uso desses recursos para inovar suas aulas.

Os conteúdos propostos pelos professores podem estar inseridos dentro dos conteúdos do dia-a-dia e usando as ferramentas tecnológicas. Se na escola existe laboratório de informática, leva-se o aluno para pesquisar e digitar seus próprios trabalhos, mas também, pode se obter também aprendizagem sem o uso das TICs.

Se ainda existir alunos que tenha dificuldade de usar as TICs resta a escola contratar um profissional que capacite os mesmos e também pode qualificar os docentes que ainda não sabe fazer uso de tais ferramentas.

3. RESULTADOS

As TICs podem ser muito úteis no processo de aprendizagem de maneira interdisciplinar para uma melhor assimilação dos conteúdos, o computador facilita nosso dia-a-dia, no auxílio de tarefas simples à complexas, de trabalhos escolares e profissionais, podemos nos conectar com amigos e parentes a tempo e a hora. A

televisão e o vídeo também são grandes recursos na hora de adquirir conhecimento, desde que saibamos escolher os conteúdos adequados para o ensino. As tecnologias de maneira interdisciplinar são uma grande aliada das escolas “modernas”, ou seja, escolas conectadas as TICs onde o professor é o facilitador, e o aluno o receptor (desencadeador de ideias).

Os recursos de multimídia devem ser usados desde a educação infantil, para o aluno já se adequando a esse novo cenário da educação. As escolas já deveriam inserir, exigir na grade curricular o uso das tecnologias em sala de aula, para que não haja receio por parte de alguns docentes, que ainda se recusam a usar tal ferramenta, e achar que o uso do quadro, giz, o desgaste de voz, é uma aprendizagem significativa e bem aceita pelos alunos e também a escola estaria caminhando na era digital (tecnológica).

Não se trata de estudar o computador, mais sim de familiarizar-se com o mesmo nos conteúdos propostos, onde aprende melhor e mais rápido, fazendo assim, uma assimilação de conteúdos de forma prazerosa e significativa, desde a educação infantil a educação de jovens e adultos (EJA).

O novo cenário da educação exige que pensemos de forma coletiva, como um todo, que sejamos mais flexíveis, nos adequando a mudanças, superando a fragmentação do conhecimento, para construção de ideias dos alunos, para desenvolver inteligências múltiplas para construção de um profissional humano, ético e social, adaptável a mudanças.

Se adequar as tecnologias pode não ser uma tarefa fácil, mais precisamos nos aliar a elas de maneira interdisciplinar, e adequá-la ao novo cenário da educação, para atingir o sucesso desejado, o conhecimento flexível, nos resta fazer uma conexão entre: aparelhos de multimídia *versus* o quadro e o giz, e assim entraremos na era digital.

O professor deve refletir sua prática pedagógica, realizar uma metodologia específica, onde requer uma integração de conhecimentos prévios e adquiridos, realizando atividades nos laboratórios de informática, realizando assim uma significação de ideias junto com os alunos.

O novo cenário da educação, exige um educador inovador e flexível, que exija paradigmas de conteúdos, que enfoque a pesquisa nos recursos de multimídia, impulsionando o educando a sua autonomia, com uma visão de todo, mais para que isto ocorra, há uma necessidade de mudança inclusive na gestão da instituição de ensino que deverão estar mais abertas e flexíveis aos projetos para com multimídia, em que estão previstos a utilização de espaços virtuais dentro e fora da escola.

A inserção das TICs veio para facilitar a conexão aluno/professor no processo ensino- aprendizagem, não como meros aliados, mais como via de intercâmbio (*feedback*), para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Vamos ser professores diferenciados, docentes do Século XXI, onde os alunos tenham atração e energia em sala de aula, e as tecnologias vieram para trazer essa inovação, não como meros acasos de uma aula não planejada, mais como fazer parte do currículo escolar.

Este tema é algo que cada vez mais está presente na sociedade, pois se vive em um mundo desenvolvido em relação à tecnologia e suas ferramentas. As informações estão

se lançando ao redor da sociedade com muita velocidade, assim tem-se a oportunidade de se deparar com elas frequentemente.

Em um mundo que tudo se transforma, torna-se necessário que as formas de comunicação e de informação também evoluam trazendo novas formas para trocas de conhecimentos, novos modos de registros e de expressões de ideias. Com isso, vê-se um aperfeiçoamento tecnológico que facilite a vida dos indivíduos que atuam na sociedade atual, à qual o tempo é precioso. A sociedade contemporânea exige muito dos cidadãos, que correm contra o tempo para dar conta de tudo do que necessitam.

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja – as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. (COLL & MONEREO, 2010, p. 17).

A partir de diversos programas de fomento idealizados principalmente pelo Governo Federal, é comum encontrarmos nas Escolas de Ensino Fundamental atualmente diversos recursos tecnológicos disponíveis aos professores e alunos para uso em suas práticas de ensino-aprendizagem. Entre estas ferramentas é importante destacar:

- Laboratórios de informática
- Projetores multimídia
- Notebooks
- Televisores de LED e aparelhos DVD
- Câmeras, filmadores e caixas de som
- Equipamentos de Tecnologia Assistiva para uso no Atendimento

Educacional Especializado.

Dentre estes programas de fomento, destaca-se o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) o qual, segundo seu site institucional² disponibiliza diversos tipos de equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação para as escolas, além de ofertar cursos de qualificação para uso adequado destes recursos pelos professores.

Atualmente é comum encontrarmos inúmeros equipamentos nas escolas, contudo, seu uso, conservação, manutenção e proposito ainda são alvo de muitos questionamentos e análises por parte dos estudiosos acerca destas temáticas.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>.

CONSIDERAÇÕES

O uso das TICs nas escolas é de extrema importância (relevância), pois, a mesma auxilia os ensinamentos, proporcionando uma aula atrativa e dinâmica, os alunos se sentem mais motivados, quando o professor planeja suas aulas fazendo uma pesquisa usando o próprio celular dos alunos, mas, ainda existe muitos docentes que consideram que tal aparelho atrapalha suas aulas, devido a maioria dos discentes usarem as redes sociais na “hora” das aulas.

A utilidade dos aparelhos multimídia favorece bastante a qualidade das apresentações nas escolas, mais a realidade ainda é preocupante (restrita) em muitos colégios os laboratórios de informática só servem de “enfeite”, salas fechadas, onde, muitos discentes desconhecem que “tal” sala existe na escola. Sem contar que na maioria das vezes quando o professor vai fazer uso das TICs e se deparam com o computador, ou o próprio *data show* com “defeito”, fazendo com que sua aula “desande”.

Mas, apesar das dificuldades, existe um grande avanço com relação ao uso das TICs nas escolas, a escola na qual trabalho, os professores são capacitados pelos cursos do FNDE, através do Proinfo Integrado, onde a gestão escolar incentiva os docentes a se capacitarem, e também o laboratório de Informática é “visitado,” “usado”, os aparelhos de multimídia são reservados para cada docente, por dia, para que todos possam usufruírem de maneira interdisciplinar, ou seja, todos usarem nas suas aulas. Além dos projetos que a escola tem, quando é o dia da culminância, esses recursos são usados pelos alunos nas suas apresentações.

Hoje os professores são mais flexíveis, com relação ao uso das TICs nas aulas, os mesmos aceitam sugestões e se capacitam para usarem tais recursos, ou seja, o ensino nas escolas teve um grande avanço e estímulo, na qual as tecnologias faz parte desse progresso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL,M. **O uso do computador no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: UDESC, 2010.

GURSKI, Clara; VOSGRAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; MATOS, Elizete Lúcia MOrreira. **As TIC como aliadas da proposta de trabalho interdisciplinar**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/398_290.pdf. Acessado em: 19 de agosto de 2017.

KENSKIO,V,M. **O professor e as novas tecnologias**. São Paulo: UNEB, 2003.

LIBÂNEO,C. **Novas tecnologias educacionais e profissão docente**. São Paulo: Educar em revista, 2013.

LORENZATO. **O uso das tecnologias da Informação e comunicação**. São Paulo: Cortez,1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ª Edição - São Paulo: Atlas 2003.

NASCIMENTO, Michelle Ribeiro Lessa do. **A inserção das Tecnologias nas Escolas e a Cultura Escolar**. Monografia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2012.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. **TIC's na Educação: a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na aprendizagem do aluno**. Periódico Pedagogia em ação - ISSN 2175-7003. v. 7, n. 1 (2015). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>. Acessado em: 19 de agosto de 2017.

POZO, P. **As novas tecnologias levam a vários cursos**. São Paulo: Udemo, 2000.

_____, P. **Tecnologias da educação**. São Paulo:Udemo, 2007

SANCHO,J,M. **O papel da tecnologia da informação e da comunicação na educação**. MEC/SEED, 2006.

As Tecnologias Audiovisuais. Brasília: MEC/SEED, 2004.

_ TORNAGHI, A. **Ensinando e aprendendo com as TICs**. Brasília: Mec/Seed,2004.

USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PELAS ESCOLAS EM SUAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA LITERATURA DA ÁREA

Aryana Pereira Benevides¹

Prof. Me. Ulisses de Melo Furtado (orientador)²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar literaturas da área acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação pelas escolas em suas práticas de ensino-aprendizagem. O mesmo discorre sobre a importância do uso das TICs para a formação de alunos no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade do empenho dos profissionais envolvidos no contexto educacional, bem como a importância da capacitação desses profissionais como meio de garantia para o incentivo e o uso das TICs como ferramenta pedagógica. O contexto na qual estamos inseridos, requer práticas inovadoras que apresentem resposta a inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação no processo pedagógico, que visem a melhoria na qualidade do ensino, bem como o desenvolvimento intelectual auxiliado por recursos tecnológicos. Nesse sentido, se as mesmas forem inseridas de forma planejada e comprometidas podem propiciar aos educandos oportunidades de conhecimentos tornando-se sujeitos participativos e responsáveis pela construção do seu intelecto. Para maior embasamento teórico sobre o tema estudado, aprofundaremos nossos estudos em autores como: Costa (2013), Fonseca (2014), Libâneo (2007) possibilitando maior compreensão sobre o assunto. Por fim, considera-se importante evidenciar a relevância dessa temática para novas práticas pedagógicas, pois contribuirá para que profissionais da educação compreendam que nos dias de hoje é fundamental a utilização e a efetivação de métodos inovadores baseado no uso de ferramentas tecnológicas, favorecendo o enriquecimento do processo educativo.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Ferramentas tecnológicas. Formação. Aprendizagem.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Aluna do curso de especialização de Educação Interdisciplinar na Universidade Rural do Semiárido – Ufersa. E-mail: aryanabenevides@hotmail.com

² Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Professor de Ensino Fundamental, Técnico e Superior; áreas relativas a TICs, Educação a Distância (EaD), Gestão e Inclusão Digital de Professores, além de Administração Pública. E-mail: ulisses.nead@ufersa.edu.br

Introdução

No mundo tecnológico no qual estamos vivenciando, as informações chegam de uma maneira tão rápida que nas salas de aulas não se pode deixar passar despercebido esse conhecimento. Contudo, com o advento da globalização e a popularização das tecnologias, tais ferramentas vêm possibilitando oportunidades de compartilhamento de informações diversas, fazendo com que sejam produzidas novas formas de transmitir conhecimentos e aprendizagens.

Atualmente, estamos imersos em uma sociedade perpassada por inúmeros estímulos tecnológicos. A expansão do acesso à internet juntamente com as mútuas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), têm ocasionado diferentes saberes para a sociedade contemporânea, e, conseqüentemente tem alterado as relações tecidas no contexto educacional.

Percebe-se que o processo de inclusão dessas tecnologias no cenário da educação, ainda um desafio para profissionais da educação, pais e alunos, pois necessita de mudanças rápidas, adequação, formação e planejamento. Desta forma, é imprescindível investigar as TICs enquanto um recurso pedagógico e quais as possibilidades e desafios em relação ao uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem.

Frente a isso, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de compreender como o uso das TICs pelas escolas pode influenciar nas práticas de ensino-aprendizagem, tendo em vista que se faz necessário cada vez mais adentrarmos e aprimorarmos as discussões e a busca de estratégias que fomentem as práticas educacionais.

Para tanto, foi realizado uma pesquisa de cunho bibliográfico, que de acordo com Gil, (2008) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” analisando as principais discussões tecidas acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos espaços educacionais; buscando entender a relevância do uso das TICs no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e descrever a importância de fortalecer a interdisciplinaridade como estratégia potencializadora do processo de ensino-aprendizagem.

A atuação do professor frente as novas tecnologias é uma discussão que já vem sendo debatida por vários pesquisadores como Moran, Libâneo, Valente e entre outros, justamente por se tratar de questão que está relacionada entre pratica e metodologias de ensino, sobretudo evidenciando a necessidade e o fortalecimento da interdisciplinaridade dos conteúdos a partir das amplas possibilidades que as TICs possibilitam, bem como a melhoria no processo de ensino-aprendizagem

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo discorrerá, de forma sucinta, acerca do surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e da sua relevância em nossa contemporaneidade; o segundo, abordará sobre as TICs e o seu papel (re)criador no contexto educacional. O terceiro capítulo apresentará como o fortalecimento de práticas interdisciplinares com o uso das TICs são cruciais na incorporação de práticas pedagógicas inovadoras. Não construiremos sugestões acabadas e livres de indagações, mas buscaremos possíveis soluções que sejam eficazes e positivas na construção da aprendizagem significativa e positiva, utilizando as tecnologias

como um método que aproxime alunos e professores.

Acredita-se que essa pesquisa contribuirá para o fomento de novas leituras, olhares e compreensões acerca do uso das TICs no contexto educacional, tendo em vista que é uma temática que tem ganhado muita visibilidade e se faz necessário um aprofundamento teórico e científico acerca das TICs enquanto ferramenta pedagógica.

2. A utilização das TICs e sua relevância em nossa contemporaneidade

Estamos sempre em constate desenvolvimento e com as mudanças sociais, aumento da população e o processo de globalização, as TICs representam um processo de transformação na sociedade contemporânea, seja na vida pessoal quanto na profissional. Para entendermos o conceito de TICs, utilizamos a concepção de Bianchi e Hatje (2006):

[...] as TIC podem ser consideradas um conjunto de ferramentas tecnológicas, cada vez mais presentes no cotidiano, e imprescindível para um grande número de profissionais de diferentes áreas de atuação. Compõem as TIC ferramentas tecnológicas que podem e/ou são utilizadas na educação como o quadro, o giz, os materiais didáticos, as novas TIC formadas pela informática (que abrange todo tipo de computador e periféricos), também as teleconferências, as videoconferências e as mídias tradicionais (mídia impressa, rádio, televisão, telefone). (BIANCHI e HATJE, 2006, p. 4).

Essas ferramentas tecnológicas permitem que os profissionais atuem de forma considerável, proporcionando diferentes subsídios em sua prática. Contudo, passam a se fortalecer cada vez mais a partir do processo de globalização, que vem acontecendo de uma maneira acentuada nas últimas décadas devido a rapidez de acesso as informações. Kensi (2007) entende por tecnologias, “o conjunto de coisas que a engenhosidade do cérebro humano, conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, e aplicações.”

Em acordo, Parnaíba (2010, p. 3) nos diz:

Com a transformação das diferentes formas de acesso aos conteúdos (textos, imagens, sons, dados, gráficos, voz, etc.) em bits, eles passam a fazer parte de um mesmo ambiente, onde todos “falam a mesma língua”, originando um novo fenômeno. É a chamada convergência digital, ou seja, quando as três grandes áreas das tecnologias da comunicação e da informação (computadores, comunicações e conteúdos) se fundem, possibilitando um amplo leque de alternativas. É o advento da Internet e de suas múltiplas possibilidades. (PARNAIBA, 2010, p 3)

A partir dessa perspectiva, compreendemos que essas transformações produzem mudança na sociedade e conseqüentemente faz com que o pensamento dos seres humanos também se modifique. Por conseguinte no ambiente educacional essas altera-

ções também vão acontecendo e provocando a necessidade de novas práticas pedagógicas que atenda a necessidade dos estudantes do século XXI.

Com a diversidade de tecnologias que indiscutivelmente estão cada vez mais presente em nosso dia a dia, utilizamos equipamentos, produtos e processos fazendo com que influenciem no mercado de trabalho, nas relações sociais, nas diferentes áreas de conhecimento e na criação de formas de se pensar a sociedade. “Essa expansão tecnológica tem sido tão rápida e frequente que quem não tem acesso a essas tecnologias fica cada vez mais excluído socialmente” acreditam Araújo e Benassi (2011).

De acordo com Duarte, Scheider, & Lippi (2015, p 3)

A globalização disseminou a tecnologia, transformou o contexto social e ampliou todas as formas de comunicação e, principalmente, disseminação de informações. Essa intensa presença dos aparatos tecnológicos, nos mais diversos espaços da sociedade, modificou as relações tornando tudo mais interativo e dinâmico, com recursos audiovisuais e sonoros e de rápido acesso, com apenas um click podemos navegar e conhecer o mundo todo de forma virtual graças as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). (DUARTE, SHEIDER, & LIPI, 2015, p. 3.)

Esse momento de globalização vem marcado por avanços que simultaneamente vem provocando mudanças no desenvolvimento científico e tecnológico e as TICs por se tratarem de novos conhecimentos, novas descobertas, novas formas de se aprender, com uma diversidade de aparatos, que a qualquer hora e em qualquer lugar é fácil o seu acesso, tornaram uma necessidade para a nossa sociedade.

Quando é possibilitado o acesso das pessoas as TICs, conseqüentemente existem mais oportunidades de diferentes aprendizagens. Contudo, faz-se necessário dizer que o ambiente escolar deve ser adequado para favorecer estratégias de conhecimento. Não basta apenas conhecer as tecnologias, deve haver estratégias planejadas para que sejam utilizadas de forma significativa.

Segundo Castells (2003, p. 69):

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo cumulativo entre a inovação e seu uso [...] e as novas tecnologias de informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos (CASTELLS, 2003, p. 69).

Nessa perspectiva, podemos dizer que as TICs podem ser subsídios para trabalhar em sala de aula, já que são meios dinâmicos, interativos e rápidos de se conseguir informações, e que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Estratégias pedagógicas, capacitações e comprometimento profissional é funda-

mental para a inserção dessas ferramentas tecnológicas no meio educacional.

Quando falamos em tecnologias da informação e comunicação não nos referimos apenas a internet e sim a um leque de tecnologias que estão presentes em nosso cotidiano, que muitas vezes não conhecemos a sua importância no processo pedagógico, por falta de conhecimento de profissionais da educação. Como nos diz (Amaral, 2010, p. 33)

As chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs, nos permitem acessar diferentes modos de comunicação. Contudo vale ressaltar que ao nos referimos às TICs, não se trata apenas de Internet, “[...] mas ao conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção e armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio” [...] (AMARAL, 2010, p.33).

Nesse sentido é importante ressaltar, que para a utilização das TICs, na sala de aula, é necessário o domínio por parte dos educadores, pois, mesmo diante de tantas tecnologias, ainda há uma certa resistência na sua utilização devido à falta de conhecimento, a ausência de motivação para o uso das mesmas, falta de capacitação, como também a privação das ferramentas tecnológicas por parte das escolas.

Sobre isso (Valente, 1993 p, 22) diz que:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1993, p.22).

Notadamente, é importante que os professores estejam capacitados para inserir essas novas estratégias pedagógicas potencializando o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, muitas instituições vêm realizando essas capacitações para que os educadores estejam envolvidos no processo cognitivo, propiciando sua prática para a realidade dos alunos.

É de suma importância para a construção da educação a intervenção do sujeito com a realidade em que vive, pois não adianta ensinar se o cidadão não interage, nem tão pouco

interfere na comunidade em que vive. Então, a partir do cotidiano, das vivências com as tecnologias em casa e na sala de aula, o professor pode propiciar aprendizagem com as TICs.

3. As TICs e o seu papel (re)criador no contexto educacional

Pensar em novas práticas educacionais é um processo que está intimamente ligado a facilidade do acesso as TICs. Quando a escola faz uma adesão ao uso das tecnologias que, por sua vez, já estão presentes no cotidiano da maioria dos professores e alunos, é necessária uma avaliação de práticas inovadoras para que a metodologia seja inserida nos conteúdos de forma diferenciada.

Conforme (Costa, 2013, p.05) assegura que:

O processo de ensino e aprendizagem que se dá por meio da mudança de comportamento de um indivíduo, através da transmissão de conhecimento por outro ser, deixa de ser único e exclusivo quando há exposição oral do professor, aliada a outros instrumentos tecnológicos disponíveis no nosso cotidiano, deixando a prática educacional atual ainda não só mais dinâmica como também mais eficiente despertando, dessa forma, um interesse maior por parte do aluno. (COSTA, 2013, p.05)

Isso significa dizer que é preciso repensar em práticas educativas associadas as tecnologias, que auxiliem na produção do conhecimento, exigindo assim mudanças na atuação dos educadores. Não necessariamente exclui as práticas pedagógicas do passado, mas, pode-se inovar de maneira dinâmica assumindo características do contexto tecnológico na qual vivemos.

Em nossa sociedade contemporânea é notável a presença cada vez mais das novas tecnologias, e para ajudar no processo de ensino e aprendizagem é necessário integrar as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula fazendo com que os alunos se preparem para uma aprendizagem de forma dinâmica, divertida e prazerosa.

A utilização das TICs no contexto educacional, devem ser empregadas para preparar o aluno como leitores e escritores críticos e conscientes do seu papel na sociedade. As mesmas não devem ser utilizadas, apenas porque existem na escola e fazer o seu uso apenas porque a escola exige que utilize.

Sabemos que, apenas com a utilização das TICs nas escolas, estas não são capazes de transformar práticas pedagógicas nem tampouco garantir a qualidade da educação, mas se utilizadas de forma planejada, com uma preparação adequada para professores podem gerar indiscutivelmente significativas e mútuas aprendizagens. Como diz o Ministério da Educação

– MEC, no Guia de Tecnologias Educacionais:

Embora se considere importante o uso de uma tecnologia, vale lembrar que esse uso se torna desprovido de sentido se não estiver aliado a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com o respeito à profissão do professor e com a qualidade social da educação. (MEC, 2006, p.17)

As práticas pedagógicas com TICs efetivadas pelas escolas devem contribuir para a formação de indivíduos, pois através de estratégias adequadas que determinará se de fato está sendo relevante o uso das tecnologias nas salas de aulas. O cuidado ao planejar as atividades utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação a favor do processo de ensino e aprendizagem faz toda a diferença.

A despeito disto (LIBANÊO, 2007, p. 309) afirma que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Dessa forma as TICs passam a ser ferramentas que, se aliada ao professor pode ser capaz de produzir conhecimento.

Por meio de práticas com as TICs é possível encontrar recursos e atividades que auxiliam professores e alunos de modo que, como destaca (SILVA, 2013, p.19).

Processo de ensino-aprendizagem (...) ocorra por meio não apenas da interatividade, mas, principalmente, pela interação, ou seja, privilegiando a construção/ reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno (SILVA, 2013, p. 19).

Atender aos interesses dos aprendizes é trabalhar com diferentes situações didáticas e as tecnologias têm possibilitado a utilização das ferramentas de comunicação e informação a fim de articular e despertar momentos de aprendizagens onde professores e alunos podem utilizar de vários recursos tecnológicos que venham a favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Soares-Leite & Nascimento Ribeiro (2012, p. 3) “A inserção das TICs na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem”. Contudo, sabe-se que nem todos os profissionais estão capacitados para lidar com essas ferramentas é necessário antes de tudo a qualificação desses profissionais e todos os envolvidos nesse processo educacional.

3.1 Iniciativas para o uso das TICs no âmbito educacional

O ritmo de transformações aceleradas, faz com que estejamos sempre procurando nos atualizar, também faz com que busquemos uma atualização profissional para que possamos estar sempre inovando as práticas pedagógicas, visando a participação e aprendizagem dos alunos.

Frente a isso, são exigidas capacitações para profissionais da educação bem

como o redimensionamento das escolas para que possam atender a essa geração tecnológica instituindo mudança de práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, atualmente existem vários projetos, programas e capacitações para o uso das TICs no âmbito educacional. Com base nas informações contidas no portal oficial do Ministério da Educação³, nas páginas referentes a cada programa, explicito algumas políticas públicas desenvolvidas em âmbito nacional no tocante a temática tratada, a saber:

- **Proinfo Integrado** - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.
- **Salto para o Futuro** - Programa dirigido à formação continuada de professores e de gestores da Educação Básica, o Salto para o Futuro integra a grade da TV Escola e tem como proposta debater diferentes tendências no campo da educação e contribuir para a reflexão da prática em sala de aula, utilizando diferentes mídias: TV, telefone, site com publicação eletrônica, fórum e e-mail⁴.
- **TV Escola** - É a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola é uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. Para todos que não são professores, é um canal para quem se interessa e se preocupa com a educação ou simplesmente quer aprender.⁵
- **Portal do professor** - O Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores.⁶

Não basta apenas a formação inicial, a política educacional do nosso país expressa no Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, que a qualificação dos profissionais da educação devem estar em constante processo de capacitação e aprimoramento da profissão para que possam contribuir no processo educacional.

As mudanças são necessárias nas escolas do nosso país e o professor é um dos principais responsáveis para essas transformações. O corpo docente e demais profissionais não devem parar de estudar, do contrário tornam-se profissionais com metodolo-

³ Ministério da Educação. Disponível em: < <https://www.mec.gov.br/> >

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/271-programas-e-acoes-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>

⁵ Disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/home?>

⁶ Disponível: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

gias ultrapassadas, enfadonhas e sem estímulos na sua prática educativa, e essa prática deve ser baseada no contexto tecnológico, social, cultural a qual estamos inseridos. Como diz os (PCNs, 1998, p.135):

Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar). Além dos meios gráficos, inúmeros meios audiovisuais e multimídia disponibilizam dados e informações, permitindo novas formas de comunicação. (BRASIL, 1998, p.135).

Isso nos requer dizer que a escola deve integrar práticas tecnológicas a metodologias educacionais e o professor deve estar preparado para atender os novos alunos, pois, essa geração desde cedo as crianças tem contato com diferentes aparatos tecnológicos e a escola não pode ficar isenta desses acontecimentos.

É bem verdade que já avançamos muito para uma melhor qualificação dos professores em relação ao uso das TICs, na sua prática, contudo é necessário que reflitam e busquem aliar as tecnologias em suas aulas proporcionando uma aprendizagem significativa.

3.2 O perfil dos docentes do século XXI

Com as mais diversas transformações que estamos vivenciando nos dias atuais, as mudanças tecnológicas chegam até nós em fração de segundos e no contexto educacional essa realidade também não se diferencia. Nesse cenário, o professor é quem deve estar atento a esse contexto, pois, algumas ferramentas tecnológicas como smartphones, tablets, computadores, entre outros, são utilizados por nossos alunos diariamente em suas tarefas cotidianas.

Desenvolver o potencial, conhecimentos, descoberta de significados, mudanças e habilidades dos alunos é tarefa dos educadores e para que haja uma consolidação do conhecimento é necessário que o professor realize atividades criando condições de acesso a informações na qual organiza estratégias de ação, utilizando ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica.

A resistência e a falta de capacitação de professores geram conflitos em relação a atualidade, Moran (2007, p. 176) faz algumas observações:

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar as atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados (MORAN, 2007, p. 176).

Sabemos que nos dias de hoje, devido a tantos recursos tecnológicos e a facilidade de acesso às informações, o professor não pode mais ensinar aos alunos com metodologias do século passado. A tecnologia está presente em nosso contexto e não podemos acreditar que os nossos alunos aprendem da mesma forma que nós aprendemos.

Contudo, para que tenhamos professores e alunos em um mesmo contexto é necessário a formação dos professores, com proposito de pensar em novas formas de ensinar e de aprender incluindo as tecnologias. A capacitação é fundamental para que os professores se sintam motivados a aliar essas ferramentas tecnológicas em seu fazer pedagógico explorando a criatividade e facilitando sempre a aprendizagem dos educandos.

Ainda existem muitos desafios para a capacitação dos professores, como também há a resistência de alguns. Então é necessário que o professor conheça a realidade dos seus alunos do século XXI, para poder trabalhar de forma que os alunos sejam participantes ativos do processo pedagógico.

Nessa concepção, Xavier (2008, p. 31) nos diz:

É preciso estar aberto a novos saberes, é preciso enfrentar os medos e as próprias limitações, é preciso adotar métodos pedagógicos mais condizentes com a cooperação e com o desenvolvimento contínuo dos seres humanos. Os alunos também terão um posicionamento diferente, mais participativo, a partir do momento em se sentirem atraídos desafiados a construir sua identidade e autonomia, também, nesse novo contexto.

Nos dias de hoje, as TICs não podem deixar de estarem inseridas na prática pedagógica como instrumentos que auxiliem na construção do conhecimento pelo próprio aluno. A escola deve ser flexível para adequar novas possibilidades de se ensinar e aprender com as TICs, e o professor tem a função de mediador deste processo.

O professor deve ser um profissional articulador e estar preparado para os novos desafios em relação a diferentes situações didáticas. Contudo devemos considerar que essa inserção das TICs não se restringe a uma substituição de meios, por exemplo, livro por slides em uma data show, na qual remete a mesma prática. É necessário um preparo e mudança da praticas educacionais, que podem ser efetivas proporcionando a mediação de conhecimento junto aos conteúdos curriculares.

4. O fortalecimento de práticas interdisciplinares com o uso das TICs

No fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem podemos aliar as TICs em um contexto interdisciplinar, onde o educador, através de ferramentas tecnológicas, pode trabalhar conteúdos de forma que alcance os objetivos desejados. Evidente que isso requer bastante planejamento por parte dos professores, pois, tem que haver uma conexão entre os meios pelo qual o professor vai utilizar, assim como devem estar entrelaçados ao conteúdo estudado. Segundo os (PCN'S, 1999, p. 88):

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...] (BRASIL 1999, p.88).

A interdisciplinaridade engloba a construção do conhecimento de maneira eficaz, baseado na promoção e incorporação de conteúdos de maneira não fragmentada, ou seja, entrelaça o conteúdo a diferentes disciplinas. Contudo novas práticas educacionais, visando o uso das TICs estão presentes cotidianamente em toda a sociedade e propiciam novas formas de metodologias contextualizadas. Como enfatiza Fazenda (2014, p. 02):

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas do lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seus lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha status de interdisciplinar no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado ao mundo. (FAZENDA 2014, p.02).

A interdisciplinaridade por ser mútua, elimina as barreiras entre as disciplinas, mas o que acontece frequentemente é que o educador na tentativa de ensinar os conteúdos curriculares se distancia da realidade social e prefere a utilização do quadro e o giz como recurso pedagógico.

De acordo com Pereira (2013, p. 37)

O processo interdisciplinar exige que cada componente nele envolvido esteja consciente da sua contribuição e seu limite para tecer as relações necessárias junto aos seus pares. Para tanto, é recomendável que se disponha a construir (ou venha construindo) um pensamento interdisciplinar que lhe permita fazer relações autonomamente, no diálogo com os demais. (PEREIRA 2013, p. 37).

Podemos dizer então que é no contexto escolar através de metodologias interdisciplinares que professores e alunos tem a oportunidade do desenvolvimento intelectual e desenvolver habilidades e competências por meio de recursos tecnológicos.

É de suma importância para a construção da educação a intervenção do sujeito com o meio social em que vive, pois, não adianta apenas ensinar na escola se o cidadão não interage, nem tão pouco interfere na comunidade em que vive, e um dos primeiros fatores para isso é partir do cotidiano do ser, na qual sugere que os professores reflitam, para transformar o conhecimento em algo não fragmentado.

Lessa (2011, p.9) destaca:

As TICs além de alterarem de maneira considerável a maneira que os alunos aprendem, também promovem uma maior eficácia no processo de comunicação. Por isso, além de conhecer estas novas ferramentas é necessário que o professor procure também realizar uma maior adequação às realidades dos seus alunos e priorizar cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem pautado na construção do conhecimento, não só dos alunos, mas também dos tutores e todos que estão envolvidos neste sistema. (LESSA, 2011, p.9).

Nesse sentido, as escolas devem explorar caminhos por meios tecnológicos, usando-os como ferramentas pedagógicas apropriando-se dos conteúdos por meios da tecnologia e contextualizando com as demais disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade possibilita avanços no conhecimento das diversas disciplinas, em apenas um contexto.

As crianças à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor com o mundo que os cerca, e com o uso das TICs, os mesmos podem tornar-se mais capazes de entender os outros, através de atividades de interação que sejam satisfatórias e significativas.

O papel do professor para o fortalecimento de práticas interdisciplinares, utilizando as tecnologias como ferramentas pedagógicas é indispensável, pois, o educador é o mediador desse conhecimento e fará o diferencial através de conteúdos abordados de forma interdisciplinar baseada em atividades direcionadas tendo como objetivo principal despertar no aluno o gosto de estar em um ambiente escolar prazeroso e motivando o interesse em aprender.

Considerações Finais

O presente trabalho contemplou a importância e a necessidade da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem, como maneira eficaz na formação de alunos, visando à preparação intelectual, social para viver na sociedade na qual estamos inserido.

Com isso, um dos fatores que impulsiona a utilização das TICs são as estratégias, bem como a intencionalidade do professor ao inseri-las em sua prática pedagógica. É importante também que o professor esteja capacitado para utilizar as tecnologias, criando oportunidades e proporcionando orientação didáticas relevantes aos discentes.

As tecnologias podem ser subsídios de fundamental importância para o processo de aprendizagem dos educandos, pois tornam-se sujeitos participativos e responsáveis pela construção do seu intelecto. O professor que é responsável por esse processo, deixa de ser o detentor do conhecimento tornando-se flexível e inovador, apto a mediar aprendizagens através das TICs.

Através das leituras realizadas no decorrer da pesquisa, podemos perceber que mesmo tendo acesso a tecnologias, muitos profissionais da educação, ainda resistem a

inseri-las no contexto educacional, algumas por falta de motivação, acreditam que não irá mudar a rotina da sala de aula e outros por falta de conhecimento e capacitação não utilizam.

Sabemos que já são oferecidas capacitações para docentes no que diz respeito ao uso das TICs, contudo, ainda há muito o que fazer, pois todos não têm acesso. Além das capacitações necessário também melhorias na infraestrutura das escolas, pois na maioria ainda falta laboratórios de informática, por exemplo ausência também de ferramentas tecnológicas para que possam educadores e alunos utilizem de maneira que venha beneficiar o processo de ensino e aprendizagem.

É interessante lembrar que o professor como agente formador deve ter, não apenas o domínio do conteúdo, mas, também são necessárias habilidades didáticas para a utilização de instrumentos técnicos. O profissional que está à frente da sala de aula deve ter clareza nos objetivos que pretende alcançar em relação aos assuntos abordados com o auxílio das TICs.

Sendo assim, fica evidente a importância da inclusão digital nas escolas do nosso país. Contudo, depende das políticas voltadas a inserção das TICs no processo educacional, bem como investimentos em recursos tecnológicos, capacitações dos profissionais, junto a novas práticas pedagógicas buscando sempre qualidade para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; BENASSI, Karina Primiano. **O uso dos recursos da informática como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais**: um relato de experiência. Revista Brasileira de Informática na Educação, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 65-70, jun.2011.

BRASIL, Ministério da Educação, (2006). **Guia de Tecnologias Educacionais**. Secretaria de Educação. Brasília, MEC/SEF.

___, Ministério da Educação. **Tecnologia a serviço da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/18840-tecnologia-a-servico-da-educacao-basica-sp-1538109320>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

___, Ministério da Educação. **Proinfo Integrado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/271-programas-e-aco-es-1921564125/se-ed-1182001145/13156-proinfo-integrado> . Acesso em: 28 jul. 2017.

___, Ministério da Educação. **TV Escola**. Disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/home?>. Acesso em: 28 jul. 2017.

___, Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 28 jul. 2017.

___, **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília:MEC/SEF, 1997.

BIANCHI, Paula; HATJE, Marli. **A formação profissional em Educação Física e as tecnologias de Informação e Comunicação**: Um estudo a partir do CEFD/UFSM. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1097/1674>> Acesso em: 10 de julho 2017.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003. **Comunicação e a Educação a Distância**. Unidade 4: Natal-RN: IFRN, 2013.

COSTA, R. D. **A comunicação na educação a distância através das mídias**. In: As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. 2013.

DUARTE, Manoelle Silveira; SCHEIDER, Neusa Maria; LIPPI, Elisiane Andréia. As tics na formação de professores: **Habilidades necessárias para ensinar na sociedade contemporânea**. 2015

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos?** Texto apresentado ao XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino – Setembro de 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3^a. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LESSA, L. L. CHAGAS, A. M. **Tecnologias da informação e comunicação na ead**. Qual o papel do professor e do aluno neste contexto?. Disponível em www3.unit.br/simpodiodeeducacao/files/2011/texto_livia-ealexandre. Acesso em 03 de março de 2017 às 21:47

LIBÂNEO, José Carlos, et, al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5 . ed.

São Paulo: Cortez, 2007

MARTINS, Guilherme, TIBÚRCIO; Edinaldo, AMARAL, Marcela. **Tendências do ensino superior no século XXI: A Educação a Distância em Discussão.** Universidade do estado Rio Grande do Norte, Núcleo de Educação a Distância, 2010, p. 12-41

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. São Paulo Papius, 2007, 176p.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Papirus Editora, 2000.

PARNAIBA, Cristiane dos Santos; GOBBI, Maria Cristina. Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: aprendizado na prática. **Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, v. 3, n. 4, 2010. Disponível em

<<https://pt.scribd.com/document/235322967/Jovem-e-a-Tecnologia-Na-Pratica-pdf>
Acesso em 23 de junho de 2017.

PEREIRA, Antonio Serafim. Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 51, p. 837-854, 2013

SILVA, Robson S. da. **Moodle para autores e tutores** / Robson Santos da Silva. -- 3. ed. -- São Paulo: Novatec Editora, 2013. P. 19.

SOARES-LEITE, W. S. & NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do. **A inclusão da TICs na educação brasileira: problemas e desafios.** Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (10), 173-187, 2012.

VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

XAVIER, Márcia de Jesus. **Inclusão/Exclusão Digital de Professores do Campo: desafios para a formação docente.** Dissertação de Mestrado – Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade do Planalto Catarinense. Lages – 2008.

ABSTRACT

This paper aims to analyze literatures in the area about the use of Information and Communication Technologies by schools in their teaching-learning practices. It also discusses the importance of the use of ICTs for the children education in the teaching and learning process and the need of the commitment of the professionals involved in the educational context, as well as the importance of the training of these professionals as a means of guaranteeing the incentive and the use of ICTs as a pedagogical tool. The context in which we are inserted requires innovative practices that respond to the insertion of information and communication technologies in educational practice, aimed at improving the quality of teaching, as well as intellectual development aided by technological resources. At this apprehension, if they are inserted in planned way and committed will afford to the students opportunities of knowledge and molding them to be participatives and responsible ones in building of their intellect. For further theoretical background on the subject studied, we will deepen our studies in authors such as: Costa (2013), Fonseca (2014), Libâneo (2007), allowing a deeper understanding on the subject. Finally, it is important to highlight the relevance of this theme to new pedagogical practices, since it will contribute to professionals of education to comprehend that nowadays, is fundamental the usage and effectiveness of innovator methods, based on the use of technological tools, contributing to the enrichment of the educational process.

Key words: Information and Communication Technologies (ICTs). Technological tools. Formation. Learning

INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Uigna Bento Gurgel¹

Luciana Dantas Mafra²

RESUMO:

O trabalho trata da importância das tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência, tendo em vista particularidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, faz considerações a respeito da educação inclusiva e da interdisciplinaridade que são conceitos centrais para as discussões, além de referenciar documentos importantes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Objetivando analisar a importância do uso das tecnologias assistivas para a autonomia e desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais em suas dificuldades motoras, intelectuais, contribuindo para uma maior qualidade de vida e igualdade de oportunidades em questões da sua vida estudantil, pessoal e profissional. Também apresenta discussões associada a elementos históricos que marcam a trajetória de lutas da inclusão no Brasil, destaca a interdisciplinaridade como metodologia adequada a um ensino mais significativo e globalizante. Para isto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e documental, focada em matérias referentes à área de inclusão e outros autores que dialogam com as temáticas como Bersch, (2013), Kassar (2011) e Lück (2013). Em síntese, a tecnologia assistiva presente nas salas de atendimento especializado tem permitido que muitas pessoas pudessem recuperar habilidades e ver a vida com mais esperança, devido segurança adquirida em treinamentos desenvolvidos por profissionais habilitados, na criação de recursos didáticos adequados a cada deficiência. A tecnologia sendo usada a favor da aprendizagem, de uma aprendizagem sem fronteiras entre as áreas de conhecimento, mas que se associa a elas, motivadas por um objetivo em comum, a superação das dificuldades.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Inclusão. Tecnologias Assistivas

¹ Pós-graduanda do Curso de Educação interdisciplinar pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Professora da educação básica da rede pública municipal, graduada em Pedagogia Pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: uignabentogurgel@yahoo.com.br

² Professora UFERSA curso de Letras. Possui Doutorado em sociologia pela UFRN, Mestrado em Sociologia pela UFPE e graduada em Ciências Sociais. E-mail: luciana.mafra@ufersa.edu.br

Artigo apresentado ao curso de Educação Interdisciplinar para a obtenção do título de Especialista em Educação.

INTRODUÇÃO

A História da educação foi marcada pela não inclusão de categorias específicas. Na maioria das vezes, esteve voltada para o atendimento de interesses particulares (políticos, religiosos, sexistas). E com a mudança desses interesses e necessidades, foi havendo gradativamente uma modificação do modelo de educação estabelecido no nosso país. De acordo com os estudos sobre educação Brasileira, se observarmos por exemplo a educação indígena, perceberemos uma maior democratização, havendo hierarquizações da ordem religiosa do grupo, mas onde o conhecimento da tribo é de todos e repassado de geração em geração para todos.

A chegada dos jesuítas em missões ao Brasil, marcou o primeiro contato dos nossos povos com a escola, um pouco menos formal e mais religiosa, da que conhecemos atualmente. Depois da expulsão dos jesuítas, a educação ficou adormecida, principalmente pela ideia de que para desenvolver uma atividade braçal, indígenas e negros não precisavam aprender a ler e escrever, bastava ter conhecimento técnico da atividade. Dessa forma, a catequização fazia parte de uma imposição muito mais ideológica do colonizador, que educacional.

Já com a vinda da família real para o Brasil, a educação era prioridade da elite que aqui habitava, mesmo assim, restrita aos homens brancos e maiores de idade; as mulheres não tinham a oportunidade de frequentar escolas, eram desde cedo, preparadas para serem boas esposas, prendadas, para atender as necessidades do marido e da família, criando filhos e destinando-se aos cuidados com a casa.

Com o passar dos anos, as prioridades foram mudando e a custo de muitas lutas, a realidade de acesso à educação aos poucos foi sendo entendida como um direito de todos. No entanto, mesmo diante desse cenário de mudanças, muitos grupos ainda continuavam excluídos de seus direitos, buscando incessantemente um espaço na sociedade.

Um desses grupos, era o de pessoas deficientes, categoria educacional que era negligenciada. Em uma de suas exposições, Miranda (2003), explica que estudiosos da educação especial identificam quatro fases importantes a respeito do desenvolvimento desse atendimento à pessoas com deficiência

Inicialmente destaca o que ficou conhecido como pré-cristã, em que os deficientes eram abandonados, perseguidos, eliminados por serem vistos como pessoas inúteis aos interesses sociais. Durante muito tempo essa imagem se manteve, principalmente tendo em vista os interesses econômicos, que por muito tempo supervalorizaram a capacidade de produção dos trabalhadores e para isso, desejavam pessoas com capacidades máximas de trabalho.

Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente

uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (MIRANDA, 2003, p. 2).

Com a legalidade da educação pública gratuita para todos, também surge a preocupação com a qualidade do ensino, com a garantia do atendimento das necessidades e especificidades dos estudantes, para que venham a interagir em sociedade com mais autonomia. Mas é possível constatar que a escola não tem tempo de discutir as particularidades do seu estudantes e muitas vezes não privilegia a formação continuada de seus profissionais.

As discussões desenvolvidas nos levam a debater conceitos importantes, como o de normatização ou padronização da educação, que nada mais é que, tentar resolver problemas diferentes, com um só método, tentando resolvê-los de maneira comum e repetitiva, para obter o êxito, o que acontece muito na educação, onde as regras das escolas, os currículos, e as avaliações, nos conduzem a uma visão homogênea do estudante e de sua condição considerando a idade ou ano em que se encontra. No entanto, a realidade mostra constantemente a necessidade de um olhar mais heterogêneo, e não apenas as pessoas que apresentam alguma deficiência.

Além disso, é importante deixar claro que a inclusão não se dá unicamente com a abertura dos portões da escola, mas com o investimento na permanência do aluno e na aprendizagem de qualidade. A educação especial, que começou a ganhar significação depois de muitas lutas, entre os anos de 1994 à 1996, respectivamente da declaração de Salamanca à Criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB); e por ser uma modalidade de ensino relativamente nova, merece atenção dobrada e muito conhecimento por parte da comunidade escolar.

Foi pensando nessas necessidades, que nos propusemos a discutir a respeito da relação interdisciplinaridade e inclusão, tendo como principal fonte de investigação os documentos oficiais que institucionalizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas principalmente visando dialogar sobre a importância das tecnologias assistivas, presentes nas salas de recursos multifuncionais, como subsídio as pessoas com deficiência.

As tecnologias, a que me refiro como instrumentos que nos auxiliam, facilitando o desenvolvimento de diversas atividades, e que são elementos fundamentais para as pessoas com deficiência terem uma vida mais independente. Na visão de Sanches (1991, p.21) “[...] para a maioria das pessoas a tecnologia torna a vida mais fácil, para uma pessoa com necessidades especiais, a tecnologia torna as coisas possíveis.” O que nos leva a compreender a relevância dos estudos sobre essa temática, não só para instrução, mas como o termo já diz, assistir sujeitos que dela precisam em suas necessidades básicas, diárias.

O AEE é um desses serviços, regulamentado pelo decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, criado para o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos glo-

bais de desenvolvimento e com altas habilidades (superdotação), nas escolas regulares, buscando uma educação de qualidade, definição presente em documento do ministério da Educação, secretária de educação especial.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2009, p. 1).

Também é uma categoria de ensino que ultrapassa os níveis e modalidades educacionais, se responsabiliza pela disponibilização de recursos e serviços e instrui quanto à utilização dos mesmos no processo de aprendizagem. O atendimento deve ser realizado em salas de recursos multifuncionais na escola, mas em alguns casos em escolas próximas que ofereçam o atendimento, sempre num turno inverso ao da sala de aula regular, mas também pode ser oferecido em instituições públicas ou privadas, desde que sem fins lucrativos, em muitos casos acontece por meio de convênios com a secretária de educação.

Tendo como ponto relevante a possibilidade de falar sobre questões fundamentais a educação atual e suas fragilidades com relação a educação especial, este trabalho também pode ser visto como uma tentativa de esclarecer e dialogar com a comunidades escolar sobre a inclusão, na tentativa de melhorar as possibilidades de cada pessoa atendida pelos serviços acima citados, visando uma maior igualdade de acesso as pessoas com dificuldades diversas.

O artigo contém os seguintes tópicos: introdução, no qual buscamos fazer uma breve apresentação dos pontos à serem discutidos no trabalho; inclusão, tópico reservado à discussões sobre a inclusão, trazendo marcos da história dessa luta, bem como a evolução de medidas inclusivas por meio de leis, entre outros; Interdisciplinaridade, um tópico altamente relevante, onde discutimos conceitos e diferentes pontos a respeito da interdisciplinaridade e como ela é compreendida por alguns autores; Tecnologias Assistivas: neste, procuramos mostrar, além dos conceitos e discussões sobre a importância das TAs para as pessoas com necessidades especiais, a relação que a interdisciplinaridade estabelece com ela; Metodologia, onde estão presente os tipos e métodos de pesquisa utilizados para a construção do artigo; por fim, as considerações finais, por meio da qual retomamos as discussões e proposições de pensar ou construir possibilidades a vida da pessoa com deficiência.

Em síntese, a tecnologia assistiva, por si só, não resolverá o problema da inclusão de alunos com deficiência e muito menos da qualidade de ensino para todos (BERSCH, 2013, p.1), mas os serviços e produtos já disponíveis, procuram melhorar a aprendizagem de pessoas com necessidades especiais, para que possam aprender e ter uma boa qualidade de vida. Ajudar a pessoa com deficiência a ver a escola como espaço de aprendizagem e de construção de um futuro possível dentro de suas limitações é fundamental. Por fim, daí a importância de olhar a escola como um espaço dos diferentes onde todos nós apresentamos dificuldades que merecem ser vistas e superadas.

1 . METODOLOGIA

A pesquisa tem como fonte teórica as exposições de PRODANOV (2013), assim, do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa é básica, porque dá contribuições gerais e de interesse global, também traz contribuições novas, como toda pesquisa, mas não tem a intenção de aplicabilidade prática.

Quanto ao seu objetivo, se caracteriza como exploratória, tendo como foco, trazer mais informações sobre o assunto estudado, permitindo também uma definição do tema, e é o mais adequado à pesquisas bibliográficas e estudos de casos. “A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sobre diversos ângulos e aspectos” (PRODANOV, 2013, p.52).

Já no que se refere aos procedimentos técnicos, se trata de um estudo bibliográfico, porque apesar de utilizar alguns documentos como fonte de análise, sua principal fundamentação está em artigos científicos e internet, sempre fundamentados em autores que discutem a temática. Ademais, a estudo bibliográfico tem como propósito permitir que o investigador entre em contato com grande quantidade de material escrito sobre o tema investigado.

Também trabalhamos com a abordagem qualitativa de pesquisa, uma das mais utilizadas na área de humanas, a qual presa por uma análise mais subjetiva do tema, permitindo a interpretação dos dados e que se diferencia da abordagem quantitativa, pois não pretende apresentar dados numéricos, está mais preocupada na interpretação de elementos da realidade.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...] O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV, 2013, p.70)

A abordagem descrita acima valoriza muito mais o processo de pesquisa, as construções realizadas, os sujeito em suas interações subjetivas, do que propriamente o resultado da mesma. “Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (Prodanov, 2013, p.70). E também tem o lócus da pesquisa como um ambiente natural do pesquisador, o que vem se disseminando cada vez mais na área de humanas, ter o objeto de pesquisa fundamentado em problematizações encontradas na realidade próxima.

2. Inclusão

A história da inclusão é marcada por práticas desumanas de exclusão social, que vêm desde a idade média até muito pouco tempo atrás. E assim como as outras instituições sociais não reconheciam a pessoa com deficiência, como capaz de interagir e desenvolver-se. A escola também se negava a aceitar matrículas nessa modalidade de ensino, na maioria das vezes por não saber lidar ou trabalhar com metodologias e tecnologias diferentes.

Entretanto, hoje já existe uma participação maior de alunos especiais no espaço escolar, no que podemos acrescentar em salas de aulas regulares e em programas de

atendimento especializados.

Nos últimos anos, muitos educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino. Essa situação é resultado de uma política denominada de educação inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003. (KASSAR, 2011, p. 62).

Para a autora, o atendimento educacional direcionado à pessoa com deficiências no Brasil foi construído à margem da educação oferecida à população que não apresentava diferenças físicas, motoras, intelectuais ou características que a definissem como “anormal”.

[...] o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidas para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em consequência, a educação especial adquire uma nova significação. Torna-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência

– mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com ideais democráticos de uma educação para todos (ROSA 2005, p. 88).

As colocações acima referidas faz-nos pensar a inclusão como instrumento de transformação do pensamento, como meio de desenvolver a pesquisa, na busca de uma compreensão da mesma como possibilidade de acesso e permanência para todos, porque todos nós temos necessidades, dificuldades que precisam ser pensadas particularmente.

Também é fundamental explicar que a educação inclusiva é relativamente nova. Ela surgiu no Brasil no início da década de 80 e final da década de 90, mas muitas das inovações existentes na área são reforçadas a partir de 1996 com a criação da LDB, que trouxe uma outra compreensão para a inclusão de alunos na escola regular. Neste contexto de mudança de paradigma, surgem uma série de questionamentos, como por exemplo: Como os alunos de inclusão devem ser avaliados? Alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma regular? Como preparar os funcionários da escola para lidar com a inclusão?

E todas essas indagações, demonstram as dificuldades enfrentadas pela escola no processo de inclusão, e é relevante mencionar que muitas dessas dúvidas permanecem até hoje, pois a escola ainda está longe de ser satisfatoriamente inclusiva. No entanto, a exclusão na escola não se restringe ao ensino da pessoa com deficiência, e também não é o único problema a ser enfrentado por eles, pois as instituições ainda pecam muito com relação às formas de acesso e a falta de acessibilidade em sua estrutura física, entre outros.

Desta maneira, seja pela fragilidade da escola em lidar com as questões de inclusão, ou de modo especial pela falta de investimento e interesse na formação específica dos professores, a realidade mostra que muito precisa ser feito para que o atendimento à pessoa com deficiência seja visto como algo natural e comum a todos.

Apesar de há muito tempo não existir uma atenção específica às pessoas com deficiência, hoje é possível encontrar investimentos, cursos, leis que amparam programas e atendimentos em educação inclusiva criados no Brasil que procuram inibir injustiças e garantir a igualdade de direitos a todos os cidadãos. Como podemos encontrar na LDB, em seu Capítulo V, quando expõe em seu parágrafo 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, 1996, p.14).

Em 1988, bem no início, do histórico das legislações da inclusão, temos a Constituição da República Federativa do Brasil, que presa pelo bem estar de todos, repugnando qualquer forma de discriminação, de maneira que garanta o desenvolvimento cidadão e para o trabalho. Em um de seus artigos, o 206, reforça as garantias destacando o direito a educação como dever do estado, e também o atendimento específico para as necessidades especiais na sala de aula regular.

E em 1989 temos a criação da lei Nº 7.853, o texto deste documento, é semelhante ao da República Federativa, já mencionado acima, pois procura garantir a inserção das pessoas com deficiência no espaço escola, por meio da obrigatoriedade e gratuidade do atendimento educacional especializado em estabelecimentos de ensino públicos e privados. Instituído a responsabilidade de matrículas em cursos regulares as instituições públicas, garantindo a pessoa com deficiência o direito à integrar a modalidade de ensino regular sem percas ou consequência.

Outros marcos importantes para a inclusão foi a declaração de Salamanca (1994), na qual também apresenta princípios e práticas a serviço da educação inclusiva; e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), que procura assegurar diretrizes desejadas e oportunizar educação apropriada, com foco nas características de cada um.

No entanto, a LDB também apresenta algumas considerações meio contraditórias, quando expõe que o atendimento educacional especializado deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que devido as condições específicas dos alunos, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular. Abrindo assim, possibilidades para que a educação continue segregando, ou para que a escola não se adeque totalmente à um atendimento que insira o aluno deficiente na sala de aula regular.

Já em 2001, têm-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que garantem o direito à matrícula pelo sistema de ensino, deixa a cargo da escola a responsabilidade de atendimento educacional especializado (AEE), entretanto, assim como a LDB, dá espaço para a substituição do ensino regular, e acaba não reforçando o caráter inclusivo, que seria inseri-los nas salas regulares.

Por fim, destaco um dos muitos decretos criados a serviço da inclusão, que é o de nº 5.626/05, o mesmo propõe um tipo de educação bilíngue no ensino regular, na busca da formação de alunos surdos, incluindo libras como uma das disciplinas curriculares, busca pela formação de professores, tradutores e interpretes área de libras.

E o Plano Nacional de Educação (PNE), que procura tornar universal o direito de atendimento escolar a pessoas que apresentem tais particularidades como: transtornos de desenvolvimentos, altas habilidades, entre outros. Além de destacar o AEE, quanto à implantação de salas de recursos, formação apropriada de professores, aumento da oferta e promover a interação entre o AEE e a sala de aula regular, pelo acompanhamento e monitoramento.

2. Interdisciplinaridade

As primeiras discussões sobre interdisciplinaridade surgem no Brasil com a lei Nº 5.692/71. Depois disso, o cenário educacional brasileiro aos poucos tenta compreender a complexidade e eficácia dos trabalhos fundamentados nessa perspectiva, o que foi reforçado mais ainda com a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p.21)

Luck (2003), faz colocações a respeito da organização das disciplinas destacando algumas características que nos lembram muito a visão positivista do conhecimento, ressalta entre outros, a falta de diálogo e abertura entre as áreas de conhecimento, o que nos leva a compara-las como uma ilha, no sentido de delimitação e isolamento de uma área do saber com a outra, como se fossem autossuficientes.

Neste sentido, e ainda de acordo a autora, no contexto desse movimento, surge a interdisciplinaridade como alternativa de trazer maior significado ao ensino, na busca de superação da atomização do conhecimento humano com relação diversas áreas específicas, tanto no contexto da pesquisa como do ensino (LUCK, 2003). A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas apresentados na época de seu surgimento, não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber (CARLOS, 2007).

A interdisciplinaridade pode se dividir em algumas formas –**Interdisciplinaridade heterogênea**, quando resulta da junção de conhecimentos de várias disciplinas, semelhante à uma enciclopédia; **Pseudo-interdisciplinaridade**, a expressão pseudo já indica algo falso ou duvidoso, a mesma se constitui como uma disciplina, e nela existe um marco teórico ou conceitual, que é importante para a relação entre os campos de

conhecimento, mesmo com disciplinas muito diferentes entre si (CARLOS, 2007).

Já **interdisciplinaridade auxiliar**, que acontece quando uma disciplina se apropria do método ou dos procedimentos de outra disciplina, o que na maioria dos casos é provisoriamente, com exceção da pedagogia, que excede essa regra e se apropriando com maior permanência de conhecimentos de outras áreas; a **Interdisciplinaridade compósita** acontece quando é preciso resolver um problema social complexo, e reúnem-se várias especialidades para resolver esse problema, entretanto, não há uma verdadeira interação, cada uma dá sua contribuição de acordo os conhecimentos da sua área, havendo uma espécie de união de pontos de vista; e por fim, a **Interdisciplinaridade unificadora**, é a que mais aproxima os métodos e as teorias das outras disciplinas, apresentando uma coerência maior (CARLOS, 2007).

Outra classificação importante da interdisciplinaridade faz referência ao grau de interação entre as disciplinas e pode acontecer em níveis diferentes. Cada um desses níveis recebe uma denominação, assim temos quatro denominações desses graus: multidisciplinaridade, que é a aproximação de várias disciplinas em torno de uma temática, mas não conversam entre si; a Pluridisciplinaridade, onde já existe alguma interação entre as disciplinas, situado no mesmo nível de interação; depois, vem a Interdisciplinaridade, onde já existe um nível hierárquico superior, no que supomos que seja o interesse em comum, esses componentes curriculares interagem uns com os outros em prol de um objetivo; e por fim, Transdisciplinaridade, este é um nível ainda pouco alcançado, pois é um nível novo e superior, aqui as disciplinas interagem umas com as outras, numa conexão holística. JAPIASSÚ (1976), citado por CARLOS (2007).

No entanto, se faz necessário afirmar que o universo interdisciplinar não é simples, pelo contrário, está repleto de conexões e significados que exigem determinação e muita reflexão. A tarefa principal é estabelecer fios de conexão entre as diversas disciplinas, fios que conduzirão a um só eixo, o qual se tornará mais significativo, devido as diversas contribuições. Dessa forma:

O enfoque interdisciplinar no contexto da educação manifesta-se, portanto, como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas funções da educação (LUCK, 2003, p.14).

Podemos compreender a interdisciplinaridade não como uma nova disciplina, mas um elo que une as áreas do conhecimento que já existem, estabelecendo conexões possíveis e fundamentais para uma melhor compreensão de um tema. Contribui a medida que permite encontrar discursos que interligam textos diversos, na ideia de que não precisamos separar determinado assunto para compreendê-lo, mas descobrir semelhanças que os aproximam.

A interdisciplinaridade transforma a maneira de pensar e construir conhecimento, representar a maneira global e significativa de aprendizagem, onde as áreas de conhecimento que para muitos são fronteira ou limitadas, tornam-se móveis e podem

transitar uns com os outros.

3. Tecnologias Assistivas (TAS)

Tecnologias assistivas é um termo novo, traduzido do Assistive Technology, um instrumento jurídico criado em 1998 nos Estados Unidos, e que compõem o ADA- American with Disabilities Act, uma lei de direitos civis, criado para assistir aos cidadãos com deficiência, fornecendo-lhes os recursos necessários, no qual é proibido qualquer forma de discriminação. E ainda referindo-se ao termo, quanto ao nível de articulações entre as áreas de conhecimento, é importante destacar a seguinte afirmação:

Os serviços de Tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design, Técnicos de muitas outras especialidades (BERSCH e SARTORETTO, 2017, p. 1).

O conceito de interdisciplinaridade, que na exposição acima é superado pelo de transdisciplinaridade, aparece diversas vezes associado aos trabalhos desenvolvidos na sala de atendimento especializado. Além do mais, quando nos referimos a perspectiva interdisciplinar, importante lembrar que não se restringe a um só tipo de envolvimento, proporciona uma série de serviços, recursos, estratégias, metodologias.

Com base no Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a tecnologia assistiva é definida como um campo de conhecimento, com caráter interdisciplinar, cuja conjuntura envolve recursos, estratégias, serviços e atividades que objetivam exercer uma função, voltada para a garantia do bem estar, inclusão e independência das pessoas com NEE³ (SARTORETTO e BERSCH, 2017).

As tecnologias assistivas são criadas para atender necessidades diversas das pessoas com deficiência na sua vida cotidiana. Já quando nos referimos a educação inclusiva, essas tecnologias seguem na tentativa de assegurar o desenvolvimento de tarefas do cotidiano escolar, para que atinjam objetivos básicos de educação. Neste sentido, surgem a necessidade de materiais pedagógicos e didáticos acessíveis, meios de comunicação e interação, acessibilidade, seja no mobiliário ou acesso ao computador (SARTORETTO e BERSCH, 2017). “Assim, a TA tem por objetivo promover a independência, mas cabe aos professores, família, sociedade e poder público oportunizar e possibilitar de fato que está aconteça. Para isso é importante um diálogo franco e aberto entre família e escola” (OLIVEIRA, 2012, p.30).

Também é possível afirmar que o uso dessas tecnologias permite que as especificidades de cada sujeito que nasceu com uma deficiência, seja ela motora, auditiva, visual, possa desenvolver novas formas de conviver com as suas dificuldades junto as outras

³ NEE quer dizer **Necessidades Educativas Especiais** e é um conceito atual em Educação.

peças sem frustrações ou grandes perdas, reafirmando que “[...] a questão das Tecnologias Assistivas está diretamente ligada à questão da inclusão (OLIVEIRA, 2012, p.14)”, pois permite que de formas diferentes todos possam acessar a vida, em movimentos de interação e comunicação.

No entanto, quando falamos de tecnologias não nos referimos apenas a equipamentos sofisticados, pode ser desde uma prancha de comunicação ou um adaptador plástico para os talheres, até um programa no computador que permite acessar várias páginas da internet apenas usando o pensamento.

Tecnologia Assistiva é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização. A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, entretanto, remonta aos primórdios da história da humanidade ou até mesmo da pré-história. Qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 1).

Dessa forma, podemos afirmar que tecnologias assistivas são todo ou qualquer material usado a serviço ou para melhorar a qualidade de vida e desempenho das tarefas de pessoas com NEE. Existe uma infinidade de objetos e materiais simples e baratos, mas que nas salas de atendimento fazem toda a diferença para a realização de atividades básicas, muitos deles desenvolvidos pelos próprios educadores, tendo em vista cada dificuldade.

Para BERSCH e SARTORETTO (2017) tecnologias assistivas é um conjunto de recursos e serviços que contribuem para ajudar as pessoas com necessidades especiais na busca da ampliação e desenvolvimento de habilidades. Diferente da definição apresentada pelo CAT, que a define como um campo de conhecimento com características específicas. Mas ambos as concepções versam pelo mesmo objetivo, a melhoria da qualidade de vida de pessoas com necessidades especiais.

No entanto, compreende-se que as tecnologias assistivas estão mais relacionadas a um conhecimento que envolve uma gama de recursos e serviços, produzidos no atendimento e criando possibilidades de ação que ajude as pessoas com deficiência a terem mais independência nas suas vidas (OLIVEIRA, 2012).

Diante disso, podemos nos perguntar como as tecnologias assistivas estão contribuindo para os trabalhos desenvolvidos na área da educação inclusiva? A resposta dessa pergunta é definida em três pontos principais, são eles: Desenvolvendo educação para a autonomia; resolvendo situações-problema com as quais se deparam diariamente e superando o limite que os afastam do campo educacional, devido às dificuldades em realizar determinadas tarefas (BERSCH e SARTORETTO, 2017).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a influência das tecnologias no ambiente educacional vem se tornando um movimento muito frequente e necessário para o desempenho dos estudantes numa sociedade que valoriza cada dia mais a informação e a comunicação. Nas salas de recursos multifuncionais não é diferente, pelo contrário, há muito tempo as pessoas com necessidades especiais precisam de tecnologias que ajudem no desenvolvimento de tarefas, muitas delas básicas, como segurar uma caneta, se comunicar. Não necessariamente são tecnologias de última geração, como softwares. Tecnologia assistiva pode ser qualquer instrumento utilizado para auxiliar no desempenho das pessoas com deficiência.

A realidade das pessoas NEEs é de busca por uma maior qualidade de vida, desejam elementos como a independência, autonomia que conseqüentemente geram sentimentos importantes como autoestima, segurança, confiança, valorização social da sua imagem, entre outros. “Salienta-se que através da necessidade de utilizar as tecnologias assistivas de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, é que se iniciou este trabalho” (Oliveira, 2012, p.46).

A motivação do trabalho foi essencialmente refletir sobre a importância do uso das TAs, numa perspectiva interdisciplinar no programa de Atendimento Educacional Especializado, ligado as instituições de educação formal, vislumbrando a inserção destes na sala de aula regular.

Falar de inclusão escolar é falar de possibilidades de acesso e desenvolvimento de pessoas com deficiência, é dizer que é possível alcançar grandes realizações, basta desenvolver um método adequado, usar o instrumento favorável, está num ambiente enriquecedor, essencialmente motivador, pois é fundamental a aprendizagem.

Nessa perspectiva se justifica a importância da interdisciplinaridade, como mediadora das construções disciplinares. Essa maneira de encarar a organização dos conhecimentos favorece o trabalho com as TAs, pois são trabalhos significativos, que não se preocupam especificamente com delimitação de uma disciplina, mas com o resultado da aprendizagem, tenta extrair conhecimentos dentro de um contexto ou situação, valoriza cada temática como enriquecedora e passível da apreensão em várias áreas do saber. Pode ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento (Bersch, 2013, p.2).

Dessa forma, Inclusão, AEE, TAs são conceitos atuais e importantes de reflexão docente, por isso, o trabalho se apresenta como um ponto pé inicial, para que possamos relacionar as questões de inclusão à perspectiva interdisciplinar, favorecendo a qualidade de vida das pessoas com deficiência em vários aspectos: sociais, estudantis, profissionais, e psicológicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. 5 de out de 2009.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013.
- _____. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: Ensaaios Pedagógicos, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2017.
- _____. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2017.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade: O que é isso?** Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiDMm9hRDNjS2RTQTA/edit>. Acesso em: 5 de março de 2017.
- GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível no formato PDF em: www.galvaofilho.net/assistiva.pdf
- JAPIASSÚ, Hilton (1976) apud CARLOS, Jairo Gonçalves (2007), *Interdisciplinaridade: O que é isso?* Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiDMm9hRDNjS2RTQTA/edit>. Acesso em: 5 de março de 2017.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.
- LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico*/Heloísa Lück. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *História da Deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental*, Unimep, 2003. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA->

-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

OLIVEIRA, Viviane Gomes de. O uso de Tecnologias Assistivas, Visando Potencializar a Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102992/000922370.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 de junho.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/Cleber Cristiano Prodanov, Emani Cesar de Freitas. – 2. ed.- Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSA, S.P.S. Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão. Curitiba: IESD, 2005.

SANCHES, Norberto. A informática e a comunicação: O visualizador da fala- um instrumento ao serviço da educação de treino da fala. In IV encontro nacional de educação especial: Comunicação (1991, p.121-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ABSTRACT

The paper deals with the importance of assistive technologies for people with disabilities, given the particularities of Specialized Educational Assistance (AEE). To this end, it makes considerations regarding inclusive education and interdisciplinarity, which are central concepts for discursions, as well as reference important documents such as National Curricular Parameters (CPNs) and the National Education Guidelines and Bases Law (LDB). Aiming to analyze the importance of the use of assistive technologies for the autonomy, and development of people with special needs in their mobility, intellectual difficulties, contributing to a higher quality of life and equal opportunities in their student, personal and professional life. It also presents discussions associated with historical elements that mark the path of inclusion struggles in Brazil, emphasizing interdisciplinarity as a methodology appropriate to a more meaningful and globalizing teaching. For this, we conducted a research of a qualitative and documentary nature, focused on subjects related to the area of inclusion and other authors that dialogue with the themes such as Bersch, (2013), Kassar (2011) and Lück (2013). In summary, the assistive technology present in specialized care rooms has allowed many people to recover skills and see life with more hope, due to the security acquired in training developed by qualified professionals, in the creation of didactic resources adapted to each disability. The technology being used in favor of learning, of learning without frontiers between the areas of knowledge, but which is associated with them, motivated by a common goal, overcoming the difficulties.

Key words: Interdisciplinarity. Inclusion. Assistive Technologies.

OS DESAFIOS DE PROFESSORES, ALUNOS E TUTORES NO ENSINO E APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

Vagner Kelio Gurgel Fernandes¹

Prof. Me. Ulisses de Melo Furtado (Orientador)

Resumo

A Educação a Distância (EAD) nos últimos anos tem crescido consideravelmente em uma larga escala, se tornando uma modalidade de ensino relevante para a disseminação da educação. A EAD contribui para a democratização e expansão do acesso ao ensino e auxilia na descentralização do ensino superior dos grandes centros urbano. Neste contexto, a sociedade atual obteve um grande avanço no que se refere ao ensino e aprendizagem, mesmo sabendo que o ensino precisa de melhorias, se comparada à educação de primeiro mundo. Deste modo, entender esse processo de ensino que o conhecimento é repassado à distância, muitas às vezes por meios tecnológicos, é algo pertinente para depois trazer sua contribuição enquanto sociedade, cidadão e escola. O artigo traz discussão sobre que perfil de professor e alunos desenvolve-se nesta forma de ensino e qual é o elo entre professores, alunos e tutores para que o conhecimento seja realmente concretizado. Assim sendo este trabalho tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo de educação na modalidade à distância, tendo em consideração os desafios enfrentados por professores, alunos e tutores através de pesquisas. Para isso, temos como objetivos específicos investigar os desafios encontrados por alunos e tutores na Educação a Distância, descrevendo as dificuldades e suas possíveis implicações pedagógicas entre professores, alunos e tutores no contexto atual. Portanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas do tipo descritiva e explicativa. Esse levantamento possibilitou, a partir dos resultados, um conjunto de soluções e adequações, além de conhecer a realidade destes, afim de contribuir para o processo de aquisição do conhecimento.

Palavras-chave: Educação a Distância; Professores; Alunos.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) tem crescido sistematicamente, contribuindo para a democratização e expansão do acesso ao ensino, interiorizando e descentralizando dos grandes centros a oferta de cursos dos mais variados níveis. A otimização desta modalidade vem mudando o cenário educacional possibilitando diferentes formas de ver o mundo, propiciando a produção de conhecimento individual e coletivo favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.

1 Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, ciências e tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Graduado em Letras Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: vagnerkelio@gmail.com.

Neste contexto, a sociedade atual obteve um grande avanço no que se refere o ensino e aprendizagem, mesmo sabendo que o ensino precisa de melhorias, se comparado à educação de primeiro mundo. A EAD, vem se desenvolvendo e atualmente é vista como um salto para a evolução da educação, uma vez que atende um grande público em diferentes lugares, beneficiando principalmente a classe trabalhadora.

Para entender como aconteceu a expansão da modalidade à distância, este trabalho resgata a história da evolução da EAD no Brasil até os dias atuais. De forma que possamos entender as primeiras manifestações e a posição do governo e das políticas públicas voltadas educação. Pode-se destacar também as manifestações mundiais, como o ensino por correspondência. Segundo Landim (1997, p. 10) "Assim, em 1856, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criam a primeira escola de línguas por correspondência" essas ações influenciaram a disseminação da modalidade em terras brasileiras. Mas, não bem planejada, a modalidade a distancia no Brasil foi seu processo lento, foram lançados muitos programas, que apesar de serem boas, as politicas publicas não foram aproveitada e somente nos últimos anos foi reconhecida a importância da EAD para a democratização do ensino.

O presente trabalho analisa o comportamento e os desafios enfrentados por professores, tutores e alunos que são inseridos no ambiente virtual, no qual são disponibilizadas ferramentas tecnológicas os que permitem o acesso ao curso ou disciplina, permitindo a interação entre discentes, docentes e tutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No referido trabalho, trata também, da importância do papel que cada um desenvolve na modalidade e dos desafios que enfrentam em realidades distintas uma vez que são separados pelos espaços e tempo e pela quantidade de estudantes envolvidos. Professores que precisam reformular conteúdos, metodologias, perspectivas, considerando o perfil dos alunos e toda a estrutura curricular presente, sendo mais amplo e complexo do que se imagina. Alunos que precisam ser participativos e autônomos, planejar seu tempo e possuir habilidades com as Novas Tecnologias de Informações (TICs). E Tutores que fazem o diagnóstico sobre os alunos, as dificuldades referentes a aprendizagem, o acesso ao sistema, além de ajudar e motivar os estudantes.

Desse modo, por ser um tema bastante discutido, justificado pela consolidação da EAD em todo o país, o trabalho reflete sobre a Educação a Distância do ponto de vista dos sujeitos que a compõe.

1. REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL

Conforme Luckesi (2011) a educação pode ser compreendida como mediação de um projeto social. Nela há a possibilidade de se agir a partir dos próprios condicionamentos históricos. Desta forma entende-se que a educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações de acordo com as mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas.

No contexto social, a educação é uma necessidade do século XXI, é vista como uma ferramenta de transformação social. Uma vez que a Educação a Distância permite

a ampliação do acesso à escola possibilitando o uso das TICs. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) “no artigo 80, define a Educação à Distância como uma modalidade educacional na qual a mediação do processo didático pedagógico ocorre através dos meios tecnológicos de informação e comunicação”.

Artigo 84 inciso IV da Constituição Federal, e de acordo com o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirma que:

Educação a Distância é caracterizada pela realização de um processo de ensino-aprendizagem, com mediação docente e de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, utilizados isoladamente ou combinados, dispensados os requisitos de frequência obrigatória vigente para a educação presencial.

Moran (2009) define a Educação a Distância como um processo de ensino aprendizagem, mediado por tecnologias, nas quais professores e alunos estão separados espacial e/ou temporariamente.

O artigo primeiro do decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, da LDB,

Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Neste caso, esta nova forma de ver o ensino descaracteriza do tradicional, onde, o ensino e aprendizagem era passada em uma sala de aula e traz temas totalmente atualizado na sociedade contemporânea influenciado pelas as novas tecnologias essas que estão cada vez mais comuns no contexto social. Considerada como uma modalidade de educação, a EAD possibilita formas diferentes de ver o mundo, de ensinar e aprender. Ela traz aspectos positivos ao contexto educacional, como a democratização de oportunidades educacionais e possibilidades de se constituir em instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social. Propicia a produção de conhecimento individual e coletivo, favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.

A EAD rompe com a relação de espaço e tempo, possibilitando a quebra dos mais variáveis tipos de preconceito. Para Mugnol (2009), as iniciativas da nova forma de ensino eram tidas como de baixo nível, faziam parte dos ideais de democratização do ensino, mas sofriam preconceitos e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento. No entanto, cada vez mais este tem crescido e reduzido o preconceito, quanto mais se dissemina o ensino a distância mais reiterada estará a sociedade sobre sua funcionalidade.

Pereira e Moraes (2009) afirmam que a educação a distância apresenta certas

especificidades de ordem teórica e profissional, e tem como objetivo, essencialmente, promover a educação entendida enquanto formação humana.

É importante frisar que este método de ensino vem contribuindo para a transformação de uma sociedade sem conhecimentos, integrando maior quantidade de estudantes com faixas etárias distintas, abrangendo também a classe trabalhadora mais distante dos centros urbanos.

1. O PROCESSO EDUCACIONAL NA EAD

Cronologicamente o Ensino a Distância vem desenvolvendo-se e atualmente é visto como imprescindível para a educação, uma vez que atende um grande público em diferentes lugares e oferece oportunidade principalmente a classe trabalhadora.

Baseado em Furtado (2016), pode-se dizer que a EAD vive uma ascensão que segue o desenvolvimento das tecnologias e dos mercados competitivos que exigem cada vez mais profissionais se qualificando permanentemente e os jovens ingressando na sua carreira profissional cada vez mais cedo. O que antes era visto com certo receio, atualmente a conjuntura social passa a ver essa modalidade como alternativa adequada para formação profissional em larga escala e de baixo custo.

2.1 A história da Educação a Distância no Brasil

O crescimento e a consolidação da EAD aconteceram em todo o país devido o incentivo das políticas públicas. As novas tecnologias da informação (TICs) cresceram bastante e facilitaram a disseminação dessa modalidade de ensino. Esta forma de ensino vem transformando e tornando-se muito importante ao longo de sua história acompanhado pelas evoluções das novas tecnologias. Baseado em Mugnol (2009, p. 337), “Educação a Distância teve grande impulso com o surgimento do rádio, do telégrafo e do telefone. Estes equipamentos caracterizaram o início da era dos meios modernos de comunicação”.

No Brasil o marco inicial da educação a distancia foi 1904 com o curso profissionalizante por correspondência e 1923 foi primeira experiência do ensino através do rádio. Estes meios de comunicação sempre foram vistos com muita simpatia pela população brasileira. Na década de 60, o uso da televisão ampliou sistematicamente os meios áudios visuais, permitindo ao governo criar vários programas para emissoras educativas. Os programas Telecurso 2000 nos níveis de primeiro e segundo grau formaram brasileiros em todas as regiões que recebiam a sua transmissão, propiciando que a educação a distância não formal, resgatasse a autoestima da população e os qualificassem para novos projetos educacionais e profissionais.

O governo criou uma série de programas para incentiva a Educação a Distância, por exemplo, Programa Nacional de Tecnologias Educacionais, o Projeto Minerva (envolvendo mais de 1200 emissoras de rádio), a TV escola de São Luís do Maranhão, a TV Universitária de Recife, a TVE do Rio de Janeiro, a TV Cultura em São Paulo, o projeto FEPLAN no Rio Grande do Sul, o IRDEB na Bahia e o Projeto SACI no Rio Grande do Norte. Infelizmente a maioria desapareceu logo depois de ter sido criada.

Portanto, o processo histórico no Brasil desta modalidade foi lenta, uma vez que só tem registro na lei de dezembro 1996, através das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, no artigo 80, Brasil (2005), O poder público incentivou o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada para professores da rede básica. Sendo em última instância, o Ministério da Educação (MEC) responsável pela educação no Brasil, se posicionando como um órgão regulador que define as políticas e diretrizes, que elabora os instrumentos e faz a avaliação do sistema.

É bem verdade que a EAD é bem mais antiga que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a mesma fundamenta a EAD abrindo oportunidade para discutir estratégias para a democratização do acesso a vários níveis de ensino. Tendo em vista suprir as necessidades da população no que diz respeito à qualificação, mercado de trabalho, qualidade de vida, e os direitos fundamentais.

A partir desta perspectiva surgiram várias políticas públicas voltadas para a EAD, onde, através do Ministério da Educação (MEC), foi criado a Secretaria de Educação a Distância (SEED), responsável pela coordenação de vários programas, objetivando a educação de qualidade, a ampliação e a democratização do acesso à educação.

Segundo Lapa e Pretto (2010) A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observaram a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação. A modalidade a distância passou a ser muito explorada pela iniciativa privada quase que exclusivamente. Enquanto a iniciativa pública a partir de 2005 com implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Deste modo, entende-se que a EAD nos últimos anos teve um grande crescimento, mas, como conceitua-lo? Como defini-la no contexto atual? A respeito disso, Furtado (2016) afirma que uma característica importante do ensino é a distância física entre seus participantes, que utilizam-se de recursos tecnológicos para suprir esse afastamento físico e por meio de ferramentas multimídia é possível acontecer a interação necessária em qualquer processo de ensino.

No DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017, ultima atualização e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fundamentando todos os princípios relacionados à Educação a Distância a modalidade educacional, levando em consideração o ensino e aprendizagem pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, “com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos,”

3. AS CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÕES (TICS) NA EAD

As TICs contribuíram como ferramentas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, sobretudo na EAD. Os desenvolvimentos das tecnologias, principalmente a partir da revolução industrial, estes são utilizadas para o ensino e auxiliam na troca

de conhecimentos mesmo que distante em espaço. No entanto, as mudanças foram acontecendo e surgindo novas ferramentas tecnológicas de comunicação fazendo com que a interatividade entre docentes e discentes acontecesse de forma simultânea, mesmo não estando juntos em uma sala como acontece na educação convencional. Dando um valor mais significativo no que refere ao ensino e aprendizagem.

Neste ponto de vista, as ferramentas tecnológicas, ao longo dos anos, possibilitaram para uma interação maior entre professores e alunos, como também entre os próprios alunos, gerando maior credibilidade, pois, permite um intercâmbio de ideias, conteúdos e soluções de dúvidas que possam surgir ao longo do curso. As TICs são de muita importância para a EAD, pois são fundamentais para possibilitar a realização de atividades de ensino-aprendizagem a distância.

Para que o ensino e aprendizagem aconteçam faz necessário rever as metodologias de educação, dentre elas, alguns pesquisadores define o modelo colaborativo como o mais inovador. Azevedo (2006) afirma que o colaborativo ou sócio interacionista, desenvolvida no contexto de surgimento da chamada “sociedade pós-industrial” ou da “informação”, em resposta a novas demandas desta nova sociedade. Abordando os aspectos construtivos, criativos e reflexivos relacionados ao processo de aprendizagem e às questões que envolvem o desenvolvimento do conhecimento.

Os usos das tecnologias possibilitam cada vez mais a troca de informações entre professores e alunos, entretanto, é preciso que os sistemas de ensino à distância utilizem as vantagens das tecnologias existentes de maneira apropriada e objetiva. Para ocorrer as práticas pedagógicas a distância, são utilizados os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramenta de apoio no processo de aprendizagem

3.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Os AVAs possibilitam o processo de ensino-aprendizagem entre os participantes. Se comparada a educação presencial, estes se caracterizam como as salas de aulas de um curso à distância, tendo um papel importantíssimo na execução dos cursos. Furtado (2016) afirma que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem reúnem uma série de recursos necessários ao processo do ensino e aprendizagem, dentre eles, recursos de *webconferência*, áudio ou vídeo, todos conectados à rede mundial de computadores.

A respeito disso, Mendonça (2014) diz que essa média são *softwares* educacionais, via Internet, destinados a apoiar as atividades de EAD, eles oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. As atividades realizadas nestes ambientes são produzidas a partir da tecnologia. O quadro 01, a seguir mostra algumas utilidades ou ferramentas que a partir da AVA poderão ser desenvolvidas;

Tema	Característica	Competências
Fórum	Interfase assíncrona que possibilita a interação entre os participantes.	Refletir sobre um tema de estudo. Discutir temáticas relativas ao curso. Contribuir com sínteses mais elaboradas. Debater entre sobre tema de estudo.
Chat	Interfase síncrona com interação em tempo real. Deve ser agendado com antecedência	Definir tópicos para a discussão. Proporcionar o esclarecimento de dúvidas. Contribuir com a discussão em tempo real.
Wiki	Interfase assíncrona possibilita a construção coletiva de diferentes tipos de textos, por vários autores.	Trabalhos em grupos, produção de qualquer tipo de texto colaborativo. Desenvolver projetos, concepção de livros.
Glossário	Permite que os participantes criem e atualizem uma lista de definições como em um dicionário	Disponibilizar fontes de informações variadas no formato digital. Criar atividade do tipo biblioteca de links. Incluir conteúdo, onde, são inseridos e organizados em páginas (capítulos e subcapítulos.) Realiza a atividade a ser desenvolvida pelo participante ou fora da rede e enviada para o AVA.

Quadro 01, Mendonça (2014): Utilidades ou ferramentas a partir da AVA.

Desta forma, o AVA abrange toda operacionalização da modalidade a distância, desde o conteúdo a interação dos envolvidos, alunos, professores e tutores. Para Furtado (2016) esta ferramenta apresenta-se com inúmeras outras que possibilitam a interação entre o professor, alunos, tutores e demais envolvidos no processo.

Essa modalidade de ensino em meio às dificuldades e desafios enfrentados e muitos questionamentos sobre sua qualidade da educação, contudo traz consigo a preocupação de professores e de toda equipe pedagógica em oferecer novas abordagens de ensino. Devido a distância física entre o professor e o estudante é possível perceber uma preocupação maior em desenvolver propostas que apresentem em sua constituição a capacidade de estimular o aprender virtualmente, a partir de tal realidade.

4. ANÁLISE DA EQUIPE QUE COMPÕEM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os estudos demonstram o quanto é desafiador ser professor do ensino presencial na idade contemporânea. Se levarmos em conta o Ensino a Distância, o docente tem que inovar e estar pronto para novos desafios, com isso a utilização das TICs passou a ser aliado do processo de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias têm exigido do

mercado de trabalhado, profissionais mais qualificados, pois a educação é vista como um meio de transformação social. A mesma, além de construir uma sociedade mais crítica contribui para uma sociedade mais organizada e foi neste contexto que a EAD destacou-se no cenário da educação atual.

A EAD ganhou destaque por conseguir um maior número de alunos, diminuindo a limitação da necessidade de unir pessoas em um mesmo espaço físico com frequência. Entretanto há vários questionamentos sobre o perfil dos professores, desta forma, entendem que os desafios enfrentados pelos mesmos são objetos de estudo para podermos reavaliar as suas metodologias usadas por eles na docência.

Para Mugnol (2009) a distância física entre professores e alunos e a comunicação com o uso da mídia, são inovações trazidas pela EAD que se constituem num desafio para as instituições de ensino. Exigem investimentos em tecnologia avançada para a mediação e ao mesmo tempo mudança na cultura dos educando e educadores que tem como parâmetro o modelo pedagógico presencial, caracterizado pela presença física dos envolvidos.

Assim, este trabalho entende que quando falamos de professores da EAD englobamos também os tutores, mesmo sabendo da diferença existente entre ambos. Tanto o educador como o tutor são importantes e cada um desempenha suas funções relevantes para o processo como um todo, como um elo, no qual, muitas vezes o tutor é mais importante e em outros momentos o professor.

4.1. O papel dos Tutores na Educação Distância

O papel do tutor na Educação a Distância é contribuir para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma que os objetivos sejam alcançados. Baseado na Secretaria de Educação a Distância e do Ministério da Educação (2007), a principal atribuição do tutor é esclarecimento de dúvidas através dos fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico.

Para ser um tutor, individuo tem que ter formação na área da disciplina oferecida. Deste modo, entende-se que o tutor tem uma base do conhecimento que os alunos estão estudando e estando sempre à disposição para ajudá-los, uma vez que, conhece os alunos pessoalmente tem mais facilidade de fazer um diagnóstico dos mesmos.

Segundo Nunes (2013) o tutor pode ser um impulsionador para um aluno desmotivado e fundamental para todos que buscam atingir seus objetivos no curso, mas se deparam com certas dificuldades. Por outro lado, um tutor que não cumpre com o seu papel a contento pode deixar muitos alunos sem o atendimento necessário e causar um clima de insatisfação ou abandono.

Entretanto há dois tipos de tutores, o presencial e a distância a quem são atribuídas as funções descritas no quadro que seguem, valendo ressaltar que esses tipos e funções de tutores são semelhantes em diversos modelos de EAD, podendo haver divergências e especificidades em cada um. No Quadro 02 a seguir descreve as atribuições do tutor de acordo com os editais da capes (2017):

TUTOR PRESENCIAL	TUTOR A DISTÂNCIA
Mediar à comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos;	Estimular os alunos na realização das atividades inerentes a cada disciplina do curso.
Acompanhar as atividades discentes presencialmente, conforme o cronograma do curso;	Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques e às atividades temáticas.
Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes, incentivando a formação de grupos de estudo;	Assessorar os professores em todas as atividades que se fizerem necessárias ao bom andamento do curso;
Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;	Conhecer detalhadamente os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos utilizados na disciplina;
Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição;	Auxiliar os professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso;
Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;	Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores do curso;
Apoiar operacionalmente a coordenação do polo nas atividades presenciais do curso, incluindo a aplicação de avaliações;	Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos polos sobre a realização das atividades dos alunos
Participar das reuniões de planejamento pedagógico;	Incentivar o aluno para o uso das tecnologias valorizando o estudo e a experiência de cada um;

Quadro 2, Editais da CAPES (2017): Diferença entre tutores

Desta forma as metodologias, com as TICs passam a ser desafiadoras para os tutores. Dar uma explicação presencialmente não requer as mesmas habilidades que fazer isso por meio de um computador, por exemplo. Aqui o tutor precisa usar os mais diferentes recursos (texto, som, vídeo, fórum, chat, videoconferência etc.) para fazer-se compreender.

Conhecer os alunos para emplacar estratégia é de grande importância, haja vista que conhece o contexto dos mesmos facilitando o uso das metodologias de aprendizagem, pois cada um tem uma realidade diferente. O tutor constrói essa interação entre espaço, professores e alunos, tendo como o principal objetivo a flexibilidade para ajudar e sanar todas as dúvidas.

Segundo os Referenciais de Qualidade do Ministério da Educação e Secretaria de Educação a Distância (2007), o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que

participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Portanto podemos definir que a tarefa do tutor consiste em assegurar o cumprimento dos objetivos do curso, servindo de apoio aos programas de EAD. O apoio tutorial realiza a intercomunicação dos elementos (instituição/professor/aluno), que intervêm no sistema, e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação.

4.2. Professor EAD

Ao tratar de professores, na EAD, baseado na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Viçosa faz-se a distinção sobre professor Conteudista; “O professor conteudista é o responsável pela produção do material didático de determinada disciplina ou curso.” Observando suas normas a ser desenvolvido ao material didático. Outro professor é formador; “O professor formador é responsável por ministrar o conteúdo desenvolvido pelo professor conteudista” marcado pelas suas atribuições.

Para Bruno e Lemgruber (2010, p. 71),

O professor assume múltiplos papéis em tempos de cibercultura, este cenário implica que o mesmo assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e se assuma como formador, pesquisador, mediador, orientador e nesta concepção, se assumir como recurso do aprendente.

Neste cenário os desafios dos professores provocam novas exigências, novos modos de pensar, agir e viver, ou seja, o professor precisa ter a mente aberta, se esforçar nos momentos de planejar para deixar a aula produtiva. Esse processo é um conjunto de práticas pedagógicas, na qual o ensino tem que ser interativo, o aluno não pode ser somente um receptor do conteúdo. Incentivar o aluno para que ele busque o conhecimento por conta própria, tornando-o um aluno ativo, pesquisador e autônomo.

Segundo Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), o processo de ensino e aprendizagem na EAD acontece quando as experiências vividas pelos professores presenciais são compartilhadas com o conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de outra configuração de docência. Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que mobilizam os saberes de um professor. Outra característica importante que se destacou é a docência compartilhada, não só ensina como aprender, mas de forma participativa e social.

Deste modo, o docente seja presencial ou a distância, continua sendo professor, educador, mediador de ensino e aprendizagem. Deve educar para formar alunos autônomos e cidadãos conscientes de seus deveres e responsabilidades sociais.

4.3. Os alunos da Educação a Distância

O ensino EAD é muito complexo, passando desde metodologias diferenciadas até as suas aplicações. Diferentemente do presencial, o aluno deve assumir sua própria autonomia. O discente na modalidade a distância primeiramente, tem como uma de suas prioridades saber

manusear as novas tecnologias e se policiar para adequar o ensino a sua realidade e utilizar o tempo a seu favor.

Contudo, mesmo pertencente a lugares e realidades diferentes os alunos têm características em comuns, por exemplo, muitos trabalham e estudam, o que torna ainda, mais árduo a profissão de estudante. No entanto, superar o cansaço e a fadiga é perceber que por meio da educação pode-se mudar a realidade, para um futuro mais promissor. Isso é motivo de superação e êxito.

Entre outros desafios a estrutura física também corrobora para mistificar a modalidade a distancia. Para Vergara (2007) e Veríssimo (2008) a lentidão do acesso da internet, a falta de flexibilidade do programa, a inabilidade das pessoas para lidarem com a informática ou com o computador e com a metodologia do EAD, são fatores que prejudicam o estudo e desestimulam o aluno. Muitos alunos não possuem internet ágil ou computadores que sejam compatíveis com os programas. Essas situações interferem no período destinado ao estudo, principalmente, quando o aluno está em período de trabalho, pois sua tarefa em seu ambiente de trabalho pode exceder e reduzir o tempo destinado ao estudo, situações essas que causam no aluno certa resistência, por entender que não conseguirá se programar.

Em relação ao aluno, apesar das dificuldades antes citadas, o Ensino a Distância requer disciplina e autonomia, pois depende de um estudo solitário pela falta da socialização com os colegas, a ausência física do professor e também as dificuldades em compreender as ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual.

Além disto, os mesmos não devem ter a falsa sensação de que é mais fácil o estudo a distância, pois, quando ver que não é bem assim desiste. Outro motivo é o não comprimento das atividades pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), já que as atividades tem um devido tempo para serem postadas o que acarreta mais dificuldades. O que normalmente deveria acontecer era o aluno, diariamente disponibilizar um tempo para acessar e realizar as atividades propostas, uma vez que o AVA pode ser representado de forma conotativa como uma sala de aula.

Bruno e Lemgruber (2009), fala que o aluno precisa planejar uma rotina de estudos e tarefas, já que demandam dedicação e tempo, o que muitas vezes lhe dá a sensação de “abandono”. Esse abandono não é apenas por separação física dos ambientes da instituição e professores, mas também pela ausência de direção e motivação, caracterizando características deste tipo de curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD passou ao longo de sua história por grande transformação. Atualmente, com auxílio das novas tecnologias de comunicação e informação e com o investimento e a regularização do ensino tornou-se aplicável a diversos níveis de ensino. Portanto as TICs têm proporcionado novos desafios fazendo com que professores e alunos assumam novas alternativas educacionais deferentemente do presencial.

Com a nova era das TICs o perfil de professores e alunos tendem a mudanças nas metodologias aplicáveis entre eles contribuindo para uma formação continuada de material, além de promover ao ser humano, de forma crítica, o exercício da cidadania. Essas mudanças

trouxeram elementos desafiadores para o ensino educacional. O professor passou adapta-se a novas ferramentas para propagar o ensino, sobretudo, na modalidade EAD.

Entretanto, isso significa dizer que hoje o desafio da implementação das TICs vai além da instalação, mas implica em mudanças de suas referências e em novas formas de pensamento e ação, capazes de provocar a reconceitualização da docência. Assim, ao se elaborar o material didático, deve-se refletir primeiramente sobre as características do aprendiz a quem o material se destina, promovendo-se um diálogo com o aluno/leitor, a fim de conduzi-lo a aprendizagens significativas. Conhecer o perfil do aluno permiti a implementação de estratégia para a aprendizagem.

Neste processo a EAD dever manter um ambiente virtual criativo, claro e de fácil manuseio, possibilitando um trabalho cooperativo e colaborativo, onde, os envolvidos neste processo possam interagir.

Com relação ao aluno EAD, o tempo é o seu maior desafio, superando estes, regulando-o bem para realizar as atividades provavelmente conseguirá manter um nível de conhecimento elevado. Caso contrário o ensino ficará caótico e a aprendizagem deixará de ser prazerosa para ser prescrita.

Na realidade não existe um modelo a ser seguido, o que mostra constantemente a pesquisa, o fato é conseguir solucionar os problemas e os novos desafios. Esta pesquisa buscou investigar quais são estes desafios atualmente a fim de identificá-las e que os resultados possam servi de dados para soluçona-las com novas propostas metodológicas. Mesmo sabendo que a EAD tem crescido nos últimos tempos, mas, que existem muitos paradigmas a ser percebido abrindo caminho como pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, W. **Muito além do jardim de infância: temas de educação online**. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2006.

MEC/SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância Versão Preliminar** Brasília, junho de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20/12/2005, P. 1.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar? In: **Tem professor na rede**. BRUNO, Adriana R. ... [et al.]. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010.

CAPELETTI, A. M. Ensino a distância desafios encontrados por alunos do ensino superior.

Revista Eletrônica Saberes da Educação, volume 5, nº 1, 2014.

CAPES, **edital nº 005/2017**, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA Pró-Reitoria de graduação - PROGRAD núcleo de educação a distância – NEAD 2017.

CEAD. **Responsabilidades dos Coordenadores, Professores e Tutores**. Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância Universidade Federal de Viçosa. Disponível em. https://www2.cead.ufv.br/cead/files/professor/resp_prof_tutor.pdf . Acesso em. 11/08/2017

FURTADO, U. de m. **Modelo de integração adaptável entre Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Sistemas de Gestão Acadêmica baseado em Arquitetura Orientada a Serviços**. Mossoró, RN, 2016.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**.

Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEC/SEED – Ministério da Educação / Secretaria de Educação a Distância. **“Referenciais de qualidade para a educação superior a distância”**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2009

MENDONÇA, G. A. de A. **As tecnologias na educação a distância**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia - GO, 2014.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de; RIBEIRO, L. R. de C. **Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MORAN, J. M. **Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de the professores. Improving EAD current models of** Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009. *teachers formation*. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

MUGNOL, M. A **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos**.

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009

NUNES, V. B. "O papel do tutor na educação a distância: como tem sido concebido pelas instituições de ensino?". **Anais do 19º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Salvador, 2013.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. de A. "História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil." *et. al. Educação superior a distância—comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

VERGARA, S. C. **Estreitando relacionamentos na educação à distância**. Cadernos EBAPE . BR v.V. ed.especial, p. 1-8 jan.2007.

VERÍSSIMO, L. C. C. A. **A visão dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem à distância – Instituto de Ensino Superior COC (Pesquisa de Avaliação) Setor educacional 2.3.2 Educação Universitária**, p 1-10 maio 2008.

492

ABSTRACT

The Distance Learning (E-Learning) has risen steeply in the last few years, becoming itself a modality of relevant to education dissemination. The E-Learning has contributed to expansion and democratization of accession to the teach and assist the decentralization of it from the large centers. In this context, the current society has purchased a great advance in the learning and teaching, although of the teach needs improvements, if we compare with the education of the first world country. This theme has brought the discussions to the academic community at the same time pertinent information to the society that needs to know professors and also students. This paper has the general aim to analyzes as occurs the educational process in the modality E-Learning, considering the challenges faced by professors, students and tutors through researches. For this purpose, we have the specific goals of investigate the challengers found by students and tutors on the E-Learning, describe their difficulties and possible pedagogy implications of the professors, students and tutors in the current context. In this regard, were realized bibliography researches, explanatories and descriptivist. This ordinance supplied aggregate of solutions and adequateness related to acquiring knowledge process, aimed the improvement of E-Learning from the perspective of students and their pedagogy implications, that require a differentiated look and teach practices.

Key-words: Distance Learning. Professors. Students

