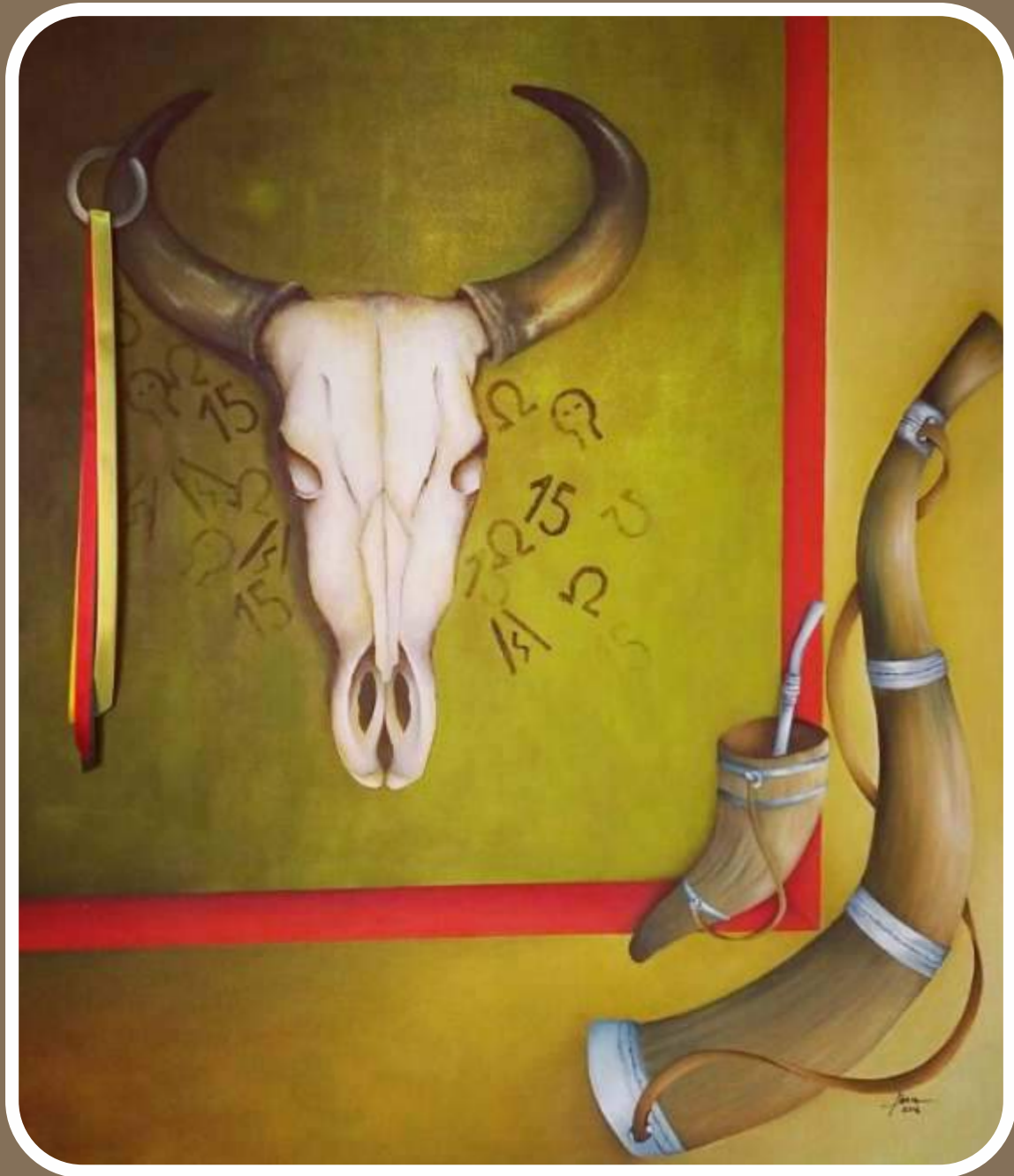




v. 1 | n. 4 | 2017
ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP



Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
(GEPFIP)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Aquidauana



Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2017 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Produção Editorial

(Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Ilustração da capa (Adaptação)

“Costumes II” - 2017 - pintura a óleo

© 2017 by Sônia Costa Correa

Imagens da segunda capa e das seções (Adaptação)

GEPFIP - 2017 - imagem color

Colaboração

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Thaís Duarte Stauffer (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Praça Nossa Senhora da Conceição, 163, Centro, Aquidauana/MS - CEP: 79200-000

E-mail: revistagepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

E-mail: evandro.aristimunha@gmail.com

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2017.

v. 1, n. 4, p. 1-132, dez. 2017.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana

Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Dirigente da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Marcelo Augusto Santos Turine

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Auri Claudionei Matos Frubel

Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Conselho Executivo

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes

Conselho Editorial

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Esp. Ironilde Gomes Frazão (SED/MS, Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)

Esp. Mareide Lopes Arruda (PMAQUID/MS, Brasil)

Me. Maria do Carmo Fajreldin Paim (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Nara HirokoTakaki (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)

Dra. Souzaana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes

Pareceristas Internos

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasi)

Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Antonio Firmino de Oliveira Neto (UFMS, Brasil)

Dr. Ricardo Henrique Gentil Pereira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPPP, Brasil)

Me. Silvia Cristina Viédes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Pareceristas Externos

Dra. Ana Maria R. S. Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Telma Teixeira de O. Almeida (PUC/SP, Brasil)

Dr. Eimard Gomes Antunes do Nascimento (Universidade de Aveiro, Portugal)

Me. Valter Jonathan Osvaldo Abbeg (UTFPR/PR, Brasil)

Me. Cristiane de Paula Bachmann (UFMS/RS, Brasil)

Dra. Alisandra Cavalcante Fernandes (Devry Brasil, Brasil)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5-7
Mariana Aranha de SOUZA	

Artigos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR VÍDEOS DA DÉCADA DE 1990: A VISÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO NO PARANÁ.....	9-23
---	-------------

Celso Luiz JUNIOR
Marina Graziela FELDAMNN

A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA: ALGUNS APONTAMENTOS EM TEMPOS DE PLANOS, FUNDOS E PACTOS.....	24-36
---	--------------

Silvia Cristiane Alfonso VIÉDES

AUTISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA.....	37-48
---	--------------

Patrícia Gonzales de ARAUJO
Annye Picoli SOUZA
Josiane Fujisawa Filus de FREITAS

DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS NA ESCOLA ESTADUAL CARMELITA CANALE REBUÁ MIRANDA-MS.....	49-61
--	--------------

Maria Alice de Paula SOUZA
Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO

INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO PARADIGMAS.....	62-76
---	--------------

Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA
Care Cristina HAMMES
Kelly Cebelia das Chagas do AMARAL

LÍNGUA PORTUGUESA E SURDEZ: DESAFIOS PARA O DOCENTE.....	77-92
---	--------------

Jackeline Pinheiro da Fonseca RIBEIRO
Vera Lucia GOMES

LITERARTE NA MALA PANTANEIRA: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES EM EXPERIÊNCIAS FABULOSAS.....	93-100
---	---------------

Ana Lúcia Gomes da SILVA
Maria de Lourdes Medeiros BRUNO

**UM OLHAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS.....101-121**

Gislaine Espinoza SANTOS

Janaina Nogueira MAIA

**UNESCO E A DIVERSIDADE CULTURAL: A VIDA E A
INTERDISCIPLINARIDADE.....122-132**

Maria Neusa Gonçalves Gomes de SOUZA



PREFÁCIO

Mariana Aranha de SOUZA¹

Discutir sobre a temática da Interdisciplinaridade é sempre um grato desafio. Desafio, pois exige uma reflexão profunda sobre as bases epistemológicas, ontológicas e práticas que envolvem a compreensão de um conceito polissêmico, carregado de certezas e dúvidas. Grato, pois permite uma reflexão tão profunda quanto desafiadora sobre as crenças, as culturas, as ambiguidades, as dúvidas, as diversidades, as diferenças, os contraditórios, os valores, os sentidos, enfim, sobre as desesperanças e as esperanças que carregamos.

Refletir sobre a Inclusão pressupõe caminhar entre a constatação, a denúncia, o anúncio e a esperança. Constatação da realidade que se apresenta, cada vez mais clara com as diversidades e diferenças. Denúncia dos direitos negados, do preconceito existente, da negligência praticada e da violência velada. Anúncio das boas práticas, das vitórias conquistadas, dos caminhos percorridos e do trabalho realizado. Esperança de que respeito se ensina e se aprende, afetividade constrói, direitos são conquistados, batalhas são vencidas e que a cidadania é uma condição de todos.

Quando pensamos em Interdisciplinaridade, a reflexão epistemológica exige compreender que a intersecção entre as disciplinas ocorre sem a destruição básica da ciência, como afirma Fazenda (2008). O desafio não é a criação de uma metadisciplina, mas a valorização desses pontos de intersecção. Nossa reflexão, nesse sentido, caminha por compreender que pontos de intersecção são esses...

Se pensarmos em disciplinas escolares, tradicionalmente dispostas nos currículos, as possibilidades se reduzem a uma dezena de disciplinas, dependendo do nível, curso ou modalidade de ensino... Mas, se pensarmos sobre a diversidade temática que envolve o universo escolar, por exemplo, cabe compreender as disciplinas que habitam a escola para além daquelas prescritas. E nesse caso, conseqüentemente, os pontos de intersecção, nos quais a interdisciplinaridade habita, transitam em diversas ordens para além da epistemológica: atingem a dimensão da prática e a dimensão ontológica, que, de acordo com Lenoir (2005-2006), aponta para uma compreensão cultural do conceito de

¹ Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora Doutora Colaboradora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano.



interdisciplinaridade e toca em aspectos referentes ao saber-saber, ao saber-fazer e ao saber-ser. Para o autor, estes aspectos, aparentemente contraditórios, são, na verdade, complementares.

Saber ser interdisciplinar envolve aspectos que transcendem a apropriação conceitual. Envolve, como anuncia Fazenda (2001), uma dimensão prática, atitudinal, marcada pelos princípios da humildade, do respeito, da espera vigiada, da coerência, do desapego e do olhar. Tais princípios se materializam nas parcerias que assumimos, com os autores, com os pares, com os alunos. Para a autora, “as disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a fazê-lo” (FAZENDA, 2003, p.64).

O exercício da atitude interdisciplinar nos conduz a uma compreensão dos processos de Inclusão como necessários e inerentes à atividade educativa. Pesquisas demonstram que há uma inclusão marginal, carregada de ausências de recursos e de aumento de preconceito, estigmatização e cristalização. Por outro lado, pesquisas também mostram a força que os processos de reflexão individual e coletiva possuem na efetivação de práticas interdisciplinares e inclusivas.

A denúncia consciente do papel político e ideológico que a docência e a escola possuem nos processos inclusivos é fundamental para a descoberta de parcerias e para a redescoberta da força de ações fundamentadas na práxis, o que só é possível por meio da efetivação de atividades formativas.

Nesse sentido, cabe pensar na equidade como princípio da diversidade, na luta pela conquista da autonomia. Autonomia que só acontece pelo diálogo. Diálogo que deve acontecer sem preconceito ou discriminação de qualquer ordem. Processos que se deseja serem feitos em movimentos de abertura ao outro.

Os textos que compõem esta revista pretendem apresentar processos de abertura. Abertura de pensamento, de práticas e de reflexões que se direcionam a uma postura interdisciplinar e inclusiva.

Ao caminhar de experiências com a arte, com a reflexão sobre processos de alfabetização, de análise dos planos, fundos e pactos à importância dos processos formativos, o leitor é convidado a refletir sobre quais são os fundamentos epistemológicos e ideológicos que sustentam os discursos e as práticas.

Pensar sobre qualidade de serviços, ao se dar voz às crianças e aos professores e ao tocar em temáticas emergentes, como as que envolvem questões ambientais, por exemplo,



há uma clara sinalização de que passamos por um processo de realfabetização, como já sinalizava Fazenda (2003), não mais dos modelos, mas das hipóteses, das dúvidas e dos questionamentos, não mais do dever de dar as respostas, mas na ousadia – e da necessidade – das perguntas.

Quiçá as experiências, as reflexões e as propostas aqui vividas e registradas possam ser disseminadas para tantos outros espaços que se tornarem possíveis. Que deste espaço pantaneiro, a que tive a grata e desafiadora oportunidade de conhecer, viver e me apaixonar, possa eclodir o desejo e o anúncio para tantos outros espaços, de que é possível a efetivação de práticas interdisciplinares e inclusivas, que há esperança, que há possibilidades e que há força, em um tempo presente, em qualquer presente, como um grande presente, semelhante a este, a que tive o grato desafio de estar e, nele, ser com tantos quantos se deixarem ser em mim e comigo.



Artigos





A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR VÍDEOS DA DÉCADA DE 1990: A VISÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO NO PARANÁ

Celso Luiz JUNIOR¹
Marina Graziela FELDAMNN²

RESUMO

O presente texto tece considerações acerca das memórias de professoras educação básica do Paraná sobre o processo de formação por vídeos da década de 1990, especialmente do programa público Salto para o Futuro, difundido pela TV Escola. Tal análise centra-se na perspectiva da história da formação de professores e em autores como Nóvoa, Gimeno Sacristán; Imbernón dentre outros. Buscou-se entender a relação teórico prática deste modelo de preparação docente e como se articulou o discurso modernizante das TICs ligadas à esta modalidade neste período de mudanças políticas e culturais.

Palavras chave: História da Educação; Formação de Professores; Salto para o Futuro.

ABSTRACT

This paper presents considerations about the memories of basic education teachers from Paraná on the process of training videos by the 1990s, the public especially about the public program Salto para o Futuro program, broadcast by TV Escola. This analysis focuses on the perspective of the history of teacher education and authors like Nóvoa, Gimeno Sacristan; Imbernon among others. We sought to understand the relationship of this theoretical practice of teacher preparation model and how they articulated the modernizing discourse of ICT linked to this mode in this period of political and cultural changes.

Keywords: History of Education; Teacher training; Salto para o Futuro

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1990, no Brasil, os professores formados por vídeos estavam envolvidos em uma conjuntura histórica, política, cultural e econômica. Histórica porque a problemática da preparação para o ofício docente foi herança advinda do século XIX, quando os governantes buscavam uma solução para a questão. Política porque, na tentativa de solucionar a falta de licenciados bem formados, o Estado elaborou e instituiu uma série de programas de capacitação, por exemplo: a modalidade por vídeos. Cultural, por se tratar

¹ Doutor em Educação: currículo pela PUC-SP. Professor de História da Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR. Contatos: celsoluizjr@uel.br .

² Doutora em Educação Currículo: professora do programa de pós-graduação em Educação: currículo da PUC-SP. Contatos feldmann@uol.com.br .



de um elemento da mídia que serviu a toda uma cultura que se tornou hegemônica no final do século XX.

Centrando-se a análise nessas dimensões (Histórica, Política, Cultural e Econômica), é possível compreender o contexto formativo a que os(as) professores(as) foram submetidos(as) durante o período em que estavam em serviço. Daí é possível entender o uso intensivo de vídeos.

Durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), a tentativa de reverter a falta de professores deu-se a partir da implantação de programas de capacitação rápida, como os cursos de Licenciatura Curta. Esses cursos ofertavam formação inicial aos egressos para que eles pudessem atuar nos níveis de primeiro e segundo graus implantados pela LDB Lei nº 5.692/71. Ocorre que, em contrapartida à capacitação rápida, os professores passariam por cursos ao longo da carreira docente. (TANURI, 2000).

Com a redemocratização, a partir dos anos 1980, o Brasil tinha um grande número de professores(as) com formação insuficiente egressos(as) desses cursos de curta duração, e que, por isso, necessitava de uma complementação pedagógica. O problema se exacerbou a partir dos anos 1990, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação lei 9.495/96, a qual colocou fim às licenciaturas curtas, que foram suplantadas pelas licenciaturas plenas. Essa lei também extingue disciplinas curriculares, como a Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira. (SAVIANI, 2006).

Ratificou-se, ainda, a proposta de gestão democrática da escola, a qual já havia sido apresentada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, constituição esta de caráter democrático, elaborada pela assembleia nacional constituinte após o período de Ditadura Militar, a qual ressaltou os direitos individuais sociais e o retorno à democracia.

Nesse importante contexto de transições, as escolas não deixaram de funcionar, porque a sociedade estava em mudanças. Daí a relevância das respostas por parte do Estado, que buscou reparar os problemas do passado no menor tempo possível. Nesse sentido, objetivaram-se repostas políticas, econômicas e educacionais.

O Estado brasileiro procurou ofertar aos docentes que já estavam em serviço um conhecimento que fosse capaz de prepará-los para as novas mudanças. Alguns indícios da atuação política foram: formação em serviço para complementação da carga horária que obtiveram na licenciatura curta, para que, assim, pudessem alterá-la para licenciatura plena; a atualização pedagógica para os novos conteúdos curriculares da sociedade democrática.



Conteúdos disciplinares como educação sexual, história e geografia, em uma perspectiva mais crítica, aos poucos seriam inseridas no currículo escolar. Daí a necessidade de “reciclagem” como aparece nos discursos e planos de educação dos anos 1990.

Acompanhando todo esse processo, assiste-se à emergência das tecnologias de informação e comunicação, que, aos poucos, foram se tornando mais acessíveis e presentes na vida das escolas e professores, como os VHSs. Nessa perspectiva, o Estado, através de órgãos, como o Ministério da Educação, e por meio da TV/Escola e de programas como o Salto Para o Futuro, estabelece uma ligação entre reparação histórica da falta de professores, atualização pedagógica e uso das novas mídias que começa a fazer parte da cultura das escolas na década de 1990.

Vivemos num mundo do espetáculo e da moda, particularmente no campo da educação. A novidade tende a ser vista como um elemento intrinsecamente positivo. Há uma inflação de métodos, técnicas, reformas, tecnologias. Mais do que nunca é preciso estarmos avisados em relação a estas novidades, evitando o frenesi da mudança que serve, regra geral, para que tudo continue na mesma. A história da educação é um dos meios mais eficazes para se cultivar o saudável ceticismo que evita agitação e promove a consciência crítica. (NÓVOA, 2005, p. 10).

Atualmente, com o desenvolvimento das TICs, o governo e a cultura midiática, forjada em grande parte em nosso país pela mídia de massa, vêm imprimindo, desde o fim dos anos 1990, um discurso favorável ao uso desses meios em larga escala, inclusive na formação de professores, sem avaliar, a longo prazo, as implicações desse processo.

2 FINALIDADES E CONTEXTOS DOS CURSOS POR VÍDEOS

Os cursos de formação em serviço, contínua, continuada, treinamento e Reciclagem obedeceram a uma lógica de projeto de mais ampla, ligada às propostas do Estado. Nessa categoria, pretende-se demonstrar e aprofundar alguns desses cursos em suas conjunturas macro e microestruturais.

Primeiramente, o conceito de formação continuada de professores não é algo novo, mas, se pensarmos na história da Educação, foi apenas na década de 1980 que o Estado começou a apresentar maior preocupação com o tema e com a oferta de cursos públicos para capacitar os professores que já estavam em serviço.

Dessa forma, o problema e o tema da formação tornam-se mais urgentes, a partir dos projetos da Ditadura Militar, que pretendiam oferecer escola elementar a toda população.



Isso aconteceu, em grande medida, por pressões da lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus. (ROMANELLI, 2012).

Nesse contexto marcado pela corrente pedagógica do tecnicismo, a formação docente era realizada em escolas normais secundárias, cursos estes que se demonstraram insuficientes já no fim da década de 1970, dado que não atendiam às demandas culturais nem legais do contexto. (SAVIANI, 2007).

Com a popularização e ampliação das Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG), mudou-se o cenário, uma vez que essas instituições demandavam maior e melhor formação dos professores, os quais atuaram em cursos de maior duração, no caso de primeira a oitava séries do primeiro grau e nos três anos do segundo grau. (ROMANELLI, 2012).

No início da década de 1980, a formação continuada permaneceu como medida para superar as deficiências da falta de preparação inicial e para preparar o professor que já estava atuando no ensino público do país. Uma vez que as instituições privadas não eram para as massas e sua carreira era mais compensadora financeiramente, esse fator atraía os professores com nível superior. (FELDMANN, 1999).

Sendo assim, o público-alvo desses cursos eram as professoras de cidades do interior ou, em alguns casos, de escolas rurais, cuja maioria detinha apenas o curso normal ou magistério secundário. Então, cabia a essas professoras a formação aligeirada, a reciclagem, o treinamento e a capacitação em serviço, como forma de superação da falta de preparação adequada, conforme relata a colaboradora 2:

Comecei trabalhando em uma escola rural na fazenda onde eu morava então, o primeiro curso que a gente fazia era a reciclagem. Foi na década de 80, o nome que o governo dava era reciclagem e vinha atrelado ao ciclo básico de alfabetização. (Colaboradora 2).

Foi ainda, particularmente nos anos de 1990, que cresceram os programas de Formação em Serviço e Reciclagem, ancorados nas tecnologias de informação e comunicação disponíveis na época, a exemplo do VHS, para oferecer uma capacitação, mesmo que superficial, aos docentes da rede pública que trabalhavam em localidades mais distantes, como relata a prof.^a Colaboradora 2:



Eu fui à Faxinal do Céu³, quando a gente começou o processo de cursos pra realmente utilizar a informática, eu comecei em faxinal e esse foi um vídeo que me chamou mais atenção. (Colaboradora 2).

O conceito de reciclagem foi amplamente utilizado até o fim da década de 1980, pois significava que os(as) professores(as) poderiam ser melhorados para atuar naquilo que já vinham realizando. Tal termo foi utilizado, especialmente no estado do Paraná, até o início da década de 1990, quando o estado tomou como referencial curricular a Pedagogia Histórico-Crítica, cujas bases se assentam no referencial Histórico-Dialético, o qual teve grande difusão dentro do estado por meio da obra dos educadores Dermeval Saviani (2000) e João Luis Gasparin (2002)⁴.

Me parece que o termo Formação continuada é o que esteve mais presente, mas o termo reciclagem também foi utilizado, e foi questionado, pelo que ele significa, principalmente no período em que as políticas públicas do estado do Paraná assumiram a orientação Histórico crítica, né! (Colaboradora 4).

Nesse caso, coube à própria formação continuada superar aspectos teórico-metodológicos que significavam certo atraso naquele contexto, e esse fato nos leva à metáfora criada por Young (2007), a qual diz que, até mesmo nos sistemas escolares mais conservadores, a educação pode propiciar a consciência crítica como no caso da escola africana, que produziu um pensador como Mandela.

Tais cursos apresentavam características distantes das ideais do conceito de formação continuada. Contudo, essa era a única modalidade acessível naquele contexto. Apesar disso, os cursistas puderam extrair alguns entendimentos das políticas educacionais na formatação do currículo, como atesta a colaboradora 5: “Nós estávamos naquele período de transição, de assistencialista mais para o campo educacional. Porque antes o Centro de Educação Infantil era totalmente assistencialista”. (Colaboradora 5).

Havia, ainda, nos anos 90, uma crença no modelo formativo que começava a se estabelecer baseado no uso de tecnologias, sobretudo nos recursos audiovisuais, que

³ Cidade do interior do Paraná onde eram realizados cursos de formação de professores via Telessala e posteriormente EAD. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs060405_secadlaminapr140x200mm.pdf. Acesso em 10/12/2012. 19:00h.

⁴ Os livros que orientaram as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná a partir da metade da década de 1990 e que apresentam os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.



poderiam substituir, em alguns momentos, os professores especialistas ou, ainda, alcançar as localidades mais longínquas e ofertar capacitação aos docentes que já atuavam.

Esse projeto de formação foi paulatinamente aplicado no Brasil, inclusive no estado do Paraná, local de atuação das colaboradoras da pesquisa, e teve o ápice do seu desenvolvimento nesta década, graças aos seguintes fatores: mudança na legislação (nova LDB, Lei n° 9.394/96); estabelecimento da exigência de conclusão do ensino superior para atuação no magistério, sobretudo e, principalmente, para atuar com as disciplinas finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além das mudanças legais, as políticas neoliberais estabeleceram a terceirização de serviços fundamentais, como a formação de professores. Um dos grandes programas dessa natureza foi o Programa Salto para o Futuro, o qual todas as colaboradoras cursaram naquela época, como citam:

Que eu me recordo deste período, por exemplo foi o Salto para o Futuro que é um dos cursos que foram ofertados à época. E quando eu me refiro a época, é a década de 90 (Colaboradora 4).

Na década de 1990, mais precisamente em 1992 eu iniciei uma formação continuada que era o Salto Para o Futuro, os encontros eram à noite no colégio Vicente Rijo, as conferências eram por vídeos, e então nós tínhamos aula lá das 19h às 22h. Nós assistíamos a um vídeo (Colaboradora 6).

Outra característica questionável desses cursos é a finalidade de capacitar professores(as) para determinadas áreas da educação, sem que esses docentes, em muitos casos, tivessem sequer a formação inicial necessária para atuação. Alguns professores(as) faziam do curso, especialmente o Salto para o Futuro, uma forma de se habilitar em outra licenciatura, como nos conta a professora abaixo citada:

[...] pra mim foi muito bom. E mesmo porque minha formação era educação física, não tinha feito pedagogia ainda e então aquele conteúdo foi bem válido pra mim, e sobre sexualidade também. Eu gostei muito, achei bem interessante. (Colaboradora 3).

No referido contexto, de reformas rápidas, a fim de resolver o *déficit* educacional, os cursos de capacitação em serviço foram colocados de forma impositiva aos docentes. Dessa forma, os cursistas desses projetos matriculavam-se por determinações superiores, e, ainda, suas progressões na carreira estavam condicionadas a tais cursos, o que os conduziam na sequência de módulos e etapas. Um número significativo desses docentes sequer sabia que se tratava de um curso de formação continuada.



[...] na rede estadual nos éramos impelidos a fazermos cursos de formação [...] (Colaboradora 4).

Na verdade, nós temos um plano de carreira que a cada, se eu não estou enganada, eram a cada duzentas horas de cursos você conseguia um nível no seu salário. Então assim estava atrelado realmente. Mas assim o curso era para quem queria fazer. (Colaboradora 5).

As professoras consultadas, mesmo diante dos problemas apresentados, afirmam que esses cursos foram positivos em alguns de seus aspectos, uma vez que, devido às condições sociais, formativas e geográficas, estes eram os únicos meios de qualificação profissional a que tinham acesso.

Contudo, tais depoimentos, quando cotejados ao referencial teórico (IMBERNÓN, 2002), levam a entender que, no Brasil dos anos 1990, não houve aplicação do conceito de formação permanente de professores, não houve sequer um projeto de formação continuada que alimentasse os(as) professores(as) com novas teorias que se materializariam em novas práticas. Ao contrário disso, houve a capacitação em serviço com a finalidade de superar problemas da formação inicial ou da ausência dessa instância.

Adiante, a problematização centra-se nos aspectos internos do funcionamento dos cursos propriamente ditos, a exemplo das categorias que se seguem.

3 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

As relações teórico/práticas, no trabalho docente devem ocorrer de forma dialética, conforme Gimeno Sacristán (1999). Toda prática deve ser precedida de uma teoria que a embasa, e as teorias devem servir ao conjunto de conhecimentos e habilidades do(a) professor(a) para o enfrentamento das questões em sala de aula. Mais do que isso, as teorias devem lhes proporcionar uma melhor atuação docente e ainda lhes capacitar para que entendam as relações históricas, políticas e sociais no mundo contemporâneo.

No caso da formação continuada, a teoria deve ser a busca por novos elementos de conhecimento, que se transformam em novas práticas. Os professores podem usar desse espaço de aprendizagem para retroalimentar a atuação docente. No caso da capacitação em serviço por vídeos, questiona-se essa possibilidade, de acordo com a visão dos professores cursistas de tais programas existentes na década de 1990.

Nota-se que, em muitos casos, a formação continuada estava assentada no paradigma utilitarista, objetivando-se uma visão prática e funcional. O fazer em sala de aula se mostrou frequente nos temas de formação continuada de professores. O uso de tecnologias em sala



de aula, educação sexual, motivação educacional são temas marcantes nos vídeos e também no depoimento de professores.

Eu foquei mais o curso na área de matemática, então nós tínhamos primeiramente o vídeo da parte teórica e depois tinha o vídeo com atividade práticas, até como fazer atividades ou de como fazer os jogos. (Colaboradora 6).

O modelo funcionalista, ancorado na dinâmica do treinamento para o fazer, parece preponderante, como foi sugerido.

[...] minha visão, só que dos cursos que fiz, dá para tirar coisas boas sim, sem dúvida. De vez em quando eu gosto de levar para a meninada de 1° a 4° série que eu trabalho e surte efeitos, eu acho que ajuda. (Colaboradora 1).

Questionada, então, sobre a funcionalidade dos cursos que já fez, a docente responde:

Funciona, só que você tem que saber dosar o que vai trabalhar. Se é questão acadêmica para mim, logicamente que vai ter conteúdo que vai ser bom pra mim. Tem conteúdo que de repente o professor fala dando com o vídeo que eu não concordo. (Colaboradora 1).

Nesse sentido, a relação teórico/prática não está bem resolvida para alguns dos professores da Educação Básica egressos dos cursos de educação continuada por vídeos, já que a professora nomeou a parte mais teórica de “questão acadêmica”, e a questão acadêmica é entendida como algo para a seu conhecimento individual e não para a atuação docente.

Um exemplo marcante foi quando questionada (a colaboradora) sobre a sua expectativa e a dos colegas nesses cursos e se sabiam diferenciar a teoria da prática. Tivemos as seguintes respostas:

[...] eles (colegas de curso de formação) achavam que era alguém preparando aula que você pudesse chegar lá, colocar aquele vídeo na sala de aula e você dava sua aula

[...] eles queriam coisas mais práticas e não para a sua formação para depois ir buscar essa prática, entendeu? (Colaboradora 2).

Em grande medida, isso ocorre por causa do caráter utilitarista dos vídeos, que se propunham a ajudar o professor em sala, como se houvesse receitas prontas para serem aplicadas em salas de educação básica, em todo o país e como se essas receitas fossem a solução prática para o *déficit* formativo. Nessa categoria, não há um consenso entre os



depoimentos das professoras, na medida em que temos uma posição de que os cursos apresentavam a relação da teoria com a prática, a exemplo de:

[...] Então nós entramos em contato com as teorias de Piaget, de Vigotsky, para entender e também porque que na época nós precisávamos montar o Projeto Político Pedagógico, para entender qual diretriz que nós íamos dar na parte pedagógica da escola. Então ajudou, no meu ponto de vista ajudou porque eu lia e tentava aplicar aquilo na realidade, né. (Colaboradora 5).

Ou ainda, depoimentos, que não têm a mesma representação desses cursos:

[...] acho que tinham algumas coisas que me chamam atenção pela memória que foram interessantes. Acho que não posso dizer que eles não tiveram um sentido, mas também não posso afirmar que eles tenham alterado a nossa prática, que efetivamente o processo de formação tenha alterado nossa prática. (Colaboradora 4).

Entende-se é que, no contexto em que esses(as) professores(as) passaram por tais cursos, o investimento na qualificação docente não era a prioridade das políticas públicas de educação. Dessa forma, a responsabilidade pela formação recaía exclusivamente nos docentes, quando se viam diante das dificuldades encontradas na escola. Ser responsável pela própria capacitação fez com que se difundisse uma cultura escolar de autoformação, como demonstra uma de nossas colaboradoras:

Às vezes eles iniciavam a fala, ou às vezes terminavam o evento passando um vídeo, geralmente era no termino. Então quer dizer, você terminava e tchau, você que tinha a responsabilidade de tirar o que aquele vídeo trouxe/ acrescentou na sua vida. (Colaboradora 2).

Houve, ainda, uma cultura escolar de buscar, por parte dos(das) professores(as) da Educação Básica, ascensão na carreira, por meio dos certificados conquistados nos cursos ofertados pela rede. Muitos fizeram pelas próprias vias a busca profissional que visava a responder às necessidades formativas atreladas a melhores ganhos salariais.

Neste contexto, os cursos de formação apresentavam deficiências, constatadas, inclusive, por alguns de seus participantes; contudo, essa era para muitos docentes a única possibilidade formativa ao longo do exercício da carreira no magistério, como demonstra a professora: “[...] Pra mim foi bem significativo porque os temas eram inovadores e a fórmula a metodologia pra mim foi bem aproveitada, inclusive para elevação”. (Colaboradora 3).



A elevação na carreira docente, em muitos casos, era um incentivo à participação nesses cursos, dado que o Estado recompensava financeiramente os docentes que concluíam os cursos de formação, comprovados na forma de certificados, como se demonstra em anexo neste trabalho.

A relação teórico/prática é uma das mais significativas no processo de aquisição de conhecimentos docentes, uma vez que esta dá sentido e move a ação pedagógica, segundo Gimeno Sacristán (1999). Portanto, essa relação não está descartada das outras categorias. Mas é objetivo deste texto, também, discutir no próximo tópico as relações professor/aluno e a mediação dos vídeos de formação continuada de professores.

4 TRABALHO DOCENTE COM E POR VÍDEOS

A partir da década de 1990, boa parte dos cursos de formação continuada de professores se dava no formato de videoaulas. Tal cultura de aprendizagem docente foi se apregoando à medida que a inserção do material audiovisual na sala de aula foi ganhando adeptos e força.

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, o Estado passa a oferecer os cursos de qualificação docente em escolas estaduais, que eram escolas polos de formação. Nessas escolas, uma vez por semana, reuniam-se professores da rede pública do Paraná para participarem das aulas de capacitação ou reciclagem, nomes frequentes dos projetos via EaD.

Esses cursos se davam de forma bastante heterogênea de um polo para outro, já que havia casos em que um(a) docente da própria escola era responsável pelo Teleposto e ficava encarregado(a) de “passar o vídeo” para os demais colegas de trabalho, que, neste momento, estavam lá como alunos. Tal professor assumia duplo papel: o de professor durante o período diurno, por exemplo, e o de professor tutor no período noturno. Os tutores eram escolhidos pela secretaria de educação por afinidade com o tema de conhecimento.

Esse foi um processo bastante comprometedor da formação por vídeos, pois o(a) professor(a) em um período do dia trabalhava com as crianças na escola, tendo os outros professores(as) como colegas de profissão; em outro momento, era responsável pelo polo de aprendizagem e a formação dos colegas.



[...] foi muito interessante, mas você não contava necessariamente com uns especialistas nas áreas para discutir o tema, que eu me recordo que quem tinha que coordenar isso era o professor designado pelo núcleo regional para organizar material, gravação, que era o coordenador do espaço de formação de professores. Então se calhava tudo bem, senão... enfim! (Colaboradora 4).

Havia, também, casos em que eram contratados professores tutores para atuar nesses cursos. Nesse caso, era grande a heterogeneidade de formação acadêmica do tutor, podendo ser desde um especialista na área ou alguém que estivesse lá, no polo, apenas para apertar o *play* no videocassete.

[...] não tínhamos a possibilidade de interagir com a pessoa do vídeo que estava palestrando. Não eram DVDs, eram fitas. Nós tínhamos um tutor e então, as nossas dúvidas conversávamos entre a gente. (Colaboradora 1).

A mediação entre o professor que estava no estúdio apresentando a videoaula e os(as) alunos(as) se dava pelo monitor da televisão e por alguns comentários do professor tutor no Teleposto. Quando a aula era ao vivo, não gravada, era possível estabelecer contato com o estúdio do programa no Rio de Janeiro por telefone:

Quando nós assistíamos ao vivo era possível formular questões e mandar para quem estava dando a aula para que ele pudesse responder. Só que infelizmente isso era difícil de acontecer porque eram várias regiões do país e locais e nós não conseguíamos. Quando conseguíamos era uma grande festa, na verdade quando nós tínhamos alguma dúvida na sala, ser respondida pelo professor que estava ministrando a aula. (Colaboradora 5).

Diante das dificuldades em sanar as dúvidas, os cursistas quase sempre tiravam suas próprias conclusões ou, se o professor tutor fosse habilitado naquela discussão, respondia às dúvidas do Teleposto.

As fontes consultadas relatam que a ausência de tutor ou de formação de tutores para atuação nestes projetos não era caso isolado. Muitos cursos foram realizados de forma bastante incipiente, sem a presença de um especialista formado para atuar como professor tutor. Casos de um tutor estar na sala, mas não ter competência para realizar as discussões do vídeo, nem mesmo responder às questões dos alunos/professores cursistas eram usuais.

Então era uma situação bem precária mesmo. Vídeos eu mesmo usava muito pouco, às vezes os que haviam na escola não eram atrativos pra sua matéria e quando você buscava do núcleo os vídeos não eram também de boa qualidade ou estava danificada. (Colaboradora 2).



Porém, para muitos professores, aquele era o espaço de formação a que se tinha acesso e dele tinha que tirar o máximo de proveito, e havia, ainda, cursos em que se colocava um tutor especialista no assunto para mediar as relações nas telessalas, conforme relatam nossas colaboradoras:

[...] foi bom e tinha a discussão feita pelo especialista. A especialista não foi uma mera reprodutora do que tava lá foi feito trabalho prático, a gente fez bastante trabalho com materiais recicláveis, lúdica, foi bem bacana, gostei muito e os tema como já falei foi conteúdo de primeira a quarta e sexualidade foi dos temas distintos. (Colaboradora 3).

Já, já fiz vários, até de formação continuada que colocam vídeos, a pessoa comenta, explica. Estou fazendo televisão do futuro. Primeiro você tem que entrar e assistir a aula, a explicação, inclusive eu gostei muito, pois eles explicam o significado das mídias, das telecomunicações. (Colaboradora 1).

Com base na cultura escolar, segundo Julia (2001), a qual indica que, ao assimilar e reproduzir certos comportamentos, muitos dos professores das cidades mais distantes do interior, para os quais ter acesso a uma universidade de qualidade era, e ainda é, muito complicado, viam o Salto para Futuro, por exemplo naquele contexto, como a única saída. Embora distante do ideal, era a modalidade de aprendizagem possível diante das condições de trabalho e da preparação inicial precária que boa parte desses docentes detinha.

Adiante, veem-se os significados desses cursos na representação dos(das) professores(as), entendido nas palavras de Chartier (1990, p.17), que diz que a representação busca “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Nesse sentido, a representação é a busca como os professores entenderam esse processo de qualificação profissional em serviço que cursaram, que leituras fizeram e como as reconstruíram depois de todos esses anos, com base na memória, apontando seus significados, contribuições e críticas sobre as experiências vividas.

5 O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM POR VÍDEOS PARA OS PROFESSORES

Por meio da representação das professoras, apresenta-se o legado positivo e negativo acerca dos cursos de formação continuada, em serviço ou reciclagem, feitos por volta da década 90, por meio de videoaulas. Analisando-se os relatos gerais dos professores a partir de questões pontuais semiestruturadas e também pela fala das colaboradoras, com intuito de



chegar a considerações sobre a relevância ou não das diversas experiências; mais ainda, se tais cursos contribuíram ou não para o seu crescimento como docente.

Certos(as) professores(as) fazem a crítica aos projetos formativos, com a habilidade de perceber esses cursos em meio a um processo histórico, algo que foi significativo naquele contexto devido à impossibilidade de cursos mais aprofundados nas localidades em que atuavam. Outros docentes são mais entusiasmados com os cursos por vídeos que frequentaram e os representam como algo muito significativo na vida e na carreira de professor(a).

Entre os aspectos positivos desses cursos, podem-se ressaltar aqueles que apresentam a facilidade para se matricular, dado que era o Estado que fazia o cadastramento dos docentes participantes, e a proximidade deles em relação aos locais de trabalho e/ou residência de cada professor, fato relevante para os(as) cursistas, que tinham de administrar a vida cotidiana com as longas jornadas de trabalho docente.

Salienta-se, como positiva, também, a linguagem usada nos vídeos, uma vez que era acessível, tornando-a possível de ser trabalhada em sala e levando muitos(as) professore(as) a conhecerem assuntos que até o momento não conheciam, como sexualidade, questões ambientais, uso das TICs. Tratando-se de temas e conteúdos novos, não tinham sido contemplados pelas professoras quando cursaram o magistério ou licenciatura.

Os cursos que eu fiz de educação continuada me valeram muito (essa experiência). Eu fiz um curso acho que foi de noventa horas, de conteúdo de 1º-4º, isso foi, acho que em 1992, mais ou menos. (Colaboradora 3).

Por alguns docentes, os cursos foram tratados como uma experiência individual por cujo sucesso ou não cada um é responsável. Então, para esse grupo, os cursos apresentavam-se de forma imparcial, sendo que é o interessado que devia se encarregar de fazer melhor proveito.

Sexualidade! A sexualidade Infantil eram perfeitas as discussões sobre sexualidade infantil. Nós discutíamos como abordar (a sexualidade)... acho que eram um tema que tava na época também e, assim se discutia muito também. (Colaboradora 5).

Há, ainda, o grupo que salienta com mais ênfase os problemas enfrentados nesses cursos de formação continuada por vídeos, sendo justamente a utilização dos vídeos o maior problema. Esses colaboradores percebem nos vídeos, enquanto objeto e fonte de trabalho em sala de aula, um meio que permite usos inadequados.



[...] eu não terminei o curso, porque eu me senti desmotivada, porque na escola nós tínhamos bastante grupos de estudo e as discussões lá não me traziam muitas novidades então na verdade eu fiz metade do curso. (Colaboradora 6).

As críticas recaem, especialmente, no contexto dos anos 1980 e 1990, em que os vídeos eram tomados como uma linguagem inquestionável, ou seja, as imagens e sons eram ainda entendidos como algo isento e portador de um discurso que deveria ser assimilado. Mesmo porque, até aquele momento, ainda não havia muitos estudos sobre o uso dessa mídia na educação, e, pelo caráter único de juntar imagens e sons, os vídeos foram sendo vistos como uma forma pura de representação da realidade.

Hoje, agente utiliza alguns vídeos, um pouco diferente dos anos anteriores. Hoje, você termina de passar o vídeo, abre pra discussões, então já houve um avanço, mas, mesmo assim, eu acho ainda que os vídeos precisam ser mais aperfeiçoados. (Colaboradora 2).

Nesse caso, o fato de alguns docentes conseguirem estabelecer essas relações entre o modelo de formação continuada e a utilização dos vídeos, é muito positiva, e boa parte deles tem essa dimensão. O método e a fonte não foram os mais adequados, de acordo com os próprios, mas ainda sim foi possível construir aprendizados, seja dos conteúdos propriamente ditos, seja pelo processo como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo da história da formação de professores no Brasil, permite a reflexão de que a formação continuada é um direito do professor e uma garantia de melhora na qualidade da Educação. Por outro lado, conduz ao entendimento de que o discurso pedagógico presente na década de 1990 era de valorização do professorado e situava a educação como uma mola propulsora do progresso. Entretanto, embora esse discurso não fosse propriamente novo para a época, a materialização das políticas e as práticas de capacitação do professorado naquele contexto não sustentam essa premissa.

Considerando-se os cursos e projetos de formação continuada, em serviço, ofertados por meio do programa Salto para o Futuro, na década de 1990, no estado do Paraná, houve um programa que atentou mais para as dimensões políticas do que para os aspectos pedagógicos, propriamente ditos.

Nesse sentido, as políticas do Estado visaram atender a superação das deficiências na formação inicial, certificar os professores para ascensão na carreira, enquanto a relação



teórico/prática com a finalidade de melhorar a relação de ensino e aprendizagem foi secundária no processo.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FELDMANN, Marina Graziela. **Escola Pública: Representações, desafios e perspectivas**. In: ALONSO, Myrtes. [Org.]. **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

GASPARIN, João Luis. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Instáveis em educação**. Trad. Beatriz Afonso neves. Porto Alegre, Artmed, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se par a mudança e a incerteza**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

NÓVOA, Antonio. Porque a História da Educação? In: Stephanou, Maria, Câmara Bastos, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Séc. XX. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 38 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. [ET all] **O Legado educacional do Século XX**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006b.

_____. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. *Revista Brasileira de História de Educação*, 2000.



A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA: ALGUNS APONTAMENTOS EM TEMPOS DE PLANOS, FUNDOS E PACTOS¹

Silvia Cristiane Alfonso VIÉDES²

RESUMO

Destina-se o presente trabalho a analisar alguns apontamentos sobre a gestão do processo alfabetizador da criança relacionadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objeto é a gestão do processo alfabetizador no processo de investigação da alfabetização da criança na atualidade, na perspectiva da política educacional. O objetivo é descortinar tais políticas que se relacionam com a gestão do processo alfabetizador da criança. A metodologia pauta-se em revisão bibliográfica e documental, bem como captura de pesquisas consolidadas no portal eletrônico da Biblioteca de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados apontam que as políticas de planos, fundos e pactos, influenciam diretamente na gestão do processo alfabetizador e avançam como garantia ao direito à alfabetização da criança. Porém, há ausências de pesquisas relacionadas ao PNE/FUNDEB relacionadas ao objeto. Os achados dialogam com as políticas de pacto e plano, na especificidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) e Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA), articuladas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Palavras-Chave: Gestão. Processo alfabetizador da criança. Políticas públicas em educação.

ABSTRACT

This study is aimed at analyzing some notes on the management of the child literacy process related to the National Education Plan (PNE), Maintenance and Development Fund for Basic Education and Valorization of Education Professionals (FUNDEB) and Pact Literacy in the Right Age (PNAIC). The object is the management of the literacy process in the process of investigation of children's literacy today, from the perspective of educational policy. The aim is to uncover such policies that relate to the management of the child's literacy process. The methodology is based on bibliographical and documentary revision, as well as the capture of consolidated researches in the electronic portal of the Library of Dissertations and Thesis of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The results show that the policies of plans, funds and covenants directly influence the management of the literacy process and advance as a guarantee to the

¹ Artigo apresentado sob forma de Comunicação Oral no GT 3 - História, Políticas e Educação - Políticas de Gestão e Financiamento da Educação Básica, no VII Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e III Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação de Mato Grosso do Sul – ANPAE/MS.

² Pedagoga (UFMS, 2008), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER, 2012), Especialista em Educação Infantil (UFMS, 2012), Mestre em Educação (UEMS, 2015), Doutoranda em Educação (UFGD/FAED). silviedes@hotmail.com. Professora substituta UFMS.



right to children's literacy. However, there is a lack of research related to PNE / FUNDEB related to the object. The findings are in dialogue with the pact and plan policies, in the specificity of the Articulated Actions Plan (PAR) and National Assessment of Learning (ANA), articulated to the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC).

Keywords: Management. Child literacy process. Public policies in education.

1 INTRODUÇÃO

O que se pode evidenciar sobre as políticas educacionais de Planos, na especificidade do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), as políticas de Fundos com ênfase no Fundeb (BRASIL, 2007) e políticas de pactos, conforme legisla o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), relacionadas à gestão do processo alfabetizador da criança?

Diante do contexto vigente de planos, fundo e pactos, a caracterização da gestão do processo alfabetizador toma como elementos de discussão a configuração da gestão da educação na especificidade norteadora da política pública voltada à alfabetização da criança.

Tal pesquisa se justifica pela constituição do plano de pesquisa de doutoramento em Educação do Programa de Pós Graduação Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados que versa sobre a gestão do processo alfabetizador em tempos de planos, fundos e pactos, nas escritas iniciais das produções concebidas acerca da proposição, em meio às produções acadêmicas no portal eletrônico Banco de Teses e Dissertações da Capes no contexto atual da política educacional brasileira sistematizada por ações de planos nacionais, como PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), fundos de investimentos, como o Fundeb (BRASIL, 2007), apresentando uma reflexão sobre tal conjuntura materializada a partir da implantação da política de pacto, fundamentada pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), no período abordado de 2007 a 2017.

Para tanto, a busca nos portais eletrônicos da Capes caracteriza o palco sobre alguns achados que problematizam e se aproximam do que se conhece por gestão do processo alfabetizador da criança, alinhados às políticas públicas educacionais vigentes em questão, quais sejam: PNE, FUNDEB E PNAIC.



2 DESENVOLVIMENTO

É necessário explicitar os embasamentos legais e pressupostos teóricos que norteiam esse plano de pesquisa, quais sejam: gestão do processo alfabetizador, políticas de planos, fundos e pactos. Sobre o termo “gestão do processo alfabetizador da criança”, Lima (2016, p. 27) preconiza:

[...] considerando que esse processo se dá de um espaço macro - instituições gestoras, orientadoras e de acompanhamento, ao espaço micro ou local - a escola, o movimento do Estado, cujas ações são colocadas como impulsionadoras da qualidade para a educação e para o ensino.

Tal termo, que baliza as ações nesses espaços, tem se firmado em estudos de Aranda (2011, 2013a, 2013b) em decorrência do projeto vinculado à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, intitulado “A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional: do nacional ao local”. Portanto, o objeto de estudo da “gestão do processo alfabetizador da criança” pauta-se no processo de investigação da alfabetização da criança na atualidade, na perspectiva da política educacional e da gestão escolar.

Dourado (2006, p. 27) pressupõe que a gestão educacional, é derivada “[...]da natureza, das funções, dos objetivos e dos valores das escolas, alicerçados no campo da formação humana e sociocultural” e, como tal a gestão escolar é tida como:

[...] possibilidade da construção de práticas de gestão na escola, voltadas para a transformação social com a participação cidadã, reside nessa contradição em seu interior. Desse modo, a gestão escolar é vista por alguns estudiosos como a mediação entre os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos, existentes na instituição escolar, e a busca dos seus objetivos, não mais o simples ensino, mas a formação para a cidadania (DOURADO, 2006, p. 30).

A gestão do processo alfabetizador pode ser compreendida como princípio norteador para as ações e tomada de decisões da gestão escolar; configurando tal compreensão sobre a competência dos conselhos fiscalizadores em tais ações, em razão de que essas composições – escola e sociedade buscam um único objetivo, que é, nesse caso, o êxito da alfabetização da criança em decorrência do que a política educacional vigente propõe. Para tanto, é necessário um entendimento maior sobre política, pressuposta por Arendt (2006, p. 37):



O pensamento político nasce dos acontecimentos, da experiência viva e deve manter-se vinculado a eles como os únicos indicadores para poderem orientar-se, vivermos num mundo onde as próprias mudanças têm se convertido em algo tão óbvio, que corremos o risco de nos esquecermos do que realmente tem mudado.

Consideramos necessária essa reflexão acerca das políticas públicas, as quais a política educacional é um recorte que contempla as diretrizes que permeiam os planos, fundos e pactos, marcos legais que é preconizado por Dourado (2007, p. 925) como:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, tem sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

As políticas públicas educacionais, que é um recorte das políticas públicas, intencionam materializar os direitos garantidos em leis, evidenciando as ações voltadas aos cidadãos que nem sempre dão conta que nem todos desfrutam desses benefícios, inclusive quando se trata da política educacional, as quais são diretamente imbricadas nas políticas públicas e de responsabilidade do governo. Oliveira (2010, p. 98) concebe as políticas educacionais como “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”.

Klein (2006, p. 140) entende que elas “[...] devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade”, motivos pelos quais a qualidade da educação está diretamente relacionada à implementação das políticas públicas da área.

Além disso, envolve diversas instituições e agentes da sociedade no processo e nessa análise, as contribuições de Palumbo (1994, *apud* ARANDA, 2011, p. 02) pontuam:

A política educacional presente hoje nas relações sociais é um alvo em movimento, é um processo ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Por isso é complexa, invisível, alusiva, dinâmica, normativa, contraditória e conflitual. Manifesta-se nas estratégias utilizadas pelos governantes, cujo conteúdo referencia princípios e diretrizes constitucionais, prioridades, objetivos e metas, meios, organização administrativa e operacional, população alvo e seu papel. Tem como suportes declarações, leis, regulamentos, planos, projetos, programas.

As políticas públicas intencionam materializar os direitos garantidos em leis, evidenciando as ações voltadas aos cidadãos que nem sempre dão conta que nem todos desfrutam desses benefícios, inclusive quando se trata da política educacional.



As políticas de planos estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país, pensadas em longo prazo, analisadas por Bordignon (2014, p. 31-32):

DIRETRIZES: indica a direção a seguir na caminhada, balizada pelas políticas e por princípios indicando o rumo a seguir e o futuro desejado. Estabelecem as definições normativas das políticas.

METAS: Constituem objetivos quantificados e datados. Representam o compromisso dos governos e da sociedade, orientando a ação dos agentes públicos e controle social.

ESTRATÉGIAS: devem constituir programas definidores das ações do governo para alcançar as metas.

Portanto, há uma visão sistêmica das políticas de planos, para essa pesquisa evidenciado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) de forma que se apresentem de maneira articulada e, em razão do sistema federativo e do regime de colaboração estabelecido em lei. Sobre a efetivação das políticas públicas de planos – PNE (BRASIL, 2001, 2014) a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) mudou a condição do documento, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que lhe torna parâmetro dos planos plurianuais, que devem tomá-lo como referência.

Apoiar os diferentes entes federativos nesse trabalho é uma tarefa que o Ministério da Educação (MEC) realiza por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional (BRASIL, 2014, p. 15).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto - PIB para o seu financiamento, tornando-o como a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução, com construção de metas alinhadas ao PNE. No entanto, tem se constituído em um fator de embates e disputas, nos



entes federados, como serão articuladas as metas previstas pelo PNE e a efetivação de propostas nos estados e municípios.

Saviani (1998, p. 121) explica que a política educacional “[...] é uma modalidade de política social [...]”, considerando ainda, que a expressão: política social “[...] está ligada a certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública”.

Diante disso, evidencia-se o fato deste mesmo autor considerar o Plano Nacional de Educação (PNE) como a principal medida de política educacional, em razão de que são definidas metas a serem atingidas e evidenciadas como estratégias de alcance, quais as prioridades do governo para o âmbito educacional.

Sobre as políticas de fundos, estudos realizados por pesquisadores da área refletem em medidas regulamentadoras sob formas de leis, decretos, emendas, estabelecidas pelo Estado, cuja finalidade é fomentar mecanismos específicos de financiamento para educação, com recursos de várias procedências (SAVIANI, 2008; GEMAQUE, 2004).

Preconiza Fernandes (2014, p. 49):

Nessa conjuntura, fortalece-se a tendência de centralizar as políticas educacionais pela União e descentralizar a operação e os custos para as unidades subnacionais. Tais políticas desenham-se, então, aos entes federativos, seja por forma de adesão, por indução, por adesão/induzida ou, ainda, com vistas à complementação financeira da União, como requer o caráter supletivo e complementar para a matéria, diante do regime de colaboração instituído pelo pacto federativo historicamente construído em solo nacional.

Além disso, a segurança de financiamento adequado das políticas educacionais, analisada de forma mais abrangente, é base e alicerce para a efetivação do Sistema Nacional de Educação e, por conseguinte, preconiza a garantia de educação em todos os níveis, etapas e modalidades, além da superação das desigualdades regionais.

Ainda se tratando das políticas de fundos, o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), engendrou a aprovação da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), ao dispor em seu artigo 41 que o poder público tinha a obrigação e o prazo de promover em lei específica a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, para os profissionais da educação básica que, para Fernandes (2014, p. 51):



A aprovação desta lei colocou a valorização dos profissionais da educação no centro da agenda da política educacional, sobretudo pela descentralização do sistema educacional. Afinal, pagam os salários docentes da educação básica, estados e municípios. Assim, se a lei centralizou sob o comando da União um PSPN, descentralizou seus custos para as unidades subnacionais. Obviamente, permaneceu na lei em questão o caráter supletivo e complementar da União para as unidades subnacionais cuja receita fosse insuficiente para alcançar o Piso.

Tal situação provocou tensão nas relações federativas, uma vez que alguns estados alegaram inconstitucionalidade, pela “quebra” da União a respeito da autonomia federativa, em razão de que:

[...] na avaliação dos estados, a União estaria legislando em esfera não própria de sua atuação, ao instituir, pela Lei n. 11.738/2008, além de um Piso Nacional, as horas atividades dos professores dedicadas a estudos e planejamento de trabalho, cuja conta as unidades subnacionais teriam que pagar (FERNANDES, 2014, p. 52).

Embora o Supremo Tribunal Federal tenha parecer favorável à União (BRASIL, 2008b), não se tornou ação imediata no que diz respeito à aplicabilidade do PSPN sobre a remuneração dos docentes, início de carreira e jornada de trabalho.

Há também outro quesito a ser considerado, que são as informações da Confederação Nacional dos Municípios – CNM (2009, 2011) , uma vez anunciado que os recursos do Fundeb já não são suficientes para saldar os proventos dos docentes; outro aspecto problematizado pela Controladoria-Geral da União – CGU (2013), desvelou no exercício da fiscalização em uma amostra municipal:

Quatro estados e cento e vinte municípios, questões que desses, somente em oitenta e três atingiram o limite mínimo de 60% na aplicabilidade dos recursos no que diz respeito à remuneração docente, além de atrasos nos pagamentos e também há quatorze municípios que não implantaram os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) (BRASIL, 2013, p. 08).

Destarte, a gestão do processo alfabetizador da criança relaciona-se com fundos de investimentos, que concebem a remuneração docente do professor que atua diretamente nas salas do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, como também está diretamente relacionada às políticas de planos e pactos.



Como resultados da captura na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, evidenciou-se 03 pesquisas de dissertação de Mestrado, sendo 02 da Universidade Federal da Grande Dourados – MS e 01 da Universidade do Sul de Santa Catarina – SC.

As palavras de busca foram “gestão processo alfabetizador”. “PNE, gestão, alfabetização”, “FUNDEB, gestão, alfabetização”, “PNAIC, gestão, alfabetização” e, para composição desta pesquisa, aquelas que apresentavam palavras-chave combinadas com gestão, políticas e alfabetização.

Da Universidade Federal da Grande Dourados, intitulada “Implementação a Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS”, autoria de Olga Cristina da Silva Teixeira e orientação de Maria Alice de Miranda Aranda, cujas palavras-chave apontam para: Ana; Política Educacional e Gestão do Processo Alfabetizador. Tem como objeto de investigação a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de analisar a implementação dessa política na gestão do processo alfabetizador orientada pela política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e como lócus, a rede municipal de Ensino de Dourados – MS, representada por três escolas participantes de projetos de pesquisa.

A dissertação envolve a política educacional de alfabetização com recorte de 2013 a 2015, considerando o primeiro ano de aplicabilidade da política de avaliação da alfabetização da criança – a ANA e como metodologia adotada apropriou-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, por meio das técnicas de entrevistas e questionários com gestores do programa no âmbito estadual e no âmbito municipal, gestores, diretores e professores alfabetizadores dos três primeiros anos do ensino fundamental; de forma que a pesquisa volta-se sobre a política de pacto, e problematiza a Avaliação Nacional de Alfabetização.

Teixeira (2017) evidencia que tal política não foi percebida pelos sujeitos gestores da escola, como possibilidade de ser relevante quanto à orientação do processo alfabetizador da criança se articulada aos demais processos e apresenta o estudo sistematizado como contribuição aos demais pesquisadores que estudam tal objeto.

A dissertação de mestrado de Franciele Ribeiro Lima, da Universidade Federal da Grande Dourados – MS, intitulada “Política e Gestão do Processo Alfabetizador Na Relação PAR/PNAIC Em Dourados, MS: Qual Qualidade?”, com orientação de Maria Alice de Miranda Aranda, apresenta as palavras-chave apontam: Par; Pnaic; Qualidade Educacional;



Gestão da Alfabetização; Política Educacional. Tem como objeto a concepção da qualidade educacional tangenciada à gestão do processo alfabetizador e, como objetivo, confirma a análise da concepção de qualidade educacional que corrobora com a gestão do processo alfabetizador pelo viés das normatizações do Plano de ações Articuladas (PAR) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com recorte histórico de 2012 a 2014, ao pontuar que o PAR ocorre em processo de segundo ciclo somatizado à implantação e implementação do PNAIC no período decorrente da pesquisa, no lócus de Dourados – MS, na rede municipal de ensino, em escolas que oferecem os três primeiros anos do ensino fundamental. Como metodologia, utiliza-se da bibliográfica, documental e de campo, com técnicas de entrevistas e questionários nos quais os sujeitos – docentes alfabetizadores e gestores escolares e do PAR e PNAIC colaboraram.

Lima (2016) aponta como resultados a concepção de qualidade relacional PAR/PNAIC se aproxima da proposição da política pública educacional Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), no que diz respeito à gestão do processo alfabetizador. A contribuição dos sujeitos pesquisados evidencia uma priorização do quantitativo, no que diz respeito às políticas de avaliação, como o IDEB, Provinha Brasil e ANA, contudo, aponta ações presentes no PAR e PNAIC que implica avanços na priorização dos recursos, sejam tecnológicos, pedagógicos, didáticos, de infraestrutura, bem como aponta formação para além do professor.

Por fim, a pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina – SC, de Rosinete Costa Fernandes, orientada por Leonete Luzia Schmidt, intitulada “Bloco alfabetizador: como concebido pelos gestores e qual seu lugar na atuação desses profissionais?”, cujas palavras-chave são Gestão, Gestores Bloco Alfabetizador, Leitura e Escrita que, embora não trate a especificidade nominada como gestão do processo alfabetizador, prioriza as relações da gestão com a alfabetização da criança. Tem como objeto a atuação dos gestores junto aos professores alfabetizadores dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo desvelar a ação dos gestores relacionada ao Bloco Alfabetizador nas escolas públicas da região da Associação dos Municípios da Microrregião de Laguna (AMUREL), em Santa Catarina, orientada na perspectiva do materialismo histórico. A metodologia explorada foi de campo, como técnica entrevista semiestruturada e a análise documental.



Como resultados, Fernandes (2013) apontaram práticas de reprodução entre os gestores, evidenciadas em revelações e atos que extrapolam as dificuldades encontradas, ou na estagnação, consolidada por uma gestão que descentraliza e oferece para a escola demandas abaixo das condições aí encontradas. Não estabelece relações com as políticas públicas que tangenciam a alfabetização da criança, porém, contribui para esta pesquisa, sistematizando as relações da gestão escolar voltadas aos três primeiros anos do ensino fundamental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que, no tocante às políticas públicas educacionais de planos, fundos e pactos, estas influenciam diretamente na gestão do processo alfabetizador, imbricadas aos processos da gestão, remuneração, organização e estruturação, que avança no sentido de garantir o direito ao acesso e permanência à alfabetização da criança. Desvela-se a gestão do processo alfabetizador novo termo e pauta-se no processo de investigação da alfabetização da criança na atualidade, na perspectiva da política educacional e da gestão escolar. Não foram localizadas pesquisas que relacionam a política de fundos com a gestão do processo alfabetizador, entretanto, foram encontradas pesquisas que a problematizam com as políticas de pacto e plano, imbricadas às políticas de avaliação, em análise das relações do PNAIC com a ANA e com o PAR.

Dessa forma, no que se refere às políticas de avaliação, há uma priorização do quantitativo, entretanto, ao se destacar ações presentes no PAR e PNAIC que implica avanços na priorização dos recursos e com relação ANA e PNAIC, tal política não foi percebida pelos sujeitos gestores da escola, como possibilidade de ser relevante quanto à orientação do processo alfabetizador da criança. As pesquisas ora evidenciadas apontaram práticas de reprodução entre os gestores, consolidada por uma gestão que descentraliza, porém oferece para a escola demandas abaixo das condições aí encontradas.

REFERÊNCIAS

ARANDA, M. A. de M. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: VI Simpósio Internacional da Linha de Políticas e Gestão da Educação: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente e II Seminário Internacional de Educação de



Pontal do Triângulo Mineiro. **Anais...** ISSN 2237-6445. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2011. 1 CD-ROM.

_____. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização**. 1ª. Ed.- São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013a. p.157-167.

_____. Política Educacional e Gestão Escolar do Processo Alfabetizador. In: **VII Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, Uberlândia: UFU, 2013b.

ARENDDT, H. **O que é política?** Fragmentos das obras Póstumas compilados por Úrsula Ludz. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2006.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. IN: **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2008a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Decisão Tribunal Pleno**, de 17 de dezembro de 2008. Acompanhamento Processual da ADI 4167 - Ação Direta de Inconstitucionalidade, 2008. Brasília: 2008b. Disponível em: <www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4167&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. Constituição Federal de 1988. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: <



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. Portaria nº. 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: maio/2013.

_____. Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de avaliação da execução de programas de governo nº 22** - complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília: CGU, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, 2014. DOURADO, L. f. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UNB, 2006.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Impacto da Lei do piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica nas finanças municipais. **Estudos Técnicos**. Brasília, DF: v. 2, 2009.

_____. Educação. O piso salarial nacional do magistério público em debate. **Informativo CNM**. Brasília, DF: 2011.

FERNANDES, M. D. E. Em tempos de valorização dos profissionais da educação. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, n.16, p.47-58, jul-dez 2014.

FERNANDES, Rosinete Costa. **Bloco alfabetizador**: como é concebido pelos gestores e qual seu lugar na atuação desses profissionais? 2013. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

GEMAQUE, R. M. O Financiamento da Educação. O FUNDEF no Estado do Pará: Feitos e Fetiches. 2004. 370f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p.139-171, abr./jun. 2006.

LIMA, F. R. **Política e gestão Do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS**: qual qualidade? 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.



OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC, 2010. p. 93 -99.

PALUMBO, D. J. **Public Policy in América**. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1994. (Cap. 1, p. 8-29).

SAVIANI, D. Por uma outra política educacional. In: _____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política Educacional**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.



AUTISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA

Patrícia Gonzales de ARAUJO ¹

Annye Picoli SOUZA ²

Josiane Fujisawa Filus de FREITAS ³

RESUMO

O objetivo principal deste estudo foi analisar o desenvolvimento de crianças autistas nas aulas de Educação Física do projeto da Associação dos Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados (AAGD). Trata-se de uma pesquisa do tipo documental por meio de análise de relatórios do primeiro e segundo semestre do ano de 2016, considerando os seguintes aspectos: Interação social; Coordenação motora; Autonomia; e o aspecto de Comando de voz. Participaram 26 crianças e adolescentes da referida associação. Foi observada a mudança e melhora de comportamento social e cognitivo dos indivíduos nas aulas de Educação Física, desenvolvendo habilidades como coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, lateralidade e noção de espaço, concentração e força. Verificou-se que os aspectos de interação social e coordenação motora foram os que mais apresentaram melhora em seus resultados de um semestre para o outro. Conclui-se que a prática de atividade física melhora a interação social, a comunicação verbal e não verbal e a coordenação motora entre outros aspectos das crianças autistas, de forma lúdica e fora dos consultórios terapêuticos.

Palavras-chave: Autismo. Educação Física. Prática Docente. Educação Especial.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze of the autistic children development in physical education classes of project of the Assosiation of Parents and Friends of Autistics of the Grande Dourados (AAGD). It is a research of the documentary type where they were carried out in analysis of first and second half of the year of 2016, considering the following: social interaction; Motor coordination; Autonomy; and the voice command aspect. Twenty-six children and adolescents from an association for autistic children in the city of Dourados-MS participated. It was observed the change and behavior of social and cognitive use in physical education classes, developing skills such as fine and gross motor coordination, balance, laterality and notion of space, concentration and strength. It was verified that the aspects of social interaction and motor coordination are the ones that present the most improvement in their results from one semester to the other. It is concluded that the practice of physical activity improves social interaction, verbal and non-verbal communication and

¹ Acadêmica do 8º semestre de Educação Física da Faculdade de Educação da UFGD. E-mail para contato: patriciagonzales@outlook.com

² Professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados.

³ Professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados.



motor coordination among others, autistic children, in a ludic way and outside the medical therapeutic offices.

Keywords: Autism. Physical Education. Teaching Practice. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

O autismo foi estudado pela primeira vez na década de 40 por Kanner (1943), que concluiu tratar-se de uma incapacidade que o indivíduo tem de lidar com outros objetos e pessoas e que atinge também o desenvolvimento da linguagem. O psiquiatra caracterizou uma dificuldade no uso da linguagem verbal desses indivíduos, que apresentam hábitos de forma repetitiva e tendem a manter um ambiente sem mudanças (CAETANO; BARROS, 2011).

Segundo Joseph (2016), o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos a prevalência mais atual do Autismo na população norte americana era de 11,3 em 1.000 crianças, ou 1,13%. A Associação Brasileira de Autismo (ABRA) em 1997 calculou que no Brasil existem aproximadamente 600 mil pessoas com autismo, uma estimativa de 0,62% da população. Na região da Grande Dourados, localizada no Centro-Oeste brasileiro, cada 60 famílias possui uma criança autista (AAGD – Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), destaca que:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Segundo Joseph (2016, p. 3) “A terminologia para Autismo relaciona-se com as características associadas e a classificação diagnóstica do transtorno desenvolvida pelo sistema de classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico do Transtornos Mentais (DSM) e da Classificação Internacional de Doenças (CID)”.

Na Lei nº 12.764, a qual trata dos Direitos da Pessoa com Autismo, publicada em 2012, em seu Artigo 3º, – Direitos da pessoa com transtorno do espectro autista – o item IV trata da acessibilidade, destacando o direito à educação e ao ensino profissionalizante.



Educação esta que deve ser oferecida na rede regular de ensino, no processo de inclusão escolar.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa, que deve estar orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

De acordo com Bezerra (2012, p. 6 - 7).

A escola e o professor têm papel fundamental no processo educacional da vida de qualquer pessoa e, em se tratando de crianças autistas, isso não é diferente. O fato é que se faz necessário uma ótica distinta, um nível de atenção essencialmente maior que com outras crianças, mas que, fazendo uso de métodos adequados e elaborados estrategicamente é possível proporcionar um desenvolvimento de capacidades físicas e cognitivas dentro do procedimento de estimulação da interação e autonomia das mesmas.

Assim, todas as atividades oferecidas nas aulas do projeto da AAGD contribuem de forma significativa na inclusão das crianças autistas, melhorando aspectos como interação social e autonomia para realizar atividades diárias na vida e na escola. A fim de que as crianças com autismo não permaneçam com dificuldades cognitivas, afetivas, psicomotoras e de interação, é necessária uma intervenção o mais cedo possível. Sendo a Educação Física capaz de colaborar com a melhoria de suas habilidades motoras e suas habilidades da vida diária (HEBDERSON, 1992 apud GORLA, 2001).

Segundo Tomé (2007), o uso da Educação Física como meio de ensino para a criança com autismo ajuda no desenvolvimento de suas habilidades sociais e melhoria da qualidade de vida. O professor de Educação Física para pessoas com autismo, está envolvido no processo de aprendizagem e socialização, e não somente deve priorizar questões de aprimoramento físico, mas auxiliar no vasto conjunto de interações sociais, comunicação e comportamento.

A Educação Física como meio pedagógico tem contribuições significativas às pessoas com Autismo, sendo que, seus conteúdos abrangem todo e qualquer corpo, independente do estado cognitivo, diferenciando-se apenas pelas estratégias metodológicas desenvolvidas (BEZERRA, 2012).

Colaborando com essa ideia, Santos (2011, p. 66) afirma que “o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de ensino para esses alunos”, observando a



coordenação motora ampla, fina e viso-motora, percepção, imitação, performance cognitiva, cognição verbal e as áreas de relacionamento como: afeto, brincar, interesse por materiais, respostas sensoriais e linguagem.

É importante saber que ferramentas pedagógicas podem ser usadas para colaborar com o avanço da criança autista, o brincar é uma possibilidade pedagógica encontrada dentro da diversificação de conteúdos da Educação Física. Dessa forma, a Educação Física colabora diretamente com o desenvolvimento das crianças com autismo, vale lembrar que não é somente planejar as aulas com os materiais necessários e local adequado, o profissional deve ter boa desenvoltura de estratégias para que possa intervir levando em consideração possíveis e necessárias adaptações durante um projeto ou uma aula previamente planejada. Sendo além de um profissional, um companheiro apto a ajudar a criança a superar suas dificuldades (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010).

Para Tomé (2007), o profissional deve utilizar atividades coerentes com a realidade da criança em função do espectro do autismo, caso contrário pode dificultar a aprendizagem e até mesmo causar frustração. É necessário usar um local que não tenha muito estímulo visual e auditivo, pois o aluno pode se distrair e perder o interesse na atividade. As atividades devem ser selecionadas conforme a idade cronológica, atividades com começo, meio e fim, tais como circuito com obstáculos, transposição de objetos, mudanças de direção, equilíbrio dinâmico e estático, saltos, lançamentos e jogos de bola ajudam na aquisição de habilidades motoras (LABANCA, 2000 apud TOMÉ, 2007).

Marocco e Rezer (2010), observaram o desenvolvimento de dois sujeitos com autismo, uma mulher de 26 anos e um menino de 16 anos de idade onde ambos frequentavam a instituição especializada APAE. Em ambos os sujeitos foram exploradas formas, intensidades, velocidades, frequências e sequências de movimentos, com e sem auxílio, estes movimentos se desenvolveram respeitando as limitações dos sujeitos. Após as intervenções, os pesquisadores constataram que o oferecimento de atividades deve basear-se no que a criança gosta, não impondo algo que ele nunca teve contato ou não gosta, acrescentando novidades conforme a criança for se adaptando (MAROCCO; REZER, 2010).

Souza e Fachada (2012), realizaram uma pesquisa através de questionários em forma de entrevistas com 11 familiares (pais e mães) de crianças autistas, participantes do Projeto social da Universidade Castelo Branco (PNE SPORTS), no estado do Rio de Janeiro com a



intenção de constatar como as atividades físicas propostas estavam ajudando na reconstrução sócio familiar. Verificaram que as atividades propostas além de melhorar o condicionamento físico da criança autista, melhoram a integração social, diminuem padrões estereotipados e melhoram a concentração. Introduzir uma criança autista em uma atividade física seja ela individual ou coletiva exige uma atenção especial do Professor de Educação Física. A elaboração de um programa de atividade física para a criança autista deve ter como principal objetivo socializar a criança e melhorar a base familiar. A dificuldade de socialização do autista deve ser vista como um grande desafio para o professor de Educação Física, sabendo que em muitos casos a criança preserva sua inteligência, cabe ao professor desenvolver atividades que estimulem a integração, cooperação e o trabalho em grupo. (SOUZA; FACHADA, 2012).

A vivência com o projeto de estágio, desenvolvido na associação para crianças autista foi à motivação para a escolha do tema. O enfoque principal se deu através da análises dos registros contidos nos relatórios realizados após cada aula, com as informações sobre o desenvolvimento de cada aluno estudado. Assim, a relevância deste projeto de pesquisa está em despertar o interesse naqueles que se dedicam a estudar a prática pedagógica, contribuindo para um maior aprofundamento na Educação Física. Dessa forma, os dados da pesquisa contribuirão para a inclusão e um maior conhecimento do autismo na sociedade. Portanto o objetivo principal deste estudo foi analisar o desenvolvimento de crianças autistas nas aulas de Educação Física do projeto da associação AAGD.

2 METODOLOGIA

O estudo é caracterizado como pesquisa documental que é entendido por Severino (2007, p.122) como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A Associação dos Pais e Amigos dos Autistas é uma entidade sem fins lucrativos localizada na cidade de Dourados-MS. Tem como o objetivo promover instrumentos que possam possibilitar um melhor desenvolvimento e inclusão das pessoas com Autismo. Um



desses projetos é o de Ginástica Olímpica, que ainda se encontra como projeto de Educação Física pois vem trabalhando com o aprimoramento de habilidades como coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, lateralidade, noção de tempo e espaço, atenção, força entre outras. Portanto, neste estudo descrevemos o ambiente de pesquisa como Projeto de Educação Física e não Projeto de Ginástica Olímpica.

Os sujeitos da pesquisa foram 26 crianças e adolescente com Transtorno do Espectro Autista com idades de 3 a 19 anos da associação para Autistas da cidade de Dourados-MS.

Os documentos analisados foram os relatórios semestrais de desenvolvimento dos alunos nas aulas do projeto de Educação Física. Dois relatórios por aluno, do primeiro e segundo semestre do ano de 2016, destacando aspectos de interação social, coordenação motora, autonomia e comando de voz, classificados em regular (R), bom (B) e ótimo (O) de acordo com o resultado de cada aluno. O aspecto de interação social se refere a relação e o contato desses indivíduos com os professores e colegas modificando assim seu comportamento, a coordenação motora avaliou o desenvolvimento motor dos alunos durante o semestre, a autonomia está presente quando o aluno consegue realizar as atividades sem nenhuma ajuda do professor e o aspecto de comando de voz se refere a concentração e atenção do aluno a ouvir o comando do professor e realizar o mesmo.

Segundo os relatórios produzidos nas aulas do projeto de Educação Física, algumas das atividades de ginástica oferecidas aos alunos foram: 1) trabalho de rolamento sobre a bola e condução da mesma entre cones e obstáculos; 2) trabalho com bambolê saltando entre os espaços demarcados, jogar e lançar cones e circular pelo corpo; 3) trabalho com saltos, atuando em conjunto com o desenvolvimento dos membros inferiores como caminhar na ponta dos pés. 4) trabalho desenvolvendo habilidades como coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, lateralidade e noção de espaço, concentração e força.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

TABELA 1. Relatório do 1º semestre 2016

<i>Aspectos</i>	<i>R</i>	<i>B</i>	<i>O</i>
<i>Interação social</i>	4	16	6
<i>Coordenação motora</i>	3	19	4



<i>Autonomia</i>	12	10	4
<i>Comando de voz</i>	14	8	4

Observa-se na tabela 1 que, em relação ao aspecto Interação social, 4 alunos apresentaram desenvolvimento Regular, 16 alunos apresentaram desenvolvimento Bom e 6 alunos apresentaram desenvolvimento Ótimo. No aspecto de Coordenação motora 3 alunos apresentaram desenvolvimento Regular, 19 alunos apresentaram desenvolvimento Bom e 4 alunos apresentaram desenvolvimento Ótimo. No aspecto da Autonomia 12 alunos apresentaram desenvolvimento Regular, 10 alunos apresentaram desenvolvimento Bom e 4 apresentaram desenvolvimento Ótimo. No aspecto de comando de voz 14 alunos apresentaram desenvolvimento Regular, 8 alunos apresentaram-se como Bom e 4 alunos como Ótimo.

No primeiro semestre os aspectos de Autonomia e Comando de voz foram os que apresentaram um nível mais elevado de alunos considerados como Regular pois os mesmos estavam começando a vivenciar as atividades das aulas do projeto.

De acordo com Tomé (2007), a implantação da Educação Física no ensino dos autistas, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e possibilita uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos. No entanto, para uma atividade eficaz na aprendizagem do autista é necessário conhecer cada aluno de maneira individual, sabendo dos seus interesses, de suas habilidades motoras e de suas capacidades comunicativas.

TABELA 2. Relatório 2º semestre

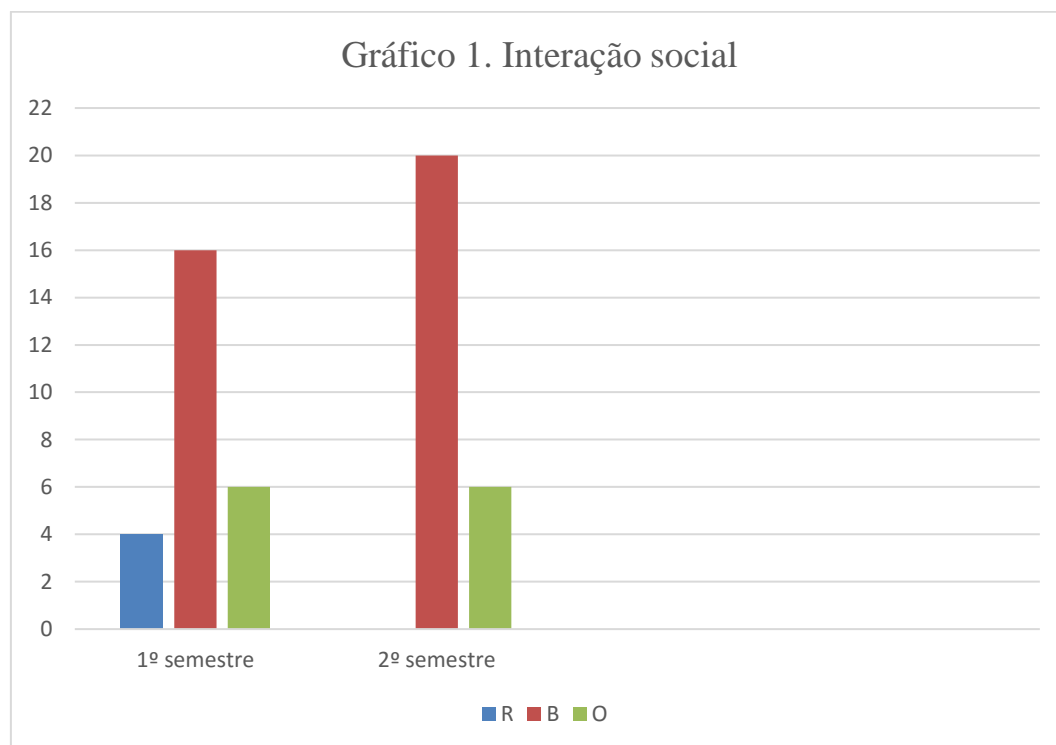
<i>Aspectos</i>	<i>R</i>	<i>B</i>	<i>O</i>
<i>Interação social</i>	0	20	6
<i>Coordenação motora</i>	0	22	4
<i>Autonomia</i>	6	15	5
<i>Comando de voz</i>	6	14	6

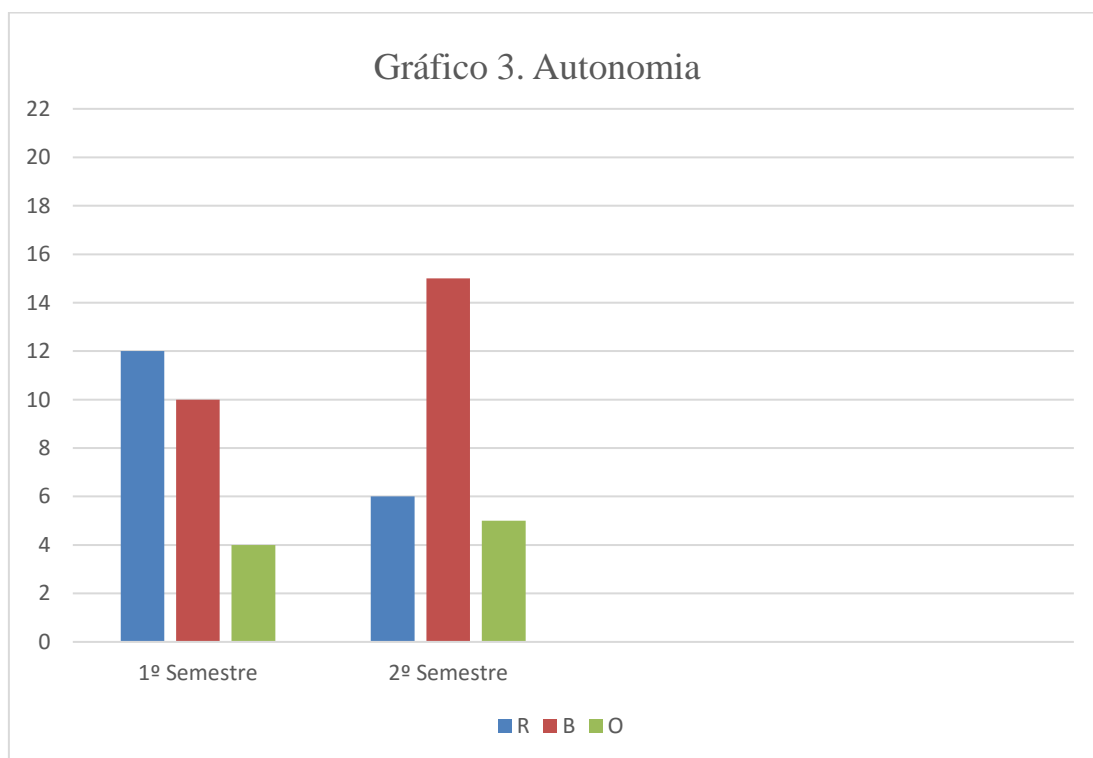
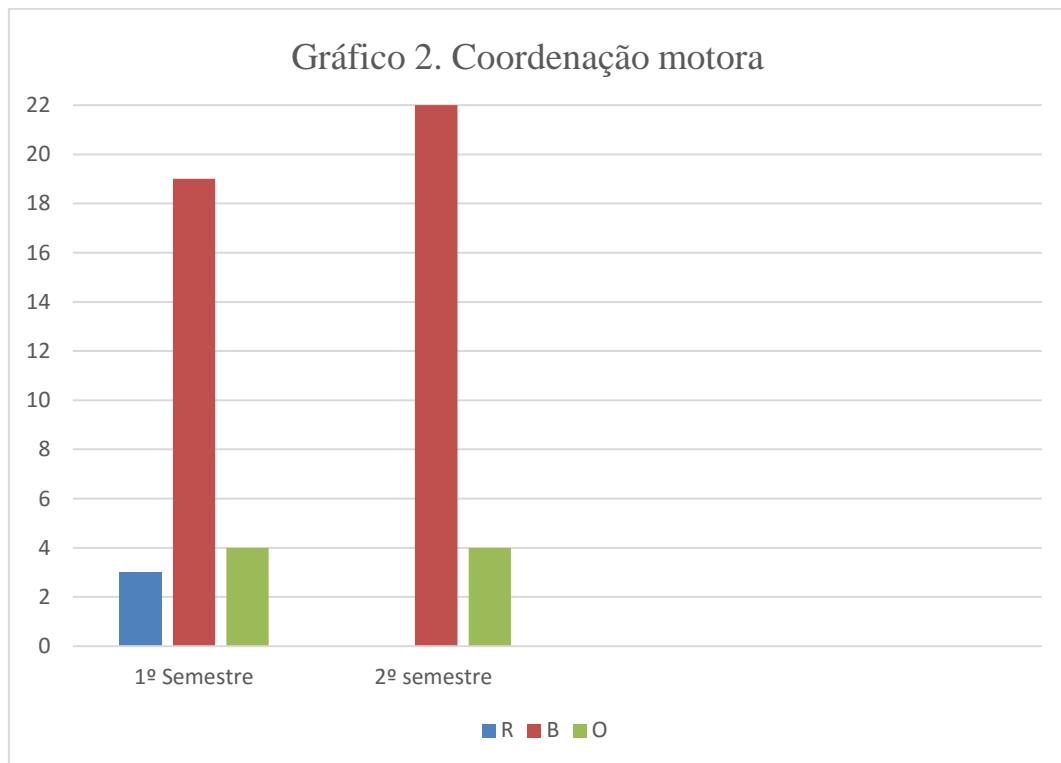


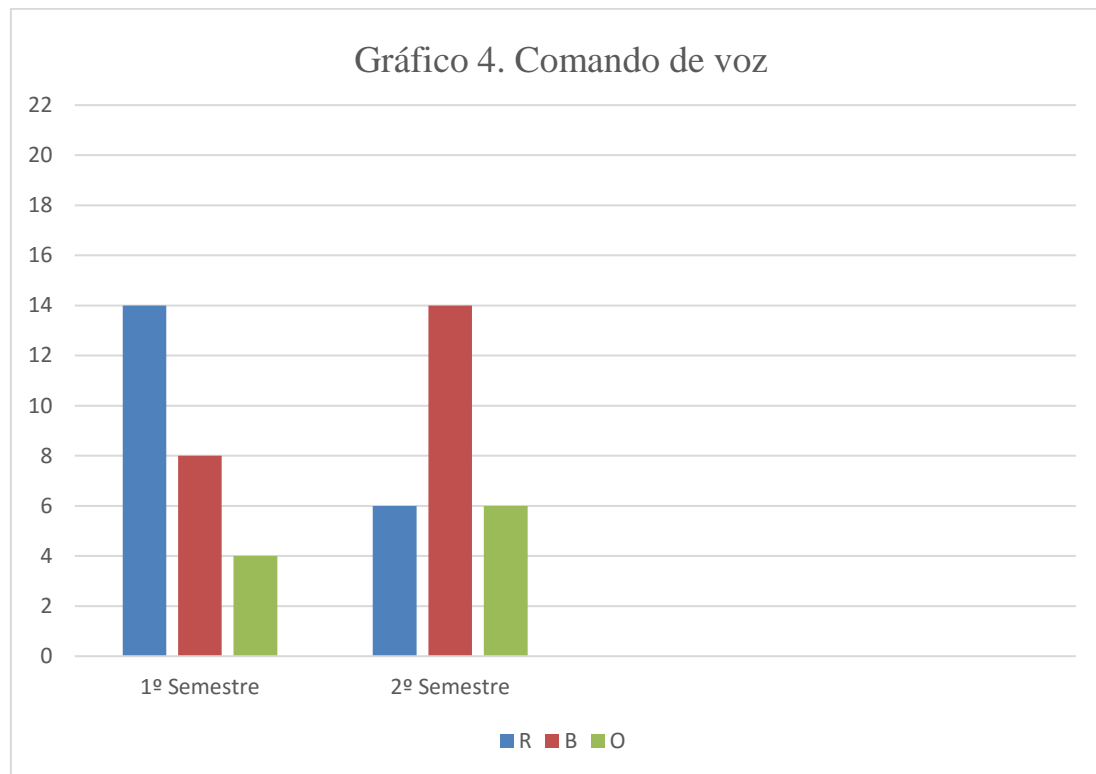
Observa-se na tabela do segundo semestre que, em relação ao aspecto de Interação social nenhum aluno apresentou desenvolvimento Regular, 20 alunos apresentaram desenvolvimento Bom e 6 alunos apresentaram desenvolvimento Ótimo. No aspecto de Coordenação motora nenhum aluno apresentou desenvolvimento Regular, 22 apresentaram desenvolvimento Bom e 4 Apresentaram desenvolvimento Ótimo. Na Autonomia 6 alunos apresentaram desenvolvimento Regular, 15 Alunos apresentaram desenvolvimento Bom e 5 alunos apresentaram desenvolvimento Ótimo. No último aspecto de comando de voz 6 alunos apresentaram desenvolvimento Regular, 14 alunos apresentaram desenvolvimento Bom e 6 alunos apresentaram desenvolvimento Ótimos.

Nota-se a melhora em relação ao relatório do primeiro semestre em todos os aspectos, mas principalmente no aspecto de Interação social e Coordenação motora onde nenhum dos 26 alunos foi considerado como Regular. Alunos que antes apresentavam dificuldade em interagir com os professores ao realizar as atividades propostas melhoraram seu comportamento depois das aulas do projeto.

Tomé (2007), aconselha que o professor estimule este indivíduo até que ele consiga adquirir independência no movimento desejado, tendo como objetivo executar a tarefa sozinho ou com o mínimo de ajuda possível (LOPES, 1995 apud TOMÉ, 2007).







Os gráficos acima do primeiro e segundo semestres deixam mais visíveis as diferenças de resultados em todos os aspectos. Destacamos que os níveis Regular dos aspectos Interação social e Coordenação motora não são visualizados no 2º semestre, mostrando a melhora dos alunos nesses aspectos ao decorrer do ano nas aulas de Educação Física. Destacando também, o aspecto de Autonomia onde os resultados obtidos constatarem um aumento no segundo semestre e a diminuição dos valores nos demais aspectos.

De acordo com Bracht (2002), atuando pelo campo da EF percebemos possibilidades de ver e ouvir estes corpos. Articulando conhecimentos específicos de uma disciplina que tem responsabilidade social diante de seus sujeitos.

Desta forma, a Educação Física como componente curricular com base em atividades motoras e pedagógicas, torna-se um meio de promoção da aprendizagem da “criança com deficiência”, inclusive as crianças e os adolescentes autistas, favorecendo o desempenho educacional e motor da criança, relacionando-se com a área psicopedagógica no processo de ensino-aprendizagem das mesmas, provocando, assim, uma mudança no desenvolvimento cognitivo. Com isso, a relação da Educação Física com as áreas educacionais e psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência tem totais condições de favorecer o desenvolvimento cognitivo das mesmas. (BEZERRA, 2012).



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou o acompanhamento das crianças autistas nas aulas do projeto de Educação Física da Associação dos Pais e Amigos dos Autistas (AAGD), onde as atividades propostas contribuíram no desenvolvimento e na melhora do comportamento dessas crianças. Além disso, também permitiu a realização de uma análise dos relatórios do primeiro e segundo semestre de 2016 para obter dados mais consistentes com os resultados dos alunos em relação aos aspectos de interação social, coordenação motora, autonomia e comando de voz.

Ao analisar os dois momentos do ano, verificou-se que os aspectos de interação social e coordenação motora foram os que mais apresentaram melhora em seus resultados de um semestre para o outro. Verificou-se assim a importância das aulas do projeto de Educação Física serem parte das terapias e tratamentos na vida dessas crianças. Constatou-se a melhora do comportamento dos autistas em relação aos aspectos sociais, motores e cognitivos a partir da prática da Educação Física.

Sugere-se como propostas para outras pesquisas investigações sobre a influência de outros aspectos nas características do autismo, como estudos sobre o baixo desempenho de alguns sujeitos indicados por este estudo, como forma de pesquisa-ação ou até mesmo estudo de caso, tanto sob um olhar dos professores como dos familiares. Contribuindo para um maior conhecimento na área da Educação Especial ainda tão pouco estudada.

REFERÊNCIAS

AAGD – Associação de pais e amigos dos autistas da grande Dourados, 2016. Documentos não publicados, arquivos da AAGD

BEZERRA, Tiago Lopes. **Educação inclusiva e autismo: a educação física Como possibilidade educacional**. Editora Realize. Paraíba – PB, 2012.

BRACHT, Valter. **A Prática Pedagógica em Educação Física: A Mudança A Partir da Pesquisa Ação**. Rev. Bras. Cienc. Esporte. Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan., 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 2001

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. Brasília, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14 Abr. 2016



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 Abr.2016

CAETANO, Joyce. BARROS, Daniela. **Educação física como meio facilitador do desenvolvimento psicomotor do indivíduo com autismo**. Revista de trabalhos acadêmicos, n.º. 04 jornada científica - Brasil – 2011.

DAVID, A. et al. **A prática regular de ginástica artística na minimização dos sintomas recorrentes do autismo em crianças: a perspectiva dos professores**. Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida. Vol.8, N.º. 3, 2016.

FALKENBACH, A. P., DIESEL, D. e OLIVEIRA, L. C. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas-SP, v. 31, n. 2, p. 203-214, janeiro 2010.

FERNANDES, Denize. **Relatórios de desenvolvimento nas aulas de ginástica**. AAGD, 2016. Documentos não publicados, arquivos da AAGD

MAROCCO, V. e REZER, C. R. **Educação Física e Autismo: relações de conhecimento**. In: Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 5, 2010, Santa Catarina. Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/viewFile/1967/1056>. Acesso em: 07 de junho de 2017

SANTOS, José Ivanildo Ferreira dos. **Educação Especial: inclusão escolar da criança autista**. Editora All Print. São Paulo - SP, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, G. FACHADA, R. **Atividade física para crianças autistas. Reconstruindo a base sócio familiar**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N.º 173, Octubre de 2012

TOMÉ, Maycon Cleber. **Educação Física como Auxiliar no Desenvolvimento Cognitivo e Corporal de Autistas. Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 8, n. 11, p. 231-248, jul/dez 2007.



**DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS NA ESCOLA
ESTADUAL CARMELITA CANALE REBUÁ MIRANDA-MS**

Maria Alice de Paula SOUZA¹
Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO²

RESUMO

O presente artigo é resultado do projeto de Especialização em Educação Ambiental realizado com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e do Normal Médio no período noturno da Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá, Município de Miranda-MS sobre a problemática dos resíduos sólidos. Acredita-se que projetos da EA nas escolas ajudam a tornar o aluno responsável por suas atitudes dentro e fora deste ambiente, contribuindo para a formação do cidadão crítico e participativo. O objetivo deste trabalho foi a sensibilização dos alunos para a separação do lixo, colaborando com a coleta seletiva, a reutilização, a redução e a reciclagem. O projeto teve início em abril e foi finalizado em junho de 2014, foram realizadas apresentações culturais e confecções de cartazes. Os alunos participaram, questionaram e refletiram sobre o assunto, pode-se notar também o envolvimento dos professores nas etapas desenvolvidas e descritas neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Resíduos Sólidos; Escola

**DISCUSSION AND REFLECTION ON SOLID WASTE AT STATE SCHOOL
CARMELITA CANALE REBUÁ MIRANDA-MS**

ABSTRACT

This article is the result of a project conducted with students Environmental Education of Youth and Adults - EJA and Middle Normal at nighttime State School Carmelita Canale Rebuá, Municipality of Miranda-MS on the issue of solid waste. It is believed that EA projects in schools help to make students responsible for their actions in and out of this environment, contributing to the formation of critical and participatory citizen. The objective of this work was to sensitize the students to the sorting of waste by collaborating with the selective collection, reuse, reduction and recycling. The project began in April and was completed in June 2014, cultural presentations and posters were made confections. The students participated, questioned and reflected on the subject, one can also notice the involvement of teachers in developed and steps described in this article.

KEYWORDS: Environmental Education; Solid Waste; School

¹ Graduada em Geografia, Especialista em Educação em Direitos Humanos e em Educação Ambiental/UFMS, professora do Estado- MS. marialicep35@gmail.com

² Graduada em Biologia, Especialista em Manejo de Recursos Naturais, Mestre em Ensino de Ciências/UFMS, Doutoranda em Educação/UCDB ecmcursino@yahoo.com.br



1 INTRODUÇÃO

A informação que se tem é que desde a idade média o lixo acumulava-se pelas ruas e imediações das cidades, provocando sérias epidemias e causando a morte de milhões de pessoas. A partir da Revolução Industrial iniciou-se o processo de urbanização, provocando um êxodo do homem do campo para as cidades ocasionando um vertiginoso crescimento populacional, favorecido também pelo avanço da medicina e conseqüente aumento da expectativa de vida, com tudo este processo agravou o acúmulo de resíduos sólidos, logo os impactos ambientais passaram a ter um grau de magnitude alto, devido aos mais diversos tipos de poluição, dentre eles a poluição gerada pelo lixo (FADINI e FADINI 2001, p.9).

O que é de conhecimento de todos nos dias atuais é de que o lixo depositado inadequadamente nos diversos locais acaba por provocar problemas, tais como entupimentos de bueiros e consequentes enchentes, proliferação de vetores causadores de doenças e contaminações.

Para Fadini e Fadini (2001), os resíduos gerados por aglomerações urbanas, processos produtivos e mesmo em estações de tratamento de esgoto são grandes problemas, tanto pela quantidade quanto pela toxicidade de tais rejeitos. O que nos deixa o questionamento sobre quais atitudes são viáveis, para se não solucionar, pelo menos amenizar parte da situação que se apresenta. No contexto da crescente urbanização o fato é que o lixo passou a ser encarado como um problema, o qual deveria ser combatido e escondido da população. A solução naquele momento não foi encarada como algo complexo, então para se resolver a situação que se apresentava, foi simplesmente afastá-lo, descartando-o em áreas mais distantes dos centros urbanos, denominados lixões.

De acordo com a Constituição Federal (CF-88), capítulo VI, no seu artigo 225, “Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” BRASIL, 2006, p. 140. Cabe então a nós mantermo-nos cada vez mais informados dos nossos direitos e deveres relacionados a Educação Ambiental a fim de que possamos cobrar nossos direitos e cumprir nossos deveres como manda a lei.

Dessa forma, justifica-se a realização de projetos que convidem a comunidade a refletir e repensar sobre a geração e o descarte de resíduos sólidos.



A inserção da Educação Ambiental no ambiente escolar por meio de projetos ambientais gera um processo de conscientização, levando à sensibilização do aluno e tornando-o mais preocupado com as questões que envolvam o meio ambiente. Para que este processo ocorra, dependemos da iniciativa de toda comunidade escolar que iram fazer com que os alunos se comprometam na realização das atividades propostas.

É importante que se saliente que a Educação Ambiental visa a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído (BRASIL, 2010)

Para que este processo de Educação Ambiental ocorra na escola, é fundamental a iniciativa de toda comunidade escolar para que haja comprometimento na realização das atividades propostas.

Dentre as várias problemáticas que envolvem as questões ambientais que podem ser trabalhadas na escola, escolheu-se o tema “resíduos sólidos”, encarado por uns apenas como lixo que não serve para nada, enquanto para outros pode ser uma fonte de renda quando reciclados ou reutilizados.

Esse tipo de discussão no ambiente escolar dá oportunidade ao aluno de conhecer e entender a forma apropriada de realizar corretamente o descarte do lixo produzido em sua casa ou na escola evitando os problemas sociais e ambientais.

O principal objetivo deste trabalho foi motivar os alunos a pensar e refletir as ações e as consequências destas ações para o meio e para o próximo, socializando o conhecimento e sensibilizando-os sobre a responsabilidade de cada cidadão em relação aos problemas gerados pela produção e destinação incorreta do lixo.

2 CONCEITOS A SEREM EXPLORADOS

De acordo com a Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS, Resíduos Sólidos é todo:

Material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está abrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como os gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviáveis o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d’água, ou exijam para isso soluções técnicas ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível (BRASIL, 2010, p. 02).



Os produtores de resíduos sólidos são todas as pessoas que consomem e utilizam produtos que são descartados de forma irregular no meio ambiente. De acordo com os dados do Ministério do Meio Ambiente o Brasil produz por dia cerca de 183 mil toneladas de lixo urbano. Cerca de 50% dos municípios dispõe diretamente em lixões a céu aberto, contaminando o solo, o lençol freático, provocando doenças e produzindo prejuízos incalculáveis para o meio ambiente.

Para Schalch *at al*, (2002), o quadro vem se agravando com a presença de resíduos industriais e de serviços de saúde em muitos depósitos de resíduos domiciliares, e, não raramente, com pontos de descargas clandestinas.

Mas o que deve ser destacado é que estes mesmos resíduos são fonte de sustento para muitas famílias de baixa renda, conhecidas como “catadores de materiais recicláveis”, que de modo informal e muitas vezes organizados em grupos como associações e cooperativas, sobrevivem com a venda para seu sustento. Para Siqueira e Moraes (2008) muitas famílias improvisam barracos próximos aos lixões e convivem com o lixo diariamente, crianças brincam sobre os resíduos enquanto os pais trabalham na seleção de materiais recicláveis e na seleção de objetos e alimentos que consideram estar em condição de consumo.

O perfil profissional dos catadores de lixo é semelhante ao de pessoas de baixa escolaridade, com capacidade para executar trabalhos e técnicas manuais, que perderam o emprego em setores da economia rural ou urbana e catam lixo como alternativa de sobrevivência. Suas moradias, em geral rústicas, são transformadas em locais de separação e estocagem de lixo para revenda, suscetíveis à atração e reprodução de vetores de doenças e propagação de incêndios (VIEIRA, 2006, p.83).

Segundo Santos e Dias (2012) a questão dos resíduos sólidos urbanos é absolutamente urgente, dada a dimensão catastrófica da sua situação nos Municípios e nas regiões metropolitanas, e do atraso brasileiro no enfrentamento desse tema. Embora existam várias alternativas, o problema dos resíduos não será resolvido única e exclusivamente com mecanização, produção de biogás, incineração ou reciclagem, mas por meio do conjunto de todas essas soluções.

É necessária a existência de um programa de educação ambiental que contemple a recusa de consumo de produtos com alta capacidade de geração de resíduos, redução do consumo, reuso e reciclagem (FADINI e FADINI, 2001).



Para Fadini e Fadini (2001) reciclagem é o resultado de uma série de atividades através das quais materiais que se tornariam lixo ou estão no lixo são desviados, sendo coletados, separados e processados para uso como matéria-prima na manufatura de bens, feitos anteriormente apenas com matéria prima virgem. Muitos materiais podem ser reciclados reduzindo a utilização de fontes naturais e também diminuindo a utilização dos aterros, como papel, vidro, metal, plástico e outros.

A Resolução CONAMA nº 275/2001, no seu art. 1º, estabelece o código de cores para os diferentes tipos de resíduos, a ser adotado na identificação de coletores e transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Código de cores para os diferentes tipos de resíduos.

COR	MATERIAL
AZUL	Papel/papelão
VERMELHO	Plástico
VERDE	Vidro
AMARELO	Metal
PRETO	Madeira
LARANJA	Resíduos Perigosos
BRANCO	Resíduos Ambulatoriais e de serviços de saúde
ROXO	Resíduos radioativos
MARROM	Resíduos Orgânicos
CINZA	Resíduo geral não reciclável ou misturado, ou contaminado não passível de separação.

Segundo a FUNASA (2010), o gerenciamento inadequado dos resíduos sólidos ainda é um dos maiores problemas do país e passa a ter uma nova abordagem técnica com a Lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos, principalmente considerando a adoção da exigência do planejamento integrado dos serviços públicos de gerenciamento de resíduos sólidos, com a identificação dos problemas, a definição de soluções e alternativas tecnológicas e o estabelecimento de metas e prazos de atuação nos Planos de Resíduos.

O Brasil tem um grave problema em relação aos resíduos sólidos urbanos: se alguém for à casa de qualquer pessoa de alta renda ou a uma casa de pessoa de



baixa renda, verá que a casa é limpíssima, mas tanto pessoas de baixa, como de alta renda, do ponto de vista de atitude, de comportamento, não se sentem remotamente constrangidas de jogar lixo na rua. Porque a imagem que as pessoas têm do público é a de que não existe problema em lançar lixo na rua. Mas não há um tema que esteja mais no nosso cotidiano do que a questão dos resíduos, inclusive para se combater a emissão de metano (SANTOS e DIAS, 2012, pg. 37).

Em função desse mau hábito, segundo Abramovay (2013), montanhas de lixo avolumam-se em locais impróprios, causando contaminações e transmitindo doença sendo que esse material poderia ser aproveitado na geração de riqueza e renda por meio da reutilização e da reciclagem. O que está em jogo, quando se aborda a questão dos resíduos sólidos, é o próprio metabolismo que cada sociedade estabelece com os ecossistemas dos quais depende sua reprodução.

O ideal seria haver um caminho no que se refere às questões dos resíduos sólidos, por isso foi sancionada a Lei nº 12.305/10 da Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS, que trata da gestão e gerenciamento de resíduos sólido. Ela prevê que a partir de agosto de 2014, nenhum lixo será despejado a céu aberto em todo o País e que somente o rejeito será depositado em locais ambientalmente adequados.

A PNRS não foi um raio num céu azul em matéria de políticas públicas para a gestão dos resíduos sólidos. Durante as duas décadas em que o projeto tramitou no Congresso, houve inúmeras decisões legislativas vindas dos Estados e tomadas em instâncias do próprio Poder Judiciário (ABRAMOVAY, 2013, p. 41).

Para Santos e Dias (2012), devemos aprender a viver com uma Lei nova, a construir e a conhecer seus potenciais. A PNRS, assim como qualquer lei, deve se adequar à sociedade e à sua dinâmica social, de modo que, no futuro, talvez, sejam necessárias adequações e mudanças.

Em função do exposto acima foi desenvolvido este projeto que teve como objetivo orientar os alunos ensinando-os como lidar com os resíduos oriundos da escola e de suas residências, ajudando-os na separação correta e contribuindo com realização da coleta seletiva.

3 METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá, localizada na Avenida João Pedro Pedrossian, nº 809 - centro, no município de Miranda-MS e teve



como público alvo alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ensinos fundamental e médio e do Normal Médio ambos no período noturno. Ressalto que os alunos são estudantes que variam com idade entre 18 e 50 anos, sendo maioria mulheres donas de casa, que estão diretamente ligadas no que diz respeito ao lixo doméstico.

O projeto foi dividido em sete etapas, realizado no período de 10 de maio e 30 de junho do ano de 2014.

Esta pesquisa foi qualitativa, realizada com os alunos sobre o assunto resíduos sólidos, destacando a opinião e a criatividade de cada um, fazendo com que procurassem participar do projeto inserido no ambiente escolar.

Estabeleceu-se um cronograma de atividades e as etapas foram todas desenvolvidas, observando-se a participação dos professores e dos alunos da escola.

Na primeira etapa foi realizada uma reunião para apresentação do projeto à direção, coordenação e professores da escola, onde foram discutidas as etapas do projeto para aprovação de todos (figura 1). Alguns professores sugeriram propostas para auxiliar no projeto. Nesta etapa os professores e a coordenação decidiram por dividir os professores em duplas por sala de aula para agilizar os trabalhos. O projeto foi aprovado por unanimidade.



Figura 1 – Apresentação do projeto á direção, coordenação e professores.

Na segunda etapa foi realizada a apresentação do projeto aos alunos da escola, bem como uma palestra, ministrada pela pesquisadora sobre o tema Resíduos Sólidos, onde foram destacados a geração e o descarte dos resíduos, coleta seletiva, compostagem, aterro ou lixão, redução, reutilização e reciclagem, a PNRS entre outros, como mostra a figura 2. Foi notório o pouco conhecimento dos alunos sobre o tema, destacando também o interesse dos mesmos por mais informações, para poderem participar de todas as etapas do projeto.



Figura 2 – Palestra sobre Resíduos Sólidos

Depois da realização da palestra sobre os resíduos sólidos ocorreu a terceira etapa que foi uma simulação sobre a separação do lixo, onde os alunos aprenderam na prática como separá-los em casa, guardando-os em lugares adequados para posterior coleta. Essa etapa teve a participação de alguns alunos que escolheram o lixo (que estava no pátio) para depositar em um local correto. Foram expostos no local 10 (dez) tambores somente com as cores da coleta seletiva, que foram confeccionados pela pesquisadora como mostra a figura 3.



Figura 3 - Simulação sobre a separação do lixo



Na quarta etapa foi realizado o concurso “Melhor Slogan” com o tema “Resíduos Sólidos e a Copa do Mundo 2014”. Os alunos confeccionaram cartazes com desenhos e/ou frases relacionando o grande evento da Copa do Mundo com a geração de mais lixo para o país. Foi observada a participação em massa dos alunos da EJA e do Normal Médio que não mediram esforços para a confecção dos cartazes (figura 4). Destacando também a participação dos professores que se dispuseram a ajudar os alunos neste trabalho. Todos os cartazes foram expostos em bancadas para avaliação dos jurados convidados pela pesquisadora e coordenação da escola. Após avaliação, a frase e o desenho foi escolhido e então confeccionada uma faixa que foi exposta na frente da escola como mostra a figura 5.



Figura 4 – Cartazes do concurso Melhor Slogan



Figura 5 – Faixa confeccionada



A quinta etapa aconteceu nos dias 05 e 06 de junho. No dia 05 de junho “Dia Mundial do Meio Ambiente” foram realizadas as apresentações culturais como: teatros, músicas, danças e vídeos produzidos pelos próprios alunos da escola, com os temas resíduos sólidos e o meio ambiente (figura 6).



Figura 6 - Apresentações culturais

No dia 06 de junho foi realizada a exposição dos trabalhos “Arte com lixo”, que os próprios alunos confeccionaram durante a semana com ajuda dos professores. Eles apresentaram os trabalhos elaborados por meio de reutilização ou reciclagem de alguns materiais, como mostra a figura 7.



Figura 7 – Exposição dos trabalhos “Arte com Lixo”



Na sexta etapa realizou-se uma avaliação em parceria com os professores coordenadores e direção da escola, apontando os pontos positivos, negativos e observação do comportamento dos alunos durante as etapas do projeto. Como todo projeto houve pontos a serem corrigidos. (figura 8).



Figura 8 – Diretor, coordenadores e professores da escola.

Na sétima e última etapa foi realizado o relatório final do projeto pela pesquisadora. A educação Ambiental quando trabalhada de forma simples e objetiva dentro do ambiente escolar abre uma infinidade de oportunidades. Isso foi expressivo no comportamento dos alunos que participaram de todas as etapas. Quando procuravam os professores entusiasmados em participar de uma música, um vídeo e até mesmo de um teatro e preocupados em confeccionar sua arte com as próprias mãos ou até mesmo procurar algo interessante que pudessem trazer para a escola. Tudo isso foi contagiante, não só para a pesquisadora, mas também para a coordenação e direção da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível propor discussão e reflexão com os alunos sobre o conceito de resíduos sólidos, sua utilização e destinação final. Durante a pesquisa foi possível observar a motivação e o interesse dos alunos em participar de todas as etapas do projeto enquanto este estava sendo realizado na escola. Faz-se importante ressaltar também que a participação dos professores foi fundamental para o sucesso da realização do projeto.



É fato que são poucos os educadores que tem interesse em implantar um projeto na escola, e entre as justificativas para tal estão a de não disporem de tempo e as vezes por falta de interesse por questões ambientais. É imprescindível estabelecer a Educação Ambiental como rotina no cotidiano escolar, para tal esta pode ser trabalhada de forma transversal e multidisciplinar e desta forma os projetos ambientais seriam desenvolvidos com mais facilidade, e assim tanto professores como toda a comunidade escolar deixariam de ter dificuldades em lidar com as questões relacionadas a Educação Ambiental.

Durante a realização do projeto ocorreram apresentações culturais, como vídeos, danças, teatros e músicas e até a confecção de cartazes, e, o que se pode observar foi que os alunos foram criativos, pois, o que se percebeu é que dispuseram do seu tempo e trabalharam com vontade na realização das tarefas para participar e concorrer com os seus colegas.

Portanto, o objetivo principal deste trabalho foi alcançado, uma vez que os alunos tornaram-se mais conhecedores acerca da Educação ambiental relacionada aos resíduos sólidos e foi notória a disposição da maioria para participar das etapas do projeto. No período em que ocorreu o projeto os alunos participaram, questionaram e refletiram sobre os problemas ambientais apresentados, porém, é sabido que esta foi apenas uma ação de EA dentre muitas que devem ocorrer na escola para que atitudes conscientes façam parte do cotidiano dos alunos, tornando-se cidadãos verdadeiramente críticos e participativos

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo, SPERANZA, Juliana Simões, PETITGAND, Cécile. **Lixo Zero – Gestão de resíduos sólidos para uma sociedade mais próspera**. Instituto Ethos. São Paulo-SP. 2013. Disponível em:

http://virtual.ufms.br/blocks/email_list/email/file.php/1382/email/17645/230266/Residuos-Lixo-Zero-2.pdf. - Acesso em 06/04/14

BRASIL. Lei nº 12.305/2010 - Institui a **Política Nacional de Resíduos Sólidos**; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: http://pegasus.fmrp.usp.br/projeto/legislacao/12305_B3764-120810-SES-MT_D.pdf. - Acesso em 11/03/14

_____. Resolução CONAMA nº 275/2001- Estabelece o código de cores para os diferentes tipos de resíduos, a ser adotado na identificação de coletores e transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=273> - acesso em 20/03/14.



_____. CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Edição Administrativa atualizada em março de 2006.

FADINI, Pedro Sérgio; FADINI, Almerinda Antonia Barbosa. **Lixo: desafios e compromissos.** Cadernos temáticos de Química Nova na Escola. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química. Nº 1, 2001, p.9-18. Disponível em: <http://www.qnesc.sbq.org.br/online/cadernos/01/lixo.pdf> - Acesso em 18/03/14

FUNASA – Engenharia de Saúde Pública - **Resíduos Sólidos** – Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/engenharia-de-saude-publica-2/residuos-solidos/>. - Acesso em 12/01/2014.

_____. **Manual de Orientações Técnicas para o programa de Resíduos Sólidos Urbanos.** Disponível em: http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/manual_rsu2.pdf. - Acesso em 18/03/14

Resíduos Sólidos. Informativo mensal do Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano. ano I, nº 2, Brasília-DF. Disponível em: http://blog.mma.gov.br/separeolixo/wp-content/uploads/boletim_02-05.pdf - Acesso em 18/03/14

SANTOS, Maria Cecilia Loschiavo dos, DIAS, Sylmara Lopes Francelino Gonçalves. **Resíduos Sólidos Urbanos e seus Impactos Socioambientais**, São Paulo, IEE-USP. 2012.

SCHALCH, Valdir; LEITE, Wellington Cyro de Almeida; JÚNIOR, José Leomar Fernandes; CASTRO, Marcus Cesar Avezum Alves de, **Gestão e Gerenciamento de Resíduos Sólidos**, Universidade de São Paulo. São Carlos. Outubro de 2002. Disponível em file:///D:/Apostila_Gestao_e_Gerenciamento_de_RS_Schalch_et_al.pdf. Acesso em 30/06/2014.

SIQUEIRA, Mônica Maria; MORAES, Maria Silvia de. **Saúde Coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo.** Artigo. São Paulo, Maio 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n6/18.pdf>. - Acesso em 30/06/14

VIEIRA, Elias Antônio. **Lixo – Problemática Socioespacial e Gerenciamento Integrado: a experiência de Serra Azul.** Tese de doutorado. São Paulo, 2006. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reget/article/viewFile/3946/2331> - Acesso em 30/06/14.



INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO PARADIGMAS

Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA¹

Care Cristina HAMMES²

Kelly Cebelia das Chagas do AMARAL³

RESUMO

A interdisciplinaridade vem sendo marcada historicamente por um movimento de mudanças instituído em vários setores da sociedade, não somente na educação, mas também de natureza econômica, ambiental, política, social ou tecnológica. Embora seu enfoque ocorra com ênfase na área educacional, outros setores da ciência também vislumbram a necessidade de sua prática, por acreditarem na necessidade de pensamentos e atitudes abrangentes, capazes de compreender a complexidade da realidade e construir um conhecimento que considere essa amplitude. Tal aspecto refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na integração entre os diversos ramos do conhecimento que, conseqüentemente, oportunizará novas atitudes. Como método, selecionamos uma perspectiva teórica sobre o tema. Nesta ótica percebe-se que a própria sociedade contemporânea tem exigido mais investimento na educação, isso significa refletir sobre a necessidade de reformas educativas e propostas de mudanças na formação do professor, enriquecida com debates sobre inúmeros aspectos relacionados ao exercício da docência. Tal fato, conseqüentemente, trará evolução e transformações na estrutura organizacional e funcionamento das instituições de ensino, interferindo diretamente nas suas propostas curriculares, domínio teórico e atitudes metodológicas. Assumir uma atitude interdisciplinar proporcionará um movimento em benefício do processo ensinar-aprender ressignificando a prática pedagógica. Considerando os problemas sociais, econômicos e ambientais que nos assolam, é essencial almejarmos um ensino, mais humano, que parta da integração e oriente melhor os educandos a se reconhecerem como agentes ativos e culturais ao usufruírem os conhecimentos intermediados pela escola, tornando-se um profissional e, principalmente, cidadão.

Palavras-chave: Formação de Professor. Interdisciplinaridade. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

Interdisciplinarity has been marked historically by a movement of changes instituted in several sectors of society, not only in education, but also of economic, environmental,

¹ Doutora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana, Coordenadora do Curso de Pedagogia, Psicopedagoga, Especialista em Didática, Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade UFMS/CPAQ, Coordenadora de área do PIBID.

² Doutora em Educação (UFMS), Mestre em Educação (UNISINOS), Especialista em Educação (PUC/RS, Graduada em Geografia e Pedagogia, Professora do curso de Pedagogia na UNIGRAN e dos cursos de Pedagogia, Letras e Química da UFGD. Atua na área de formação de professores, prática docente, Educação Infantil e ensino de Geografia.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014), Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Acre (2002), especialista em Psicopedagogia pela IVE (Faculdades Integradas de Varzea Grande) e Gestão do Esporte e Lazer



political, social or technological nature. Although their focus is on education, other sectors of science also see the need for their practice, believing in the need for comprehensive thinking and attitudes, able to understand the complexity of reality and build a knowledge that considers this breadth. This refers to a new conception of teaching and curriculum, based on the integration between the various branches of knowledge, which will consequently give rise to new attitudes. As a method, we select a theoretical perspective on the theme. From this point of view, contemporary society itself has demanded more investment in education, this means reflecting on the need for educational reforms and proposals for changes in teacher education, enriched by debates on many aspects related to the exercise of teaching. This fact, therefore, will bring changes and changes in the organizational structure and functioning of educational institutions, directly interfering in their curricular proposals, theoretical domain and methodological attitudes. Taking an interdisciplinary attitude will provide a movement for the benefit of the teaching-learning process by re-signification of the pedagogical practice. Considering the social, economic and environmental problems that afflict us, it is essential to aim for a more humane education that starts from integration and better orient students to recognize themselves as active and cultural agents by making use of the knowledge intermediated by the school, becoming a professional and, above all, citizen.

Key words: Teacher Training. Interdisciplinarity. Teaching-Learning.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pelos novos conceitos e transformações da sociedade, o professor é o sujeito que precisa romper e assumir novos paradigmas⁴ educacionais no processo de transformação. Sendo assim, é necessário que sua formação contemple abordagens críticas e reflexivas para traçar novas ações que estejam imbuídas de atitudes interdisciplinares que possam dialogar com outras formas de conhecimento e, ao mesmo tempo, promover um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento.

A raiz representa, no círculo hermenêutico, o saber coletivo da interdisciplinaridade como fonte de conhecimento de tudo o que é apreendido e representado pelo Ser, que depende de práticas interpretativas. Práticas que visam garantir a construção de um conhecimento global, que rompe com os limites impostos pela disciplinaridade, oportunizando aos educadores a busca de novas atitudes de inclusão e de sintonia assumindo “uma postura interdisciplinar”. (FAZENDA, 1996).

⁴ Segundo Thomas Kuhn (1991), paradigma indica toda a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada.



A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares. No campo da epistemologia, toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. (THILSEN, 2008).

A interdisciplinaridade vem sendo marcada historicamente por um movimento de mudanças instituído em vários setores da sociedade, não somente na educação, mas também de natureza econômica, ambiental, política, social ou tecnológica. Embora seu enfoque ocorra com ênfase na área educacional, outros setores da ciência também vislumbram a necessidade de sua prática, por acreditarem na necessidade de pensamentos e atitudes abrangentes, capazes de compreender a complexidade da realidade e construir um conhecimento que considere essa amplitude. Tal aspecto refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na integração entre os diversos ramos do conhecimento que, conseqüentemente, oportunizará novas atitudes.

A rapidez com que as transformações estão acontecendo nos campos científico, tecnológico, cultural, político, econômico, o acúmulo de saberes, as novas exigências do mercado de trabalho, sobretudo no campo da pesquisa, têm proporcionado um novo olhar no processo de educação escolar.

Constata-se urgência da prática interdisciplinar na produção e socialização do conhecimento proposta por inúmeros autores, que têm um ponto em comum em relação ao seu sentido e finalidade no campo educativo com características de abordagens que contemplam um movimento que caminha para novas formas de organização e produção do conhecimento, possibilitando um olhar universal.

Japiassu (1976) direcionou seus estudos no campo epistemológico, destacando a necessidade de mudança na concepção de conhecimento, partindo do pressuposto de uma nova organização curricular.

Atitude de busca de 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 idênticos, 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, 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, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 1991, p.14)

Assumir uma atitude interdisciplinar não significa abandonar ou menosprezar as especificidades de cada disciplina, mas perceber o que as une ou as diferenciam, para encontrar os elos, ou seja, as disciplinas podem e devem contribuir para a construção e reconstrução do mesmo conhecimento. Para isso, são necessárias novas atitudes frente ao saber, pois o professor será desafiado a criar e inovar, e tal ação exige romper com os paradigmas que há séculos dominam os sistemas de ensino e, conseqüentemente, a prática de inúmeros professores. Para efetivar a mudança, é necessário buscar alternativas, pesquisar e investir na formação continuada que propicie e contribua com esse processo de transformação.

Morin (1999), faz uma crítica em relação à educação no sentido de formar inteligências parceladas, compartimentadas e mecanicistas. Ressalta que os sistemas de ensino precisam romper com as fragmentações para mostrar as correlações e contextualizações entre os saberes, tendo como meta uma formação que valorize o conhecimento contextual e promova o saber globalizado. De maneira geral a interdisciplinaridade deve ser compreendida de maneira contextualizada e partir do conhecimento que o aluno trás consigo para a escola, tendo por objetivo desenvolver competências que ampliem seus saberes.

Abarcar a questão da formação neste contexto requer atitudes que desmitifiquem o processo ensino-aprendizagem e que promovam um educador que esteja motivado a interagir com os aspectos sociais, históricos e culturais, para assim desenvolver uma nova forma de atuação, na qual os sujeitos possam interagir nas construções e reconstruções dos aspectos destacados.

Atualmente, nas instituições de ensino, as disciplinas vêm sendo tratadas como áreas específicas. O professor não pode e/ou não quer se comprometer com a disciplina do outro, esquecendo-se, inclusive, que algumas, por natureza, são áreas afins. Tal fato instiga ao questionamento sobre até onde as informações levadas aos alunos, dessa forma, seriam realmente fontes de conhecimento. É para transpor esses conceitos que se destaca a interdisciplinaridade. As atitudes interdisciplinares precisam vencer inúmeros obstáculos epistemológicos como a resistência dos educadores a mudanças, a inércia dos sistemas de ensino, a valorização cada vez mais acentuada das especializações, a pedagogia que só leva



em consideração a descrição e análises objetivas dos fatos, o não questionamento das relações entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Outro aspecto relevante é o fato de estabelecerem alguns consensos possíveis no meio das diversificadas reflexões que se afloram sobre o tema, considerando a concepção de que o movimento pela interdisciplinaridade, apesar de algumas falhas conceituais, traz uma nova proposta curricular com características inovadoras e necessárias, quando se propõe a inter-relação das diversas áreas do conhecimento e promove um processo de ensinar/aprender mais significativo. Porém, Japissu (1976) apresenta em suas reflexões as dificuldades de concretizar uma metodologia interdisciplinar devido ao fato de ser um projeto difícil de ser estabelecido com rigor, pois é vasto e complexo, e precisa que os professores, dispostos a assumi-la, estejam impregnados de um “espírito epistemológico”.

Segundo Fazenda (1979, p. 8), a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia: a da comunicação”. Uma de suas preocupações está relacionada à marca terminológica, considerando que a interdisciplinaridade recebe diferentes conceitos e interpretações.

Os benefícios dessa prática estão relacionados a dois termos em que se baseiam seus argumentos: a integração e interação entre as disciplinas. Entretanto, se preocupa em determinar os principais obstáculos, sendo o primeiro o desafio da organização hierárquica das disciplinas, em que algumas são consideradas de excelência. O segundo aspecto é o comodismo das escolas ao preservar a ideia de supremacia das ciências, o que gera comodismo dos professores. O terceiro ponto é a dificuldade em definir e seguir as etapas de um método interdisciplinar, bem como trabalhar com a formação fragmentada dos professores. Por isso, é necessário promover a construção de novos espaços e tempos favoráveis ao trabalho em equipe.

Destaca-se, porém, ser necessário assumir uma “atitude interdisciplinar”, que rompa com os limites das disciplinas na construção de um conhecimento universal. Tal ação está intrinsecamente ligada ao compromisso do professor no envolvimento e comprometimento com as ações práticas, na integração e estudo de aprofundamento teórico e na postura ética que envolve o conhecimento. (FAZENDA, 1996).

Essa atitude proporcionará ao educador eliminar a visão fragmentada para assumir uma postura integrada com a realidade, compreendendo que sua área de formação não é suficiente para compreender todo o processo ensinar/aprender. É necessário que se aproprie



das múltiplas relações conceituais que sua área possa estabelecer com outras ciências, tornando o conhecimento reconstrutível na medida em que alia sua especificidade dialeticamente por meio de metodologias produtivas.

O enfrentamento das dificuldades apontadas pode sugerir modificações no sistema educacional, pois a incapacidade de pensar uma complexidade é resultado do sistema social em que vivemos. A didática atual não possibilita a formação de um pensamento não fragmentado, uma vez que essa forma de pensamento é fruto de uma didática tradicional. Assim, os professores acabam reproduzindo exatamente o processo em que foram formados em sua vida acadêmica, ao considerar o saber (conteúdo) já produzido mais relevante que as experiências que o aluno possa vir a adquirir.

O que queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991, p. 15).

A base do diálogo, suposto pela autora, é na verdade o grande propósito dessa atitude interdisciplinar, que significa desenvolver uma relação com o outro e com o próprio mundo, pois é necessário, antes de tudo, conhecer a realidade e fazer a conotação com o conhecimento científico, isto é, a produção científica, que tem por objetivo difundir novas ideias. Essa relação baseia-se no relacionamento com nossos pares que estão em sala de aula e também aqueles que estão conosco no campo da pesquisa.

Atualmente surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar, sobretudo no campo do ensino e do currículo. A discussão sobre interdisciplinaridade tem tido um espaço importantíssimo na sociedade contemporânea, principalmente nas instituições educacionais, embora para muitos professores pareça algo novo. Isso porque, com a fragmentação do conhecimento e a verificação da importância do diálogo entre as diferentes disciplinas para compreender o mundo e o ser humano da atualidade, está sendo efetivado um grande movimento de promoção da interdisciplinaridade. (GADOTTI, 1993).



2 DA DISCIPLINA AO SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade pauta-se numa proposta de romper com as barreiras entre as disciplinas, superando a compartimentalização do pensar, transpondo para um trabalho integrado dos saberes nos diversos campos do conhecimento. Propõe uma nova postura, uma mudança de atitude frente ao contexto, “uma postura interdisciplinar”, que proporcionará uma visão global e inclusiva. (FAZENDA, 1993).

Nas instituições de ensino constata-se que as disciplinas escolares são ensinadas, em geral, de forma independente, o que conhecemos como disciplinaridade. Nessa dinâmica, os educandos não são instigados a perceberem os elos existentes entre os conteúdos ou entre as questões do cotidiano. Um exemplo constatado por nós, enquanto professora de estágio, foi observar que a matemática ensinada na escola não tem conotação com a matemática do dia a dia do educando.

Encontramos em sala de aula um menino, que mora próximo da minha residência, e nos finais de semana vende picolé e consegue ter uma relação consciente com o sistema monetário, dando troco corretamente, mas não consegue resolver as contas de “arme e efetue” que a professora passou na lousa. Isso porque a forma metodológica como o conteúdo é mediado, é mais uma transmissão, não tem significado para ele. Indagando a respectiva professora sobre o fato de ser mais adequado ela elaborar um problema que envolvesse a realidade dos alunos para ser mais significativo, ela respondeu que era aula de matemática e precisava trabalhar com números.

No dia a dia pode-se afirmar que assumimos uma atitude interdisciplinar para lidarmos com as diferentes situações, seja no campo profissional, familiar, religioso ou social.

[...] muitos professores e propostas curriculares têm idealmente perseguido um projeto científico, em termos de experiência de atividades exigidas dos alunos, sem conseguir atingi-las e perdendo de vista necessidades mais fundamentais de introduzir o aluno no domínio do cálculo e das noções básicas que levam, através de soluções matemáticas, a resolver situações problemáticas que envolvam experiências do dia-a-dia. (PETERROSSI; FAZENDA, 1996, p. 16).

Essa metodologia aplicada nas aulas de matemática afasta sua função em fazer parte do currículo escolar e, conseqüentemente, não faz sentido para o educando, que não consegue relacionar essa disciplina com sua vida, ocasionando-lhe um baixo rendimento escolar. Poucos conseguem, por si mesmos, assimilar informações de uma disciplina com



outra, pois os próprios professores tratam seus educandos como se eles tivessem o cérebro fragmentado, o que ocasiona desânimo e não estimula a atividade crítica intelectual.

Tal atitude tem ocasionado pouco desenvolvimento no processo ensinar/aprender. Essa constatação é feita, *in loco*, constantemente ao participarmos, como já mencionamos anteriormente, de estágios, projetos e atividades nas instituições de ensino em que os acadêmicos atuam. Na tentativa de explorar as possíveis causas desse fenômeno, tentamos relacionar a forma como a fragmentação dos saberes se manifesta no meio escolar e constatamos inúmeras causas, dentre elas a falta de conhecimento do professor em conhecer a origem de seus educandos: como e onde vivem, como é seu dia a dia, do que se alimentam, com quem moram, as histórias que ouvem, as músicas, as brincadeiras e outros aspectos extremamente relevantes para criarmos condições adequadas de aprendizagem, valorizando aquilo que tem significado no mundo em que atuam.

Estudiosos apontam que não existe um único termo para definirmos interdisciplinaridade, pois alguns autores nos apresentam diferentes interpretações. O importante é entendermos como a nova postura diante do conhecimento pode contribuir para a unidade do pensamento.

Fazenda (1993) afirma que existem equívocos de alguns profissionais que afirmam realizar projetos interdisciplinares, mas não o fazem de maneira correta e consciente, pois todo trabalho deve ser muito mais do que simplesmente misturar intuitivamente disciplinas. Ela deve propiciar visibilidade e movimento ao talento escondido em cada um de nós.

A interdisciplinaridade é uma maneira (métodos e conteúdos) de se trabalhar o currículo disciplinar qualitativamente negando-o, abrindo-se para diferentes possibilidades, ou seja, os professores de diferentes saberes se unem para desfragmentar o conhecimento que está hermético, encerrado em cada disciplina, de forma que haja ruptura entre a rígida linha que separa os saberes, e pelo trabalho pedagógico o aluno consiga perceber que há uma multiplicidade de estruturas que se relacionam para construir este conhecimento por uma única via. Ter clareza para compreender que as disciplinas não ensejam conhecimentos totalmente diferentes e desconectados entre si, perceber que elas se relacionam e constroem em suas vidas e realidades por eles hoje compartilhadas. (MARQUES, 2010, p. 280).

A interdisciplinaridade é uma atitude que pode significar troca e cooperação entre as disciplinas e não simplesmente transferência de métodos, mas sim de conceitos, e quando os professores promoverem uma troca de conhecimentos instigados por meio de diálogos abertos permanentemente no processo educativo.



Compete-nos reafirmar que a atitude interdisciplinar tornou-se um estímulo para a discussão da realidade instigando um repensar dos conhecimentos lineares no desvelar de novos saberes que possibilitarão novas práticas, não somente na instituição escolar, mas em todas as instituições sociais.

Apesar do mundo globalizado, ainda persiste a fragmentação do conhecimento nas instituições de ensino por meio “disciplinas”, que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, pois se constata que o conhecimento é separado por inúmeros conteúdos relativamente estanques, apresentados de forma desvinculada e desconexa, fato que ocasiona perda de sentido para os educandos que não conseguem discernir as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Santomè (1998) e Macedo (2001) afirmam que a forma como as disciplinas estão instaladas nos currículos escolares são reflexos da hegemonia do pensamento positivista instaurado no século XIX, que define, até os dias atuais, os limites entre a ciência e o senso comum. Portanto, as disciplinas surgiram como uma seleção e organização dos saberes científicos, torneados com requisitos de objetividade e categorização.

Morim (1999) acrescenta que o sistema disciplinar além de dificultar o processo ensinar/aprender não estimula o desenvolvimento cognitivo, que propicia a resolução de problemas e estabelece conexões entre os fatos e conceitos, isso significa refletir sobre o que está sendo apresentado e quais as metodologias utilizadas na inserção de novos saberes.

É preciso considerar que a abordagem interdisciplinar não acarreta a pretensão de criar novas disciplinas ou desvalorizar os conhecimentos por ela produzidos, mas empregar os saberes de várias disciplinas, na interpretação de determinado fenômeno sob diferentes óticas. “[...] 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 [...]”. (BRASIL, 2002, p. 88).

Por mais que exista a vontade de mudança nas práxis do professor, ainda prevalecem posturas tradicionais em que ele é simplesmente o transmissor de informação para seu aluno. O processo de ensino-aprendizagem necessita de um mecanismo mais dinâmico e integrador que favoreça as relações pedagógicas entre professores e alunos. Atualmente a função do professor não é mais unicamente ser o provedor do conhecimento. É necessário que assuma uma postura de mediador da aprendizagem, provocando e questionando o aluno, instigando-o ao sucesso de suas buscas e, conseqüentemente, de suas respostas desejadas. As



instituições de ensino precisam ser ambientes adequados para o processo ensinar/aprender por meio de uma conduta social que tenha qualidade e um campo fértil para aprendizagens não somente de ensino, mas também de habilidades e respeito mútuo entre seus sujeitos.

O início da atitude interdisciplinar está basicamente na ação, de acordo com a interação e integração das disciplinas e também entre os sujeitos das ações educativas. Isso não significa o fim das disciplinas, mas uma relação harmônica entre as mesmas. Tendo como objetivo desenvolver ações cooperativas e reflexivas. Conseqüentemente, alunos e professores tornam-se sujeitos de suas ações e comprometem-se num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimentos. Pois, ao dividir ideias, ação e reflexões, cada integrante do grupo torna-se ativo no processo. (FAZENDA, 1991).

3 PERSPECTIVAS DE UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR

Atualmente, a educação básica, por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) está organizada na separação de anos e níveis de ensino. Cada ano letivo está dividido em disciplinas, que por sua vez, possuem divisões de conteúdos, ministrados gradativamente. Os sistemas de ensino organizam currículo escolar e determinam quais disciplinas serão lecionadas, e cabe ao professor cumprir o que está determinado. Conseqüentemente esta organização curricular promove a fragmentação do conhecimento, por meio das disciplinas, e não possibilita um melhor entendimento pelos alunos, que geralmente não conseguem visualizar ou compreender a conexão do que estes conhecimentos podem ter no seu dia-a-dia.

A instituição de ensino precisa ser considerada ao mesmo tempo um instrumento de acesso do sujeito à cidadania como também a um ambiente de vivências para a vida. Portanto, sua organização curricular, pedagógica e didática precisa contemplar as diversas formas de ritmos, culturas, interesses, concepções, dentre outros aspectos que diferem o Ser. Essa instituição social, onde inúmeras vozes são ouvidas, não pode ignorar a amplitude do conceito de ciência que, por sua vez, não delimita sua relação entre política, economia, cotidiano, artes, entre outras. Conseqüentemente, tal envolvimento influencia o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário que o educador assuma uma atitude interdisciplinar frente ao conhecimento para ser possível uma melhor compreensão de mundo pelos seus educandos. (POMBO, 1994).



Assumir tal atitude significa romper com os paradigmas da própria formação, pois a interdisciplinaridade somente é possível a partir do momento em que o educador for capaz de partilhar o domínio que considera do “seu” saber e tiver a ousadia de aprender numa relação de troca e aprendizagem com seus pares. Essa concepção interdisciplinar já vem sendo apresentada como uma proposta emergente na quebra de paradigmas como na teoria das múltiplas inteligências de Gardner, no construtivismo piagetiano, na pedagogia libertadora de Paulo Freire e na de inúmeros outros estudiosos que demonstram a necessidade de uma visão universal na educação.

O conhecimento está sendo construído de forma fragmentada, cada vez mergulhamos em uma maior especialização, a matemática já vem há muito tempo sendo ensinada dividida em geometria, trigonometria, aritmética entre outras áreas; já a língua portuguesa se reparte em gramática, ortografia, e literaturas. As outras matérias dos ensinos médio e fundamental também se repartem, como se a simples existência destas disciplinas já não significasse um conhecimento partido, e cada vez mais longe da realidade do aluno. (MAGALHÃES, 2000, p. 1).

O autor nos aponta a preocupação com a especialização considerada cada vez mais relevante na formação do profissional, ao considerar o conhecimento produzido relevante e com sentido para os especialistas de cada área, mas que precisam ser integrados para ter um significado para o aluno.

Proust (1993) afirma, a partir de suas pesquisas, que existem dificuldades para os agentes do processo educacional a serem sanadas à prática interdisciplinar. A primeira é o que ele chama de “espírito de paróquia”, ou seja, quando o professor valoriza sua disciplina mais do que outras, o que exemplifica o conceito fragmentado do saber. A segunda é conhecida como “perda informal”, seria o receio de descaracterizar e banalizar sua disciplina. Como terceira colocação apresenta o “conservadorismo institucional”, quando a própria escola teme transpor fronteiras, ocasionando descrédito da instituição, por não acompanhar um sistema que já está posto há muito tempo. E, por último, nos apresenta o “conservadorismo individual”, que representa a insegurança e o desconforto quando o educador considera seu território invadido, ou mesmo adentramos em outros desconhecidos, pois relacionar-se com outras disciplinas significa estar aberto e reconhecer que não sabe tudo. É típico ouvir nas instituições de ensino que o professor de matemática, geografia, ciências e outras não fazem correção de erros de português em suas avaliações porque isso é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Na verdade não consideram que seus educandos precisam escrever corretamente em todas as áreas.



Dessa forma, a falta de integração entre as áreas do conhecimento, reflexo de fatores sociais e históricos desencadeados pela revolução industrial, que exigia mão de obra especializada, tem marcado e prejudicado nossa maneira de pesquisar, ensinar e, principalmente, de ver e pensar nossa realidade. Isso porque se nossos educandos só tiverem a oportunidade de ter contato com essa forma fragmentada de conceber o mundo, acabarão moldando uma maneira de pensar que dificilmente incluirá um entendimento amplo, uma vez que essa habilidade só é possível de ser adquirida quando se é estimulado a buscar os conhecimentos globais dos fatos.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade surgiu pela necessidade imposta à criação de várias disciplinas. Portanto, é necessário um elo entre elas, considerando que algumas se mostram dependentes umas das outras. Isso ocorre com mais frequência nas ciências humanas, pois nas naturais não existe uma hierarquia.

Frente a essas reflexões, é essencial que os conteúdos ministrados em cada disciplina sejam considerados como instrumentos culturais, necessários para a formação global. Fazenda (1996) afirma que é necessário conhecermos como os conteúdos nasceram, se desenvolveram e são estudados.

Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema contiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...]. (JAPIASSU, 1976, p. 84).

O autor afirma que tal fato se deve às exigências dos próprios educandos, devido ao universo global e multidimensional. Existe um conflito para o fim de uma formação baseada em especialidades. Deve-se tal fato às exigências que o próprio mercado de trabalho faz aos graduados: que sejam profissionais polivalentes.

Dessa maneira, torna-se essencial a elaboração de meios que atuem contra o saber fragmentado, tendo por objetivo a recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). (FAZENDA, 1996).

Verifica-se que a discussão sobre interdisciplinaridade mostra a educação numa nova maneira de resgatar o sentido e o fazer ensinar na prática pedagógica. Durante décadas, o conhecimento foi construído e difundido sem ter sido revisado ou contestado. Para o



professor era imbuída a tarefa de memorizar o conteúdo transmitido de forma fragmentada em sua disciplina. Conseqüentemente, tínhamos um conhecimento limitado e desassociado da realidade, compondo um panorama de informações desarticuladas e até mesmo antagônicas. (LUCK, 2007).

Portanto, é necessário praticarmos um ensino que concilie diferentes conceitos, de diferentes áreas, substituindo o modelo imposto historicamente e dando oportunidade ao sujeito de aprender a relacionar conceitos e, conseqüentemente, de reformular e construir novos conhecimentos com autonomia e criatividade. Nesse sentido, a convivência das disciplinas pode ser uma estratégia para desenvolver uma visão mais ampla e realista dos acontecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se a desconexão na relação entre educador e educando, teoria e ação, ideia e realidade, favorecendo a despersonalização do processo pedagógico. Contrapondo a esses aspectos, a interdisciplinaridade está em busca do conhecimento global. Significa que tenha origem em várias áreas, ou seja, vai em sentido contrário do que atualmente está exposto nas escolas: um conhecimento centrado somente em uma área. Tem por objetivo garantir um novo posicionamento diante do conhecimento, em busca do Ser como pessoa integral, garantindo a elaboração do conhecimento global rompendo com os limites das disciplinas. Mas para isso, segundo Fazenda (1996), será necessário que o educador assuma uma postura interdisciplinar com atitudes de inclusão.

Tal atitude exigirá também a modificação dos hábitos dos educandos, pois haverá a necessidade de se envolverem mais nas atividades escolares, assim como também apresentarem maior transparência na elaboração de seus trabalhos, estudos e pesquisas.

Acredita-se que haverá favorecimento na oportunidade de trabalharem mais em grupos. O mesmo diz respeito aos profissionais. Para que seja possível estabelecer um trabalho interdisciplinar, é preciso que as ações de cada profissional sejam transparentes, que se saiba o que se faz e que se disponibilize a pensar junto com os demais profissionais envolvidos no projeto, considerando as necessidades que a questão impõe.

Existem grandes avanços também para a instituição de ensino que insere a interdisciplinaridade como eixo de trabalho. Conseqüentemente ela modifica sua proposta pedagógica tornando-a mais eficiente e dinâmica, na medida em que seus alunos



demonstrem um desenvolvimento mais eficaz e harmônico. As modificações abrangem a metodologia de trabalho, ao possibilitar a integração de conteúdos, deixando de ser ministrado de forma fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento, principalmente porque o processo ensino-aprendizagem é centrado na concepção de que o aprender é um processo contínuo, logo significa articularmos o saber, a informação, a experiência, meio ambiente, escola, comunidade, dentre outros aspectos que envolvem o processo educacional. (FAZENDA, 1999).

Significa que o professor tem papel relevante porque precisa ser o alicerce do aluno, ajudando-o a descobrir, a reconstruir e atuar frente ao conhecimento adquirido. O fazer pedagógico deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando a aprendizagem mais atrativa por meio da interação professor/aluno, aluno/professor.

Enfim, acredita-se que a prática pedagógica, por meio da interdisciplinaridade, vislumbra a construção de uma escola mais participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo atual é favorecer a vivência de uma realidade global que interage com as experiências do cotidiano do educando, favorecendo sua autonomia intelectual e moral. Mais do que interagir, interdisciplinaridade é a ação de partilhar as experiências e conhecimentos entre os seres humanos, se houver troca de vivências e conhecimentos das diferentes áreas do saber, o que possibilita a mudança tanto do indivíduo como da coletividade. Essa relação entre a autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Segundo Piaget (1996), o sujeito não espera que o conhecimento seja transmitido a si por um ato de caridade, mas sim aprende por meio de suas próprias experiências sobre os objetos do mundo, organizando seu pensamento e construindo suas categorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEBO, 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário da União. Brasília: MEC, 1996.

FAZENDA, Ivany. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.



- _____. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- _____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola, 1979.
- GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola:** alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar:** fundamentos teóricos metodológicos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MACEDO, Elizabete de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia dos temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org). **Currículo:** políticas e práticas. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade:** por uma pedagogia não fragmentada. 2000. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial>. Acesso em: 20 out. 2012.
- MARQUES, Maria José Diógenes Vieira. A importância da Disciplinaridade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Transversalidade e Multiculturalidade para a docência na Educação. **Anais do II Seminário de Pesquisa da NUPEPE.** Uberlândia-MG, 2010. p. 274-291.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 1999.
- PETERROSSI, Helena G.; FAZENDA, Ivani C. A. **Anotações sobre metodologias e práticas de ensino na escola de 1º grau.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- POMBO, Olga. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade:** reflexão e experiência. 2. ed. rev. aum. Lisboa, 1994.
- PROUST, J. A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas. **Revista Tempo Brasileiro.** abr/jun. 1993. p. 97-118.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. 1. reimpressão revista. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THILSEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set/dez. 2008.



LÍNGUA PORTUGUESA E SURDEZ: DESAFIOS PARA O DOCENTE

Jackeline Pinheiro da Fonseca RIBEIRO¹

Vera Lucia GOMES²

RESUMO

Adquirir uma língua escrita, quando os métodos de ensino são baseados na audição, é um grande problema para qualquer aprendiz que não possui a via auditiva. Essa pesquisa teve como objetivo verificar quais os métodos de alfabetização/aquisição de língua escrita, utilizados em sala de aula regular, são os mais adequados para o ensino de surdos. Seguiu abordagem qualitativa e, como metodologia para coleta de dados, utilizamos pesquisas bibliográficas. Durante a pesquisa, pudemos depreender que os métodos de ensino foram sendo moldados de acordo com a necessidade dos indivíduos em seu tempo e se transformando conforme os estudos sobre a surdez e linguagem foram se desenvolvendo. Para o aprendiz surdo, o método analítico seria o mais adequado, por utilizar um sistema de aprendizagem que não se baseia apenas no som, mas em um conjunto de texto que desperte o interesse dos alunos. No entanto, esse método só seria apropriado para aplicação em sala de aula do ensino regular se o aluno tiver uma boa fluência em Libras e um tradutor intérprete à sua disposição. Diante disso, esperamos contribuir com a prática pedagógica de educadores que trabalham com alunos surdos e que seja instrumento para ampliar suas perspectivas de ensino respeitando suas especificidades linguísticas, em um ambiente inclusivo que oportuniza acessibilidade a todos.

Palavras – chaves: Bilinguismo. Alfabetização. Língua Portuguesa.

PORTUGUESE LANGUAGE AND DEAFNESS: CHALLENGES FOR THE TEACHER

ABSTRACT

Acquiring a written language, when teaching methods are based on hearing, is a major problem for any learner who does not have an auditory pathway. The purpose of this research was to verify which literacy / acquiring methods used in the regular classroom are the most appropriate for teaching deaf people. We followed a qualitative approach and as methodology for data collection we used bibliographical researches. During the research, we can deduce that the teaching methods were being shaped according to the need of the individuals in their time and transforming as the studies on deafness and language were developing. For these, the analytical method would be the most appropriate one, to use a learning system that is based not only on sound but on a set of text that arouses student interest. However, this method would only be suitable for application in the regular classroom if the student has a good fluency in LIBRAS and an interpreter translator at his

¹ Graduada em Letras, Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Orientação Pedagógica em EAD, Mestranda do Mestrado Profissional em Letras, UEMS. E-mail: jackelinefonseca@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestre em Educação, professora da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Aquidauana – MS. E-mail: vera.lucia@ufms.br



disposal. In view of this, we hope to contribute to the pedagogical practice of educators who work with deaf students and to be instrumental in expanding their teaching perspectives, respecting their linguistic specificities, in an inclusive environment that offers accessibility to all.

Keywords: Bilingualism. Literacy. Portuguese language.

1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, o homem primitivo tentou “escrever” sua vida diária em cavernas, o que hoje conhecemos por arte rupestre. Assim, ao longo da história, escrever foi se tornando um ato de suma importância. Na Idade Média, escrever e, por consequência, ler representavam poder e eram apenas para um grupo restrito de pessoas. Com o passar dos anos, percebemos que a escrita foi ganhando importância na vida do homem que demarcava uma situação social. Os privilegiados com o ensino pertenciam a classes mais altas e detinham mais informação e poder.

Muitos são os estudos sobre a evolução da linguagem escrita como forma de expressão do homem desde a antiguidade até os dias atuais. A escrita e a leitura fazem parte de nosso cotidiano, de tal forma que hoje parece bastante difícil imaginar nossas vidas sem a linguagem verbal, a não verbal e suas variações. É indiscutível a importância da escrita para a evolução das sociedades ao longo do tempo e para a construção da atualidade, sem deixarmos de invocar a história dos registros escritos. (DA COSTA, DA SILVA, VILAÇA, 2013, p.121).

Quase que instantaneamente ao nascimento, a criança é exposta a símbolos e sons diversos, assim, seu desenvolvimento vai transcorrendo e a associação de sons e de símbolos ocorre como um processo natural.

Porém, nem todas as crianças são detentoras de audição, assim, aquelas que são surdas ou que possuem algum grau de perda auditiva, certamente, sofrem um grande atraso em suas possibilidades de compreender o mundo. Para as crianças, a aquisição da leitura e escrita que, em muitos casos, acontece de maneira concomitante, acontece como mais um passo de seu desenvolvimento e entendimento de mundo. Para uma criança que tem perda do canal auditivo, um mundo de obstáculos se impõe à sua aprendizagem.

Esses obstáculos vão muito além de sua limitação física, comprometendo principalmente o convívio social. Quando a criança surda nasce em uma família surda, logo é exposta a uma realidade totalmente diversa da habitual para uma criança ouvinte, sua língua é rapidamente desenvolvida (língua gestual visual), adquire de maneira natural a Língua de Sinais (LS) e, por consequência, seu meio social e comunicacional,



embora mais restrito que o de uma criança ouvinte, é ampliado. Nesse ínterim, a criança, quando chega ao ambiente escolar, já possui uma língua materna, que é a Língua de Sinais, e, por meio dela, uma identidade surda. Assim, aprenderá a Língua Portuguesa como uma segunda língua (L2). Nesses casos, por já possuir uma fonte comunicacional com o mundo, as chances de sucesso na aquisição de leitura e escrita são maiores.

Porém, aqueles que nascem em famílias de ouvintes são expostos a vários entraves desde seu nascimento, como a não aceitação, falta de informação, submissão a várias técnicas de oralização para adquirir a língua falada, o que prejudica seu desenvolvimento, pois o pensamento se constrói de maneira diferente do de uma pessoa ouvinte.

O presente trabalho surgiu da inquietação de uma professora de Língua Portuguesa que se viu no impasse de alfabetizar uma criança com perda auditiva.

Assim, alguns questionamentos surgiram e serviram de base para nossa pesquisa. As metodologias existentes são válidas para os alunos surdos? Qual seria o método mais adequado para alfabetizá-los?

Nesse sentido, com esse trabalho, pretendemos obter respostas a esses questionamentos, utilizando pesquisas bibliográficas a partir de literatura disponível sobre a aquisição de língua escrita por surdos.

Atualmente, temos como principal teoria para a alfabetização das crianças surdas o ensino bilíngue, esse tipo de ensino prioriza a Língua de Sinais como meio de adquirir uma língua escrita, sendo esta entendida como a L2 (segunda língua) do aprendiz surdo. Diante disso, torna-se importante compreender como funciona essa teoria e a sua importância para a aprendizagem desse aluno.

Seguindo pela via médica, está a perspectiva tecnológica, como o uso de amplificadores, como o sistema de Frequência Modulada Pessoal - FM, disponibilizado pelo Ministério da Saúde para alunos que possuem deficiência auditiva e são usuários de Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI e/ou Implante Coclear - IC, tem ainda que possuir domínio da linguagem oral ou estar em fase de desenvolvimento; além de *softwares* de tradução e interpretação de livros e afins que podem colaborar de alguma forma para a aprendizagem.

1.1 As primeiras teorias para ensino de surdos



Muito antes de a tecnologia adentrar ao universo surdo, a comunicação por gestos ou “mímicas” não sistematizadas já fazia parte do cotidiano das famílias que tinham pessoas surdas. O método de comunicação e ensino da Língua de Sinais nem sempre foi bem aceito, pois mostrava à sociedade que na família havia uma pessoa com “deficiência” o que acarretaria menor aceitação na escala social. Essa mentalidade, infelizmente, ainda existe em muitos lares.

Uma das primeiras teorias que surgiram foi o Oralismo. Essa metodologia não aceitava o uso de línguas visuais gestuais. Para eles, a única forma de o surdo se desenvolver era por meio da reabilitação da fala. Podemos dizer que esse pensamento persiste, pois ainda existem atendimentos com o objetivo de fazer o surdo falar. Tal treinamento é realizado por fonoaudiólogos que, muitas vezes, desrespeita a identidade surda quando força o paciente a adquirir uma língua oral.

Para o Oralismo, há um forte pensamento de que o surdo só será aceito se passar a agir como um ouvinte. Segundo Lorenzi (2004) a surdez é,

[...] uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura orofacial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (p.15).

O Oralismo teve sua grande ascensão a partir de 1880, com uma metodologia alemã de Heinicke e excluía qualquer possibilidade de contato com Línguas de Sinais.

Os estudos sobre Língua de Sinais avançaram a partir de pesquisas de Stokoe (1960), entretanto, na década de 70, surgiu uma nova corrente, a Comunicação Total. Esta apregoava o uso das Línguas de Sinais concomitantemente com o uso da língua falada, porém, não havia respeito pelas línguas gestuais visuais e nem priorização do seu uso, e eram usadas seguindo a estrutura linguística da fala. A intenção era que a língua falada fosse mais palpável para o aprendiz surdo. Embora a Língua de Sinais não fosse prioritária, foi aberto espaço para as línguas gestuais visuais se desenvolvessem e, nesse tempo, muitas foram sistematizadas.



Apesar de a Comunicação Total ter aberto um grande caminho para as Línguas de Sinais, com o passar do tempo, ficou claro que havia uma grande distância entre elas e a língua falada, pois suas naturezas estruturais são distintas. Percebeu-se que a metodologia da Comunicação Total não oferecia uma compreensão completa para o aluno surdo, mas sim uma amostra do que era a língua falada. Diante dessa realidade, emerge o Bilinguismo em 1979.

O Bilinguismo apregoa o ensino da Língua de Sinais como primeira língua do sujeito surdo (L1), sua língua materna. Por meio dela, pode-se chegar ao ensino da língua escrita do país de origem. O ensino bilíngue vem sendo difundido como uma prática de respeito aos sujeitos surdos e sua identidade, dando espaço para as línguas gestuais visuais como a primeira fonte de aprendizagem para surdos e, por meio delas, a perspectiva de adquirir a língua oral e escrita.

É perceptível que as metodologias educacionais e a evolução científica caminham paralelamente na busca de melhorias para a comunicação e aprendizagem dos sujeitos que possuem alguma perda auditiva.

Pensando nos métodos mais tradicionais utilizados nos sistemas de ensino, como o fônico, observamos que não é o ideal para os alunos surdos, tendo em vista que esses indivíduos não possuem condições de relacionar som com a escrita. Assim, o ensino da língua escrita torna-se um grande desafio para alunos e professores e transpor essas barreiras é essencial para a inserção do sujeito surdo na sociedade.

Para os indivíduos com surdez, só será viável uma aprendizagem efetiva a partir de métodos que tenham como base seu segmento linguístico e isso só é possível a partir do uso das Línguas de Sinais.

1.2 O que é alfabetizar?

O termo alfabetizar é bastante amplo, podemos alfabetizar em várias áreas do conhecimento, como: alfabetização matemática, alfabetização musical, alfabetização de jovens e adultos etc. Enfim, podemos alfabetizar de várias formas, porém, para cada um desses tipos de alfabetização, há diferentes métodos e materiais.

O conceito que mais nos interessa aqui é o de alfabetizar com o sentido de ensinar um código escrito e, junto com ele, vemos emergir a palavra “letramento”. Ser alfabetizado é dominar o código escrito, ou seja, saber ler e escrever com certo padrão pré-estabelecido,



por outro lado, ser letrado é o resultado de sua alfabetização, ou seja, é o status e condição que o sujeito adquire com as suas práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Colello (2004),

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações. Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita. [...] uma pesquisa realizada por amostragem representativa da população brasileira de jovens e adultos (de 15 a 64 anos de idade), entre os 2000 entrevistados, 1475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para ler ou escrever, e apenas 525 puderam ser considerados efetivos usuários da língua escrita. Indiscutivelmente, uma triste realidade! (COLELLO, 2004, p. 9).

Isso decorre, muitas vezes,, pelo uso de metodologias que não induzem o educando a pensar e questionar o conteúdo trabalhado ou ainda pela falta de interação com as informações à sua volta, em um vocabulário cultural mais restrito. Então, a alfabetização acontece com temas distantes da realidade vivida o que dificulta usar o conhecimento no seu dia a dia.

Termos despertado para o fenômeno do letramento – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.59).

Nesse sentido, compreender o que está escrito amplia as possibilidades de conhecer e interagir com o mundo, pois quem é bem “letrado” consegue um melhor *status* social. Essa concepção deve estar incorporada ao pensamento do educador e ser difundida por meio de práticas pedagógicas aos seus educandos. Segundo Kleiman (1989),

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura: quando lemos porque outra pessoa manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com o significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz a aprendizagem. (p. 35).



Para o alunos, esse cenário se complica mais, pois o acesso às informações é menor, o que reduz a possibilidade de letramento. Seu primeiro grande desafio é o comunicacional, pois são usuários de língua de sinais e, de um modo geral, as escolas não possuem docentes no ensino regular que são fluentes em sua língua materna, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Alfabetizar alunos surdos requer metodologia e tempo diferentes da alfabetização de um aluno ouvinte, requer um preparo do docente e de materiais que as escolas ainda não estão preparadas para oferecer e usar. Assim, impõe-se ao docente saber quais os métodos de alfabetização são aplicáveis aos referidos discentes.

1.3 Métodos de alfabetização

Com o decorrer do tempo, os métodos e metodologias de alfabetização foram construídos, estabelecidos e substituídos por novos. É importante salientar que cada cultura possui metodologias de aprendizagem que evoluem com o tempo e característica populacional.

Abordaremos de uma maneira geral os métodos de alfabetização mais clássicos, sintético e analítico, por serem os mais utilizados. O método sintético consiste na relação entre som e a grafia, é considerado um método de ensino rápido, parte de unidades mais simples para se chegar às mais complexas. É conhecido por ser baseado na repetição e memorização. De acordo com Cavalcante e Freitas (2008), nesse método,

“[...] o ensino parte das letras, sons ou sílabas que quando combinados formam palavras, insistindo na correspondência entre o oral e o escrito. A perspectiva sintética considera a leitura como um processo somatório que procede do simples para o complexo, isto é, as palavras são somadas até formarem frases ou textos. (p.75).

Seguindo os conceitos das autoras, temos então uma subdivisão do método em outros três tipos, o fônico, o silábico e o alfabético. Sendo que, no fônico, parte-se da relação letra-som para finalizar com a leitura global da palavra; no silábico, as sílabas são combinadas para formar palavras e, no alfabético ou soletração, as letras das palavras são ditas separadamente e, em seguida, é dita a própria palavra. Tem como desvantagem a não progressão do aprendizado, se não for alcançado determinado nível de conhecimento, pode acarretar pausas excessivas durante a leitura, o que prejudica a compreensão.



O método analítico parte de um todo, o texto, para então se chegar às unidades menores como a frase, a palavra, a sílaba e a letra. É baseado na aprendizagem pelo *insight*³. Ainda de acordo com Cavalcante e Freitas (2008), “essa metodologia o ensino parte de unidades maiores da língua: palavra, oração ou conto, chegando às partes menores: sílabas e letras.” (p. 77)

Pode ser subdividido em palavração, sentencição ou global. Na palavração, parte-se da aprendizagem da palavra e dos sons da língua em uma certa sequência, há a aquisição de uma quantidade significativa de vocábulos para então se chegar à frase. “Caracteriza-se pelo treino de palavras soltas, para que sejam memorizadas por meio de escritas na lousa, fichas, livros, acompanhadas ou não de gravuras.”(Ibid., p. 77) Na sentencição, parte-se de sentenças, posteriormente palavras e, por último, as sílabas e as letras. No global ou conto, “parte-se de uma história, que é memorizada pelas crianças, passando para a decomposição dessa em orações, palavras e, em seguida, sílabas e letras.” (Ibid., p.78) Ainda,

O método considera a leitura como uma operação de análise das palavras em unidades individuais. É proposto então como ponto de partida palavras que os alunos conheçam oralmente, que fazem parte do seu vocabulário diário e social. A leitura é baseada no reconhecimento de frases significativas para as crianças, ou seja, a criança repete o que ouviu. A escrita assume a função de comunicação, toda criança sabe que os sinais emitem mensagens, apesar dessa prática ser raramente adotada. **Por fim, o ensino baseia-se na memorização, na cópia e no ditado.** (Ibid., p.78, grifo nosso).

Os parâmetros curriculares nacionais em vigor (PCNs) priorizam métodos de teoria construtivista, na qual o uso de cartilhas, memorização e repetição não são recomendados. Porém, há uma grande dificuldade em se aplicar totalmente essas técnicas nas escolas públicas e o que temos atualmente é uma mescla de métodos de ensino.

O debate dos métodos ainda permanece aceso nas escolas atuais, alimentada, principalmente, pela ideia de que o método usado deve estar ligado a unidade linguística e que a língua é um sistema externo ao aprendiz.[...] entretanto essas metodologias começam a ser criticadas por não darem conta de alfabetizar o grande contingente de alunos. A heterogeneidade dos sujeitos alunos que sempre teve presente na escola era negada, como por exemplo, por meio da imposição da língua oficial. (CAVALCANTE, FREITAS, 2008, p.79).

Pensando nos métodos mais tradicionais, como o fônico, observamos o quanto é inadequado aos alunos surdos, visto que esses indivíduos não possuem condições de

³ O *insight* nesse contexto é compreendido como um “estalo”, ou seja, naturalmente vai passando de um nível mais fácil para um mais complexo.



relacionar som com a escrita. Assim, o ensino da língua escrita torna-se um grande desafio para alunos e professores, transpor essas barreiras é essencial para a inserção do sujeito surdo na sociedade.

Para esses, a aprendizagem efetiva se concretizará a partir de métodos que tenham como base seu segmento linguístico e isso é possível a partir do uso das Libras, pois estará inserido em seu universo linguístico. Diferente do aluno ouvinte, o aluno surdo não fará relação entre a palavra e o som e sim entre a palavra e um objeto, imagem e, principalmente, sinal dessa palavra.

Assim, o pressuposto inicial para que o aluno surdo seja alfabetizado é o domínio de sua L1. Para Quadros e Schmiedt (2006),

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24).

Para crianças surdas, filhas de pais surdos, o contato com a Língua de Sinais é natural, ocorre desde o seu nascimento, “essas crianças apresentam o privilégio de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral- auditiva.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 20)

Assim, quando acessam o ambiente escolar, estão prontas para que, com um auxílio de um tradutor intérprete de Libras, consigam compreender os mais diferentes conteúdos ministrados por seus professores. Porém, quando os surdos são filhos de pais ouvintes, o contato com a Língua de Sinais pode ser tardio ou só acontecer já no ambiente escolar, o que acarreta um grande atraso em seu pleno desenvolvimento escolar e social, sendo necessário atendimento diferenciado para garantir sua acessibilidade.

O ensino de Libras na escola regular deve acontecer de maneira concomitante ao ensino de Língua Portuguesa. Assim, o aluno deverá frequentar o Atendimento Educacional Especializado – AEE que, segundo a Resolução CNE/CEB 04/2009, tem como função: complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além do AEE, outro atendimento legalmente previsto pelo Decreto 5.626/05, para o aluno com surdez é o tradutor intérprete de Libras. Esses sujeitos cumprem a função de



traduzir e mediar a comunicação entre a Libras e a Língua Portuguesa e vice-versa. Sua função é primordial para que a comunicação entre surdos e ouvintes aconteça. Porém, ainda que esses recursos sejam disponibilizados, percebe-se que não são suficientes para que seu campo de conhecimento seja ampliado, assim, reforçamos a necessidade de um ensino bilíngue.

Embora a sala de recursos multifuncionais seja um espaço adequado para que essa aprendizagem aconteça, o contato com a Libras torna-se muito restrito e, se a família não for usuária dessa língua e o único contato que a criança tiver com a mesma for durante seu tempo na escola, certamente, sua aprendizagem e fluência na língua materna será deficiente e, por consequência, sua aprendizagem em Língua Portuguesa também o será.

A linguagem exerce papel preponderante na constituição dos sujeitos, visto que é através dela que nos apropriamos da cultura entorno, construímos nosso entendimento sobre o micro e macro universo, e estabelecemos nossas relações sócio-afetivas. Apesar da relevância inquestionável da sua importância para os seres humanos, a possibilidade de construção da mesma para os surdos, tem sido secularmente negada, ao privá-los da aprendizagem da Língua de Sinais desde tenra idade. Esta resistência à Libras, presente tanto no seio familiar das crianças surdas, como na maioria das instituições de ensino, deriva dos mitos e preconceitos que se autoperpetuam em relação aos surdos e a Língua de Sinais. (ALMEIDA, 2012, p.16).

Nesse sentido, quando uma criança surda se apropria da Libras, um universo de possibilidades é revelado a ela, pois, assim como a ouvinte, quando aprende a falar e a se comunicar, consegue obter mais informações. Porém, para os surdos, muitas vezes, esse contato é negado por seus familiares, que entendem que a surdez é uma deficiência que pode superada se for oralizada.

1.4 A importância de um ensino bilíngue

O ensino bilíngue pode ser considerado uma tendência para aquisição, não apenas de Língua Portuguesa pelos alunos surdos, mas também de outros conhecimentos. Ter um ensino bilíngue significa que os alunos estarão imersos em dois idiomas, ou seja, eles não aprenderão uma segunda língua, mas a usarão como instrumento de aprendizagem para todas as disciplinas.

Segundo o Decreto 5.626/2005, o ensino bilíngue deve ser garantido pelas instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica para oportunizar a,

inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes,



com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Porém, para que esse ensino se torne realidade, é necessário que existam profissionais com formação adequada nas mais diversas áreas científicas para instruir esses alunos, o que ainda não existe de maneira satisfatória. Desde 2002, a Lei nº 10.436/2002 em seu Art. 4º: prevê que o,

o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

A partir dessa Lei, muitos cursos de graduação já incluíram a Libras como disciplina obrigatória em sua grade curricular, entretanto, com carga horária reduzida, não habilita o professor para se comunicar com o surdo.

Portanto, a escola bilíngue deve ser uma realidade em todo o país e, principalmente, nos locais em que haja uma grande concentração de surdos. Não é possível desenvolver todas as potencialidades dos mesmos sem explorar sua diversidade linguística, essa exploração torna-se importante não apenas para o público surdo, mas para toda a comunidade que a recebe e compartilha dessa experiência, uma vez que há uma grande troca cultural e enriquecimento linguístico.

Nesse sentido, com o bilinguismo observamos,

[...] que há uma grande melhora na relação do surdo com o mundo ouvintista. A sociedade atual é uma sociedade ouvintista, na qual o deficiente auditivo sente-se excluído. No entanto, ao assumir sua identidade surda e tendo tido uma educação bilíngue, o surdo poderá estabelecer uma comunicação, ainda que limitada devido à sua falta de audição, com o mundo ouvinte; poderá se comunicar através da escrita, uma vez que, com o ensino bilíngue, o indivíduo surdo pôde aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (HAHN, 2009, p21).

Percebemos que, como ensino da Libras e da Língua Portuguesa (linguagem escrita), há o desenvolvimento e comunicação entre seus pares e com o mundo ouvinte. Para que isso aconteça, é importante que o aluno surdo possa se identificar como pertencente a uma cultura comunicacional diferente, embora mais restrita em seu campo de acesso e sujeitos dessa mesma classe, ainda é tão importante quanto a dos ouvintes.



É necessário entender que a Libras é tão abrangente e complexa como a Língua Portuguesa e, por isso, não pode ser aprendida de maneira aleatória e nem de modo isolado; que seu desenvolvimento dá-se na convivência social e isso faz dela viva e dinâmica como qualquer outra língua. Esse conceito deve ser bem absorvido por qualquer profissional que trabalhará aquisição de língua escrita para esse sujeito.

Para adquirir a Língua Portuguesa como L2, é necessária a transposição de uma língua gestual-visual para uma língua escrita que tem estrutura diferente de sua língua materna. É um processo diferenciado de aprender outra língua.

Ainda segundo as autoras, para aquisição da língua escrita são necessários vários estágios. Em um primeiro momento, o aprendiz tenta aplicar normas de sua língua materna na segunda língua (Libras – português), até descobrir o que funciona e o que não funciona na língua alvo da aprendizagem, criando assim uma interlíngua, ou seja, uma língua que ainda não é nem a língua portuguesa e nem a Libras, mas como um a ponte entre uma e outra.

Para que o aluno perpassasse pelo processo de interlíngua e chegue a uma aquisição eficaz da Língua Portuguesa, é necessário que o mesmo tenha uma boa compreensão em Libras e também que o professor ofereça materiais que o estimulem a aprender essa segunda língua.

Todas as atividades oferecidas aos alunos surdos devem, inicialmente, passar pela leitura em língua de sinais, lembramos que essa é uma etapa muito importante, pois sempre se deve partir da língua materna para a língua alvo. E, a partir dessa primeira leitura, o aluno poderá contextualizar o texto e os demais elementos que o compõe. Segundo Garcez (2001),

[...] reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto, é o que "torna a leitura produtiva". No caso do surdo, alguns dos procedimentos são imprescindíveis, e o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais) [...] (GARCEZ, 2001 *in* SALLES, FAULSTICH, CARVALHO, *et al* 2004, p. 24).

Outra questão fundamental é o uso de materiais visuais que possam estimular a associação entre a palavra ou texto lido com a imagem. Isso facilita a compreensão e contextualiza uma atividade proposta.



Também é importante salientar que a tradução feita da Língua Portuguesa para a Libras, muitas vezes, não é realizada de modo totalmente equivalente, já que, assim como qualquer outra língua, há diferenças linguísticas no modo de construção dessa língua e, por isso, muitos surdos adotam um modo de escrever peculiar.

A flexão dos verbos sofre uma alteração e, constantemente, são trocados por formas no infinitivo. Na Libras, a flexão de tempo e pessoa existe, mas, às vezes, é dada pelo uso de advérbios e não de uma alteração no tempo verbal, dificultando assim essa fluência em Língua Portuguesa.

O professor que ensinará os sujeitos surdos deve ter um conhecimento prévio das especificidades linguísticas de seus alunos para que possa trabalhar com eles de maneira a transpor as diferenças e chegar ao sucesso no processo de escrita.

Essas diferenças linguísticas implicam obstáculos em todo cenário de aprendizagem do aluno surdo. Aqueles que passam por uma escola inclusiva e têm acesso a metodologias que priorizam o som sofrem lacunas em sua aprendizagem, por isso é importante entender sob a perspectiva do surdo a importância de ter acesso a um ensino bilíngue. Segundo Rodrigues (2000) *apud* Freire (2008),

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10, *apud* FREIRE, 2008, p.7-8).

Raramente, oferecemos aos pais a opção de uma escola bilíngue, visto que essa não é uma realidade para a grande maioria das cidades, o aluno acaba por ser integrado a uma sala de aula regular e não incluso efetivamente. Pois, para que a verdadeira inclusão aconteça, é necessário que a escola atenda as especificidades de seus alunos e crie um ambiente livre de barreiras, como as linguísticas, por exemplo.

Aceitar o surdo em sua peculiaridade e identidade é fundamental para que ele possa atingir todas as potencialidades de que é detentor e tão importante quanto isso é propiciar a este sujeito uma escola bilíngue, que precisa ser entendida em sua importância para o surdo, só aí poderemos enfrentar o grande desafio que é alfabetizar esses indivíduos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, percebemos que os surdos, ao longo dos anos, têm sido sujeitados a métodos de ensino que só foram disponibilizados por interesse dos ouvintes. Inicialmente, porque os surdos passaram a ser educados quando faziam parte de uma classe elitizada e a sua não educação poderia acarretar um prejuízo ao segmento familiar ao qual pertencia e às posses das mesmas.

Com o passar dos anos, o surdo foi inserido socialmente, mas sua surdez não era aceita e precisava ser “curada”, assim surgiram aparelhos e tratamentos médicos que, apesar de não demonstrarem muita eficiência, continuaram a ser implementados para que se tornassem ouvintes e, assim, pudessem ser aceitos e não mais vistos como deficientes.

Atualmente, vivemos um tempo de inclusão dos sujeitos surdos em um ambiente escolar preparado para receber ouvintes, mas despreparado para receber esses indivíduos e suas especificidades linguísticas.

O atual sistema governamental sugere *a priori* a inclusão desses sujeitos em salas de aula do ensino regular com um tradutor intérprete de Libras e uma complementação do ensino em salas de recursos multifuncionais para atendimento especializado (AEE). Ocorre que essa inclusão em sala regular não propicia, na maioria das vezes, um ambiente ideal para aprendizagem desses sujeitos, considerando que a aula não é dada em sua língua materna, a Libras, e sim em Língua Portuguesa, assim, é feita uma tradução para a Libras, comumente, não levando em conta o nível linguístico do aluno e sua fluência em sua língua materna.

Em resposta ao objetivo da pesquisa que foi verificar quais os métodos de alfabetização/aquisição de língua escrita utilizados em sala de aula regular são os mais adequados para o ensino de surdos, averiguamos que o método analítico seria o mais adequado, por utilizar um sistema de aprendizagem que não se baseia apenas no som, mas em um conjunto de texto que desperte o interesse dos alunos. Para o aluno surdo seria interessante o trabalho a partir desta metodologia, no entanto, esse método só seria adequado para aplicação em sala regular se o aluno tiver uma boa fluência em Libras e um tradutor intérprete à sua disposição.

Assim, não podemos afirmar que isso seja o ideal de inclusão, porque o ambiente escolar continua sendo ouvinte e não há garantias de que o surdo não seja isolado e sinta-se socialmente deslocado uma vez que pode não conviver com seus pares na escola e tenha seu campo de relacionamentos substancialmente reduzido.



A aquisição de língua escrita, só será feita de maneira plena pelo sujeito surdo quando imerso em um ambiente bilíngue, no qual sejam respeitadas suas peculiaridades linguísticas e possam ser desenvolvidas suas potencialidades.

Muito ainda temos que caminhar rumo à verdadeira inclusão social do surdo e isso começa pela sua escolarização e respeito à sua língua materna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de F.. **A importância da comunicação em Libras na vida das pessoas surda** 2012. Artigo Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/22074>. Acesso em 01 de fev. de 2016. Acesso em jun. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

_____. **Resolução CNE/CNB N° 04/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de Outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. Q. (orgs). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Videtur. Porto 29, 2004.

DA COSTA, R. C.; DA SILVA, R.; VILAÇA, M. L. C.. **A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2013.

HAHN, A. R. O; LANZARIN, C. V.; FERREIRA, D. A.; DEUS, V. F. de. **O Bilinguismo Aplicado à Educação Especial de Surdos, 30 dez**. 2009. Disponível em: <www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/O_BILINGUISMO_APLICADO_%C3%80_EDUCA%C3%87%C3%83O_ESPECIAL_DE_SURDOS>. Acesso em 11 de abr. de 2016.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989. LIRA, D. S. **A Experiência e Opinião dos Surdos nas Escolas com Inclusão**. 2009 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Faculdade Santa Helena, Recife, 2009.

LORENZI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.



QUADROS, R. M. de, SCHMIEDT, Magali L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva**: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 2000, 7-13. IN: FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, p. 5-20, 2008.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, v. II, 2004.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 1998.

STOKOE, W. (1960) **Sign Language Structure: An outline of visual communication system of the American deaf**. *Studies in Linguistics'*, *Ocasional Papers* nº 8.



**LITERARTE NA MALA PANTANEIRA: ABORDAGENS
INTERDISCIPLINARES EM EXPERIÊNCIAS FABULOSAS**

Ana Lúcia Gomes da SILVA¹

Maria de Lourdes Medeiros BRUNO²

RESUMO

O presente artigo apresenta e discute a criação de fantoches, seguidos das experiências com o gênero fábula na formação de professores, daí o uso da expressão “fabulosas”. As ações fazem parte do Plano de Ensino desenvolvido nas disciplinas de Literatura Infantil e Fundamentos e Práticas do Ensino das Artes Visuais com acadêmicas do sexto e sétimo semestre do Curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ. A proposta busca contemplar as pesquisas nas produções artísticas e literárias fundante nas áreas da literatura e arte: “literarte”. Aponta-se como linha de leitura a base interdisciplinar na premissa da parceria por se tratar das experiências de duas pesquisadoras que refletem a expressão e vivências de cada uma em um diálogo rico pelos tesouros da mala pantaneira³. As escolhas das fábulas ocorreram por considerarmos este gênero apropriado ao apresentar histórias com cenários próximos do imaginário do autor e leitor, especialmente quando o cenário é a fauna e flora pantaneira. Ainda, por se tratar de textos curtos e, por considerarmos o leitor professor como sujeito ativo capaz de gerar relevantes mudanças na educação. Na mesma direção os fantoches atendem a tarefa de contar histórias no ambiente escolar como recurso significativo e facilitador para o professor, que encontra no boneco um meio físico, real de envolver as crianças, de forma mágica e lúdica. Os resultados nos apontam que os objetivos foram alcançados ao percebemos que as acadêmicas se sentiram instigadas em ressignificar a prática da leitura numa perspectiva crítica. Sabemos que o reconhecimento às mudanças acontece de fato no palco da sala de aula, quando pelas histórias, chegamos no coração da criança como um presente.

Palavras chave: Literatura. Arte. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article presents and discusses the creation of puppets, followed by experiences with the fable genre in teacher training, thus resulting in the term “fableous”. The actions are part of the Teaching Syllabus developed with academics of the sixth and seventh semester in the disciplines of Children's Literature and Visual Arts Foudation and Practices in Teaching of the Pedagogy Course at UFMS / CPAQ. The proposal seeks to contemplate the researches in artistic and literary productions founding in the areas of literature and art: "literarte". The interdisciplinary basis is grounded on the premise of partnership as it deals with the

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Coordenadora de área pela CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID/Pedagogia. Dirigente da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPIFIP/UFMS/CPAQ

² Professora licenciada em Português Literatura pela Universidade Santa Úrsula/RJ



background of two researchers who reflect the expression and experiences of each one in a dialogue rich through the treasures of the Pantanal “suitcase”. Fables were chosen because this genre is appropriate when presenting stories with scenarios that are close to the author's and reader's imagination, especially when the scenery is Pantanal's fauna and flora. Also, because they are short texts and we consider the teacher as an active subject capable of generating relevant changes in education. In the same way, puppets attend the task of telling stories in the school environment as a significant resource and facilitator for the teacher, who finds in the dolls a real physical mean of embracing children, in a magical and playful way. The results show that the objectives were achieved as we perceived that the students were encouraged to re-signify their reading practice in a critical perspective. Yet, we know that recognition of change happens in fact in the classroom stage, when, through the stories, as a gift, we reach the child's heart.

Keywords: Literature. Art. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo reflete a forma particular de pensar a literatura e a arte, daí a expressão “literarte” nos pontos em comum pelas leituras que discutem a criação de fantoches, seguidos das experiências com o gênero fábula na formação de professores. Diálogos de duas pesquisadoras que teve início na década de 80 na extinta Escola Normal Jango de Castro em Aquidauana-MS e perdura até os dias de hoje. Tratam das suas experiências interdisciplinares literárias e artísticas na expressão de vivências de ambas e, atualmente fazem parte do Plano de Ensino desenvolvido nas disciplinas de Literatura Infantil e Fundamentos e Práticas do Ensino das Artes Visuais com acadêmicas do sexto e sétimo semestre do Curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ.

No envolvimento com a Arte e Literatura as experiências têm sido “fabulosas”, como forma de anunciar ao leitor o trabalho com as fábulas! práticas que valorizam o conhecimento de mundo da cultura letrada e possibilitam a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação na abertura da mala pantaneira! Um recurso que tem nos possibilitado inventar e reinventar-se na compreensão do ser humano como um ser de ação e de gesto, que cria rupturas, cria o inédito e possibilita a constituição de si, do outro e do mundo, relacionando com o fato que compreende o ser humano como criativo e livre: ser criativo, ser de liberdade, de responsabilidade (de responder à sua existência), ser que emerge como ruptura. Visto dessa perspectiva, o ser humano acontece em meio à precariedade e ao desamparo, o que faz com que necessite do acolhimento do outro. Ser



homem é acolher o semelhante em sua jornada de significações e ser acolhido pelos demais em sua chegada ao mundo. “O homem só realiza, só se conhece no ‘encontro’ com o outro” (FAZENDA, 2011, p.55).

Como parceiras aglutinamos esforços de pesquisadores na interdisciplinaridade para garantir esse espaço de respeito ao outro nas instituições educativas de ensino superior. Um diálogo entre as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Literatura na criação dos fantoches em abordagens sobre a diversidade de gêneros, discussão presente no universo dos nossos acadêmicos e da sociedade em geral. É também essa pluralidade que alcança as experiências com as fábulas, para atender à singularidade e fazer a diferença no desenvolvimento do currículo na formação de professores.

2 ASPECTOS FUNDANTES

Se a prática é fabulosa há de se envolver dois momentos ímpares da ficção literária: fábula e fantoche. E, para tratarmos da fábula e do fantoche apresentamos as origens das duas palavras, observando-se a secularidade de ambas: fábula do latim *fabŭla* <<idem>>: fantoche do italiano *fantoccio* <<idem>> pelo francês *fantoche* <<idem>> Ferreira (2010 p. 710 e 718). Ao abordarmos a expressão secularidade é importante que nos remetamos também às origens no tempo desses dois estilos tão peculiares e surpreendentes pelas características em si. Segundo Lacerda nos Clássicos da Infância (1994):

Muito se discute a origem da fábula, mas hoje parecem concordes os estudiosos em que se procede da Índia, conhecido como um desses mais antigos momentos literários, o Panchatantra, fabulário redigido em sânscrito (pancha e tantra, isto é cinco capítulos ou livros). Embora existisse desde pelo menos seis séculos antes da Cristo, só no século V da era cristã foi por ele publicado. Reúne várias histórias moralizantes e, assim é centrada a sua origem, o que vale mais uma fábula. (LACERDA, 1994, p.80 e 81).

Eis um exemplo, do estilo em questão: animais com pensamentos, ideias e atitudes humanas, situações típicas e comuns, diálogos, inserções e um ponto moralizante na fábula a ser discutida na formação. Nos valem dos Clássicos da Infância – Fábulas do Mundo inteiro:

Os macacos, o vaga-lume, e o pássaro.

Alguns macacos estavam reunidos no alto de uma colina, e uma noite viram ali um vaga-lume. Pensando que era fogo juntaram muita lenha, e depois começaram



a soprá-la e abaná-la com as mãos. Sobre uma árvore próxima havia um pássaro, que ao ver aquilo gritou:

- Não sejam tontos, o que viram não é o que pensam.

Os macacos não fizeram nenhum caso do aviso, nem sequer voltaram a cabeça para a ave conselheira. Ela continuou repetindo e repetindo as suas palavras, e, irritando-se, desceu para junto deles a fim de castigá-los pela desatenção. Um homem que por ali passava disse à ave:

- Não te intrometes a corrigir ou avivar o que não se corrige nem se aviva, nem a castigar e ensinar a quem não toma emenda. A pedra que não se pode cortar não é experimentada com espadas, e ninguém tenta dobrar o pau que não se pode dobrar. E eu digo que quem tentar fazer tais coisas se arrependerá.

O pássaro, por sua vez, não quis ouvir o homem e insistiu com os macacos, que nem sequer voltaram a cabeça para ver quem lhes falava sempre empenhados em acender um fogo que não existia. Furiosa a ave aproximou-se para castigá-los e um dos do grupo agarrou-a e tirou-lhe a vida num instante.

Dá conselhos somente a quem peça, e, ainda assim, com muito cuidado. (LACERDA, 1994, pág. 32 e 33)

Em se tratando de cada personagem (homem/animais), as atitudes serão múltiplas. Os comportamentos humanos, podem de certa forma fortalecer o mundo animal. Há aqueles que dão conselhos e os que não querem receber. Às vezes sabem, mas querem continuar no erro.

A “prática fabulosa”, nos leva a pensar nos humanos que pensam agem como animais, principalmente em se tratando no momento político de cada país. Há de se ressaltar, também, que a fábula se prende a um tempo bem distante do homem moderno, ainda assim, as práticas incomuns continuam.

Continuando essa trajetória do estilo em questão, surge Esopo que viveu no século VI a.C, tratando de abordar, também, algumas situações características dos seres humanos, através dos animais, assim como atitudes, comportamentos, caráter e estilo de vida, já que as mesmas são lugares comuns, quando tratamos das fábulas. Segundo consta nos Clássicos da Infância:

Era escravo e deformado. E algumas de “suas fábulas foram encontradas em papiros egípcios, com 800 ou 1000 anos de precedência sobre as suas.”, sem impedir que seu nome fosse imortalizado “através dos séculos diante do gênero que o imortalizou.” (LACERDA, 1994, p. 189)

Um exemplo interessante e real, que se segue, mostrando uma característica bem comum dos seres humanos.

A raposa e a máscara.

Uma raposa manteria-se furtivamente na casa de um ator e, remexendo nos pertences dele, encontrou uma belíssima e bem acabada máscara.

- Bela cabeça, com efeito - comentou ela.

- É pena que não haja um cérebro aí dentro!

Um exterior bonito não é substituto para o vazio interior. (LACERDA, 1994, p.63)



O tom moralizante, também ressalta de maneira clara, o final e a mensagem que o texto encerra. De certa maneira, e muito óbvia, as fábulas apresentam uma eternidade que atravessa os padrões morais e éticos de quase todos os povos.

Em seguida Fedro, supõe-se que tenha vivido entre os anos 10 e 70 da nossa era. Filho de escravos, conseguiu a liberdade. Inspirou-se grandemente em Esopo, dando aos seus trabalhos, entretanto, um cunho de beleza que os enriqueceu. Seus trabalhos pendem mais para o terreno satírico do que para o moralizante. Eis um exemplo para ser lido, discutido e interpretado.

As abelhas e os zangões e a vespa como juiz de ambos os partidos. Algumas abelhas tinham feito seus favos num carvalho muito alto. Certos zangões vadios começaram a afirmar que aqueles favos lhes pertenciam. A causa foi levada ao tribunal, onde a vespa estava instalada na qualidade de juiz. Embora conhecesse perfeitamente ambos, disse a vespa:

- Vossa forma não é desigual, vossa cor é idêntica, de modo que o esclarecimento desse caso difícil, pois há possibilidade de dúvidas. Mas para que o meu dever sagrado não deixe de ser cumprido por insuficiência de conhecimento, cada partido deverá fazer sua colmeia, lançando sua produção nas celas feitas de cera. Pelo perfume do mel e o feitio do favo ficará evidente qual é o partido produtor do que é causa da presente discussão.

Os zangões desistiram do caso, enquanto as abelhas mostravam-se satisfeitas com a proposta. Então, a vespa pronunciou a seguinte sentença: “Tornou-se evidente quem fez o favo e quem não é capaz de fazê-lo. Portanto, restituo às abelhas o fruto de seu trabalho”. (LACERDA, p. 80 e 81)

Mesmo com certo tom de sutil sátira, o final moralizante tem seu lugar reservado nas fábulas, evidenciando o sentido da justiça através da produção dos envolvidos.

Seguindo a trajetória “Literarte: uma prática fabulosa” Jean de La Fontaine, em 1668, teve as suas fábulas publicadas, marcando assim a secularidade e a eternidade das mesmas. O tempo só faz evidenciar e valorizar o estilo abordado.

Há de observar no contexto em questão, o da fábula “que os animais têm ao mesmo tempo, a verdade humana e a verdade zoológica”. No texto “As Duas Cadellas” (respeitando-se a ortografia) as verdades costumeiramente permanecem, ressaltando um acontecido bem moderno e atual.

Estando para cada hora
Certa cadella da rua,
Pedi a uma amiga sua
Quarto e cama. Sem demora



Valeu-lhe a amiga; e passado
Sendo talvez mez e meio,
Com bons modos pedir veiu
O que lhe havia emprestado.

A hospeda para ficar,
Quinze dias pede ao menos,
Allegando que os pequenos
Mal começavam a andar

Cede a a miga...triste d'ella!
Pois, findo o praso ajustado,
Reclamando o ninho amado,
Lhe rosanou a mãe cadella:

Sairemos da casa tua,
Eu e toda minha gente
Se for capaz o teu dente
De nos pôr no andar da rua.
De emprestar a casa, foge:

Todos vem com os pés de lá:
Porém do, hóspede de hoje
Sae-te o patrão de amanhã.
(CHAGAS E BRAGA, 1928, p.11)

Em se tratando do texto “As duas cadelas” três momentos se apresentam no texto transcrito: O da necessidade; O da ingratidão; O do poder (posse). Passado o tempo e um número maior do que na hora da necessidade, faz-se de poderosa e cheia de si, sem sair do lugar que passou a ser seu, simplesmente porque a dona da casa, penalizada deu-lhe moradia, levada pelo sofrimento da cadela pedinte e grávida, prestes a parir. E assim acontecendo a antiga dona perdeu a casa e a proteção, sendo expulsa pela invasora.

É um passado que se faz presente entre nós, na forma de poesia, mas com abordagem atualíssima, não deixando qualquer dúvida sobre política econômica e social ligada à moradia. Observando-se, que através dos séculos as fábulas sobreviveram e sobrevivem, trazendo para o momento presente os diálogos entre animais, humanizados com todos acerto e desacertos, erros, submissão, poder, alegria e tristeza tão característicos dos seres humanos. E bem caracterizadas as distorções humanas de caráter. Os sete vícios capitais podem ser explorados, sem sombra de dúvida.

Sinalizando positivamente, os fantoches surgem da “magia da arte milenar do Teatro de Bonecos que encanta adultos e crianças. É uma das mais remotas maneiras de diversão entre a humanidade.”. No resgate prosseguimos: “E a sua origem está no Antigo Oriente, em países como a China, Índia, Java, Indonésia. Por intermédio dos mercadores foi



dispersando para a Europa, inclusive sendo usado na Idade Média como instrumento de evangelização.”

Na América, lá pelos, idos do século XVIII, devido aos “grandes descobrimentos” tornou-se Teatro de Bonecos (fantoques) conhecido e divulgado, principalmente nas feiras medievais, igrejas e palácios. Mas como uma Arte Milenar chegou até nós em plena era das sofisticadas e inovadoras tecnologias? Chegou porque envolve a imaginação e a imaginação não tem barreiras. Ela se completa e evolui através dos tempos. Como unir fábulas e fantoches num cenário pedagógico, sem que percam a magia e o encantamento? Se prendendo no campo das palavras e no das imagens, trabalhando a criatividade e o encantamento resultando no fascínio do maravilhoso voltado para o mágico.

Teatro não é magia? Sim. E as palavras completam a obra em si. Daí as fábulas por meio dos bonecos se tornarem elementos vivos de uma mensagem a ser passada, usando as cores e as formas do mesmo de uma maneira incomum, colorida e lúdica, mesclando o tom moralizante das fábulas, trabalhando o movimento do corpo, posição das mãos, flexibilidade dos braços, coordenação motora, fala e principalmente a leitura das imagens e dos textos, porque o inanimado torna-se animado, vivo, com movimentos.

Eis uma perspectiva divertida de mudança pedagógica no contexto escolar, porque poderá envolver disciplinas variadas, mesclando o conteúdo formal com a magia dos bonecos, que de acordo com a situação em si inovarão o que for trabalhado, observando-se que “Fábula é uma história imaginária da qual se tira uma lição”. Segundo Fábulas de La Fontaine/Ilustradas por Gustavo Doré Editora Brasil- América Limitada- EBAL - julho de 1975.

Levando cada aluno a produção de seu texto, trabalhando o mágico e o ficcional. Dar classificação exata ao gênero conhecido como “fábula” é praticamente impossível. Sendo uma das formas de narrativa mais recuadas no tempo, confunde-se com a mitologia, é irmã gêmea do apólogo, aproxima-se do conto popular, introduz na região a lenda e o folclore, e acaba por se tornar um pouco de tudo isso”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do imaginário com a magia dos fantoches e teatro de bonecos para promover a criatividade, a criticidade e a sensibilidade do acadêmico. No decorrer brincamos com as palavras, oferecendo várias possibilidades na interpretação e na



compreensão dos textos escolhidos. Nesta direção provocamos reflexões, com o auxílio de Rubens Alves nas perguntas: “O que o poema lhe sugeriu? Podendo alterar para essa fábula. O que é que vocês vêem? Que imagens? Que associações?”

Aspectos artísticos, literários, históricos e geográficos foram abordados com o recurso da leitura, interpretação e do ocorrido com fábula e produção dos fantoches, trabalhando paralelamente tempo, espaço e personagens.

Não perdemos de vista cada momento que permearam as ações desenvolvidas com temáticas que promoveram reflexão, mas, sobretudo, que fizeram a turma sentir prazer em ler e buscar, com certeza, mais e mais leituras, ou voltar, mais e mais vezes, ao mesmo texto.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Pinheiro, BRAGA, Theophilo. **Fábulas de La Fontaine** - Traduções Modernas. Rio de Janeiro, 1928.

LACERDA, Nair. **Clássicos da Infância- Fábulas do Mundo Inteiro** Círculo do Livro, São Paulo, 1994.

ALVES, Rubens. **Interpretar é compreender**. São Paulo, 2004. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u814.shtml>, acesso em 20 nov. 2017.



UM OLHAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Gislaine Espinoza SANTOS¹
Janaina Nogueira MAIA²

RESUMO

Este texto é um recorte de um estudo monográfico que apresenta abordagens sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, trazendo como discussão sua relevância na infância, tendo como aporte os documentos que referenciam a criança em seu espaço/tempo como possibilidade de serem criança em seu desenvolvimento em relação às suas competências/habilidades. É um estudo de cunho qualitativo com autores que pesquisam a criança e sua/s infância/s, e como instrumento de coletas de dados traz a roda de conversa e o desenho, para assim, ouvir as crianças por meio de sua construção histórica e cultural sobre suas percepções quando deixa a Educação Infantil e vai para o 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa pautou-se em analisar por meio das vozes das crianças como se dá o processo de transição da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental, permeado assim, alguns objetivos específicos: 1) identificar o contexto da criança e da infância nos documentos referentes ao processo infantil e suas histórias; 2) verificar o contexto da Educação Infantil e o Ensino Fundamental no processo ensino aprendizagem da criança e sua infância e 3) compreender como se dá a transição da criança na Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca situada em Aquidauana/MS. Nesta constante, ao longo da pesquisa evidenciou que as crianças na Educação Infantil, são consideradas crianças e brincam e no 1º ano do Ensino Fundamental são alunos/as que passam a maior parte do tempo sendo escolarizada e não brincam mais, e, nada mostrou ser desenvolvido para que a transição desse processo ocorra de forma lúdica e prazerosa.

Palavras-Chave: Criança. Infância. Escolarização.

ABSTRACT

This text is a clipping of a monographic study that presents approaches on the transition of children from Early Childhood Education to the first year of elementary school, bringing as a discussion their relevance in childhood, taking as input the documents that refer the child in their space / time as a possibility to be a child in their development in relation to their skills / abilities. It is a qualitative study with authors who research the child and his / her childhood, and as an instrument of data collection brings the wheel of conversation and drawing, to listen to children through its historical and cultural construction about his perceptions when he leaves Early Childhood Education and goes to the 1st year of elementary school. The research focused on analyzing through the voices of the children

¹ Egressa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana/MS - gisaespinoza@hotmail.com

² Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana/MS – maiajanaina@hotmail.com



how the process of transition from Early Childhood Education to the first year of Elementary School, permeated thus, some specific objectives: 1) to identify the context of the child and childhood in the referring documents to the infantile process and its histories; 2) to verify the context of Early Childhood Education and Elementary Teaching in the teaching process of children and their childhood and 3) to understand how the transition of the child in Early Childhood Education to the Elementary School in the Marechal Deodoro da Fonseca State School located in Aquidauana / MS. In this constant, throughout the research it was evidenced that the children in the Infantile Education, are considered children and they play and in the first year of Elementary School they are students who spend the majority of the time being educated and do not joke more, and, nothing showed to be developed so that the transition of this process occurs in a playful and pleasurable way.

Keywords: Child. Childhood. Schooling.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de contextualizar a relevância da infância da criança que sai da Educação Infantil (EI) e entra no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) em suas percepções, desejos, sonhos e realidades. Emerge a partir da realização do Estágio Supervisionado no 1º ano do EF e pela observação feita com a criança (Estágio da Educação Infantil) a pedir sempre um pouco de brincadeira, um pouco de alegria, um pouco de desenho e de tudo que as faziam se sentirem criança.

É uma pesquisa relevante e se pauta em saber se essas crianças vivem uma infância no espaço/tempo³ que são delas por direito, tendo ali a possibilidade de viver ou não a sua infância. Neste convívio histórico e cultural que é a escola, essa transição precisa ser afetuosa e prazerosa, pois a criança que está hoje no 1º ano do EF, ainda é uma criança que precisa viver a sua infância. O campo empírico da pesquisa está delimitado a Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca, no município de Aquidauana/MS, e, para fazer parte desta investigação, foram selecionados/as crianças do 1º anos do Ensino Fundamental⁴.

³ Justificamos a junção dessas palavras por pensarmos na importância de sua indissociabilidade na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, modalidades referenciadas neste estudo, e, como base de referência nos apoiamos em Nilda Alves: “essa foi a melhor forma que encontrei, depois de outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade” (ALVES, 2000).

⁴ Com as devidas autorizações, tanto da Direção da referida Escola quanto dos pais das crianças, “vozes” desta pesquisa.



A infância é histórica, é cultural, é de uma época, é de uma sociedade e também de fatores políticos e econômicos. Dessa forma, nos vem depois de percorrermos o Estágio questionamentos inquietantes, como: a criança quando deixa a EI, continua vivenciando, agora na escola, uma infância? Essa criança, neste espaço escolar, brinca? Se brinca, que horas elas podem realizar esse elemento tão rico, que hoje está referendado nas Diretrizes Curriculares da criança pequena como fator primordial para seu desenvolvimento?

Por meio de estudos, sabemos que a criança sempre existiu, mas o conceito de infância não; infância é um sentimento que surgiu há pouco tempo, mais precisamente no século XVII de acordo com Ariés (1981). Assim, a criança é hoje um sujeito social e histórico, constituído no seu presente, cidadão, portador e produtor de cultura. Já a infância para Maia (2012), passa a ser vista não mais como um tempo de desenvolvimento, mas como um tempo em si, tempo de brincar, fantasiar, jogar, sorrir, chorar, sonhar, desenhar, colorir... ou seja, um tempo que incorpora tudo o que a criança é e faz nesse período de sua vida, um tempo em que ela vive como sujeito de direitos. Na verdade, segunda a autora a infância é um direito inerente à criança, porém, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito.

Dessa forma, o estudo se caracteriza em primeiro momento em uma abordagem histórica da criança e infância na Educação Infantil, bem como o papel das Diretrizes e a ludicidade como fundamental para seu desenvolvimento, demonstrando também aspectos da transição deste espaço para o 1º ano do Ensino Fundamental. O segundo momento elenca o 1º ano do Ensino Fundamental em seu currículo e referenciais, bem como a escolarização da criança pequena, apontando aspectos do brincar como ferramenta para o pleno desenvolvimento, como posto na lei. O terceiro momento apresenta como se deu o caminho percorrido na pesquisa, sua metodologia, as crianças (sujeito em campo empírico) e a escola, lugar da criança viver a sua infância como ser de direito. O quarto e último momento têm em seu bojo os dados coletados na pesquisa, ilustrando assim, as “vozes” das crianças que, em um determinado momento dizem o que pensam e gostam do espaço escolar da qual estão inseridas.

Por fim, tecemos nossas considerações, registrando que este estudo marca em Aquidauana/MS um “olhar” para a transição da criança na Educação Infantil, que vai para o 1º ano do Ensino Fundamental que ainda é criança, que brinca, sonha, deseja e tem uma história.



2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA E INFÂNCIA

Como eu vou saber da terra, se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes, sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos, quero a vida até o fundo.
Quero ter barro nos pés, eu quero aprender o mundo!
Pedro Bandeira⁵

Neste excerto de poesia, Pedro Bandeira (2002), declara ser uma criança, que quer se sujar, que quer gostar, que quer ver com seus próprios olhos, quer acima de tudo, ter barros nos pés e aprender o mundo, elencando que toda criança é capaz de produzir a sua cultura, é capaz de vivenciar momentos de aprendizagem. E neste contexto a Educação Infantil é um espaço/tempo de a criança vivenciar estes momentos e que estarão aprendendo o mundo.

Maia (2012), em seus estudos pontua a percepção de Ariès (1981) que ressalta a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto. Em relação à criança e infância existem muitos conceitos que nos permitem pensar em um sentimento da construção das relações entre a história das crianças pequenas e a estrutura social, “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (KUHLMANN JR. 1998, p. 15).

De acordo ainda com Maia (2012), Ariès (1981) registrou que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destacase, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família. No final do século XVII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição se tornam primordiais.

A criança passou a ser vista como um ser a ser educado, “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (SARMENTO, 2002, p. 20). Assim como Sarmento, Kuhlmann ressalta que se devem considerar as crianças de maneira concreta e seres construtores de suas próprias histórias:

⁵ BANDEIRA, Pedro. Vai já pra dentro menino! In: BANDEIRA, Pedro. Mais respeito, eu sou criança. São Paulo: Moderna, 2002. p. 14-15.



É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Tal referência nos conduz a ideia de que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, porém ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. Em tal perspectiva, é relevante compreender que é por meio das interações sociais, que a criança interpreta o mundo, onde produzem significações autônomas.

De acordo com Maia (2012), a Educação Infantil, é a possibilidade de a criança viver a sua infância e ser a construtora de sua cultura e de sua história. Portanto, as ações pedagógicas relacionadas à linguagem escrita deveriam ser consideradas mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização do trabalho diário e nos planejamentos mensais e anuais das instituições de Educação Infantil. Assim, as instituições de Educação Infantil, tem a possibilidade de promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo.

A criança está posta hoje na sociedade e versa em seus direitos fundamentais como criança e o Ministério da Educação (MEC) lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A Diretriz Curricular traz para o campo da Educação Infantil a relevância da infância nos processos pedagógicos. O documento garante o reconhecimento do direito da criança como um ser social. Percebe-se dessa forma, que a lei garante uma qualidade de vida às crianças, proporcionando uma infância brincante e traz em seu contexto a igualdade de direitos e aproveitamento de oportunidades de aprendizagens.

Para as Diretrizes (2009) a Criança é considerada sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Para Friedmann (2012), essas possibilidades garantem uma educação sob uma abordagem criativa, autônoma, e consciente de uma infância rica em possibilidades coletivas incentivando o seu desenvolvimento. Diante disso, a autora, afirma que:



A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade. Ser esperta, independentemente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes à personalidade integral das crianças. (FRIEDMANN, 2012, p. 45)

Concordamos com a ideia de Friedmann (2012) e, nesse sentido acreditamos na relevância que atividades significativas propõem para o processo de ensino aprendizagem, desafiando e valorizando a construção de conhecimentos físicos e sociais.

Recorrendo a estudos de ludicidade para com a criança, concordamos com Corsaro quando cita que,

[...] brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores, e interesses que as crianças produzem e, partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (2009, p. 23).

Nesta constante, Maia (2012) nos diz que, as crianças trazem na sua história a experiência de vida e agora terão a oportunidade de viverem novas aprendizagens, com modos próprios de compreenderem e interagirem com o mundo também na Educação Infantil. Assim, esse ambiente da ludicidade é a possibilidade de a criança viver a sua infância em sua plenitude, em um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora das instituições. Assim,

A passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) exige uma reflexão significativa, considerando a criança nessas duas etapas de sua vida. Para muitos, a compreensão é que, na EI a criança é considerada criança, pois brinca e desenvolve-se por meio da ludicidade e no EF passa a ser considerado aluno/a. A transição de uma etapa para outra envolve fatores a serem abordados, pois a criança está em processo de desenvolvimento e a Educação Infantil tem em seus princípios e diretrizes a brincadeira como parte fundamental desse desenvolvimento, sendo assim, quando adentram para os



anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças ainda não estão “preparados⁶” para as etapas seguintes da educação.

Educação Infantil e Ensino Fundamental no Sistema de Ensino são frequentemente separados. No entanto, para a criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem EI e EF, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Em estudos recentes a EI, está historicamente baseada num eixo que é a infância e a sua peculiaridade, que envolve o jogo, a imaginação, o brincar, a expressão em inúmeras linguagens, e, o primeiro ano do EF encontra-se sob a lógica da escolarização com a função de instruir a criança, essencialmente, nas primeiras letras. Assim, a criança passa a ser vista como criança na EI e passa ser o aluno/a aprendiz por natureza no EF.

Para Motta (2013), a partir desse ponto entende-se que nas práticas observadas, os processos que indicam uma ação social que transforma crianças em alunos/as vêm em contrapartida estabelecendo uma conexão entre essas duas categorias. Entretanto, destacamos também as mudanças nos espaços físico e temporal das crianças na escola, pois elas estão em um contexto que a vivência propicia amadurecimento constante e, não imediato. Nesta perspectiva, a autora, registra que, o mais grave que vem acontecendo são os conceitos pré-estabelecidos entre criança e aluno/a, como se a segunda pudesse conter a primeira. Dessa forma,

[...] a aproximação entre as condições de aluno e de criança torna-se ainda mais explícita se pensarmos na função da escola como aquela que vai desenvolver as capacidades desse sujeito incompleto dirigindo-lhe rumo à plenitude adulta. Ser aluno acaba sendo alçado a uma condicionalidade de ser sujeito (MOTTA, 2013, p.119).

A escolarização é um elemento articulador entre a construção da organização social juntamente com as relações do indivíduo com o meio, específicas de tempo e espaço. Em seus estudos Heck (2012), pontua que para uma educação de qualidade, sendo esta concretizada, é necessário que os sistemas de ensino garantam para as crianças de seis anos de idade, um período de transição entre a EI e o primeiro ano do EF. Essas duas estruturas devem administrar uma proposta curricular adequada, visando assegurar as aprendizagens necessárias de acordo com a faixa etária de cada criança. Nesse viés,

⁶ Utilizamos essa expressão como forma de dizer, que as crianças estão em processo de amadurecimento e, que ao longo de seu contexto escolar e desenvolvimento cognitivo e intelectual, é que irão se preparando para as etapas seguintes.



[...] a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, tem provocado muitas dúvidas e questionamentos no que se refere ao ensino e a aprendizagem das crianças, porém, esta passagem deve ser compreendida e assimilada por todos os envolvidos no espaço escolar como um momento único e prazeroso, pois, a transição não deve ser vista como uma mudança difícil para a criança, mas sim, como um momento de dar continuidade a sua aprendizagem, visando aprimorar cada vez mais os conhecimentos já construídos junto aos familiares, amigos e em contato com a natureza (HECK , 2012 p.18).

A criança não tem certeza sobre o que a espera e essa mudança no seu processo de aprendizagem gera estranhamento, porém esta nova e intrigante fase que começa na vida da criança ao ingressar no primeiro ano faz com que ela se torne protagonista de seu aprendizado, o que viabiliza a construção da sua autonomia, bem como sua identidade enquanto sujeito histórico.

Nos Anos Iniciais o tempo pedagógico tem a ver com consciência/relação, que está contido nas diferentes linguagens. Tempo de construção das competências cognitivas, valores pré-estabelecidos e, Heck (2012), salienta que o tempo exige uma atenção especial a essa interação, pois é neste espaço é tempo de aprender, compreender as razões e funções sociais dos conhecimentos historicamente construídos.

Portanto e reiterando o que dizem os autores, Educação infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento está presente na EI; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem; elas gostam de aprender. Nas duas etapas da Educação Básica o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Entretanto, o objetivo é garantir o acesso, assegurando o direito da criança de brincar, criar e aprender; com conquistas e desafios: o de pensar a EI e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais, dando a elas vozes como protagonistas de suas próprias histórias.

3 ANOS INICIAIS: O 1º ANO NO CONTEXTO DA CRIANÇA E SUA/S INFÂNCIA/S

O que muda na mudança, se tudo em volta é uma dança
no trajeto da esperança, junto ao que nunca se alcança?
Carlos Drumond de Andrade⁷

⁷ ANDRADE, Carlos Drumond. Corpo. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2002. p.79.



Drumond traz neste excerto de poesia a mudança que é uma dança e a criança com a esperança que tem, traz uma vontade e uma curiosidade inata em seu contexto de ser criança. A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental envolve alguns questionamentos ao sistema: A escola se preocupa em favorecer um ambiente acolhedor para essas crianças viverem a sua infância? Partindo de desafios no que diz respeito à escola, nos faz refletir sobre a infância e os espaços que têm sido designados para que ela viva ali seu tempo de vida que é direito inerente a ela.

Pensar sobre a infância na escola, dentro de uma sala onde carteiras são enfileiradas, voltadas para o quadro, por muitas vezes não dando suporte adequado ao tamanho delas, por horas, é um grande desafio. Infelizmente o que se tem visto e percebido na escola, é a não consideração pelo universo lúdico, jogos, brincadeiras como uma ponte para a aprendizagem. Motta (2013) relata em sua pesquisa a realidade de algumas escolas e a desarmonia em suas ações,

[...] as crianças não podiam correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Cada ação que fugia a estar disciplinadamente sentadas em suas carteiras era repreendida pela professora. Havia um descompasso nas ações daquelas que vieram da Educação Infantil e das que eram repetentes ou vindas de outras escolas. Atitudes como abaixar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar não faziam parte do repertório do ano anterior (p.60).

Observando essa prática percebemos que a partir desse ponto, a realidade das crianças e suas infâncias vêm carregadas de pontos negativos, onde nos faz pensar que essa ação transforma crianças em alunos, faltando assim, uma conscientização da particularidade da infância. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2009), a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. O momento da entrada da criança na escola é muito delicado que merece toda atenção, para tanto, é essencial se apropriar de elementos que favoreça acolhimento a ela, respeitando o seu tempo e o seu espaço. Dessa forma, Brasil (2006) explicita que,

[...] faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto (p.30).



Nesse sentido, o Ensino Fundamental de nove anos é uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. Mas na verdade, como assegurar a verdadeira efetivação desse direito? De que forma essas crianças ingressantes nesse nível de ensino estarão nas futuras estatísticas? Acreditamos que o diálogo entre os profissionais deveria ser a prioridade neste espaço/tempo da criança. Um diálogo entre diretores, coordenadores, professores, pais e principalmente ouvindo as crianças, que são as protagonistas desta história.

Dessa forma, é importante saber o que está afirmado entre os governos para que ocorra a alfabetização das crianças no Brasil. Por meio desse estudo, foi feita uma pesquisa que sinaliza um documento firmado entre o governo federal, estadual e municipal, sendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2010), um documento que prioriza a maturidade da criança, dando a ela a possibilidade de ser alfabetizada até o terceiro ano do Ensino Fundamental, já com mais ou menos oito anos de idade e, aqui no estado de Mato Grosso do Sul, em suas escolas, o governo cria um Referencial Curricular (2009) específico, elaborado por sua Secretaria de Educação, que prioriza a escolaridade das crianças em um contexto específico também voltado para o seu desenvolvimento.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano não deverá se reduzir a aprendizagens estereotipadas. É importante um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, proporcionando um contexto diversificado em ter o lúdico e as disciplinas que estão contempladas no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2010), as crianças percorrerão por um sistema de Escrita Alfabética que exigirá metodologia específica e um procedimento problematizador, ou seja, pensar a forma específica mais significativa possível para a criança percorrer o conhecimento de ler e escrever, bem como um sistema que gere um ambiente socializador que ao longo do processo a criança se sinta segura para então ser alfabetizada.



Entender esse processo é saber, que o referido documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2010), permeia uma visão em que a alfabetização é, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o/a professor/a alfabetizador/a tem a função e o objetivo de ser o mediador na formação para o bom exercício da cidadania, e, de acordo com o documento, para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina.

Pensando em um/a professor/a alfabetizador/a que participou do programa, é pensar que este/a entende que a abordagem da alfabetização está sendo trilhada por meio do letramento e da ludicidade como um todo e, para isso acontecer, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2010), tem um programa diferenciado⁸ como as ações desenvolvidas ao longo do acordo feito entre os governos federais, estaduais e municipais que se apoiam-se em quatro eixos de atuação, a saber: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas e 4. Gestão, mobilização e controle social.

Neste cenário da Alfabetização a criança em sua infância na escola, tem como prioridade a leitura e escrita, bem como a matemática em relação as quatro operações e as idades para o seu desenvolvimento que está exposto de forma clara e precisa no documento acima referendado. Cabe salientar então que, a criança oriunda da Educação Infantil, tem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental a possibilidade de viver a sua infância de forma lúdica e bem cuidada, como registrado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2010).

4 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO DA PESQUISA

É sabido que o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também a sua realização (WALTER BENJAMIM⁹, 1984, p. 79).

Na perspectiva de Walter Benjamin (1984), observamos que a meta é uma busca constante, que tudo que está a nossa volta é uma realização e que tudo na nossa vida

⁸ Como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2010) não é o maior objetivo deste estudo traçamos apenas uma ilustração para saber a forma como a criança que faz a sua transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental vai ser alfabetizada e de como esse/a professor/a está tendo a formação para esse contexto.

⁹ BENJAMIN, Walter. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984, p. 79.



precisamos alcançar e essa realização se dá no caminhar e o caminho percorrido para alcançar a meta de ouvir as crianças em seus desejos, em suas histórias e também em suas esperanças foi um dos objetivos deste estudo.

O campo empírico da pesquisa está delimitado ao município de Aquidauana, interior do Mato Grosso do Sul/MS, e, para fazer parte deste estudo, foi selecionado¹⁰ cinco crianças do 1º ano B, matriculados regularmente na Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca. Em nosso percurso durante esta pesquisa, por meio das visitas à Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca conseguimos dialogar numa roda de conversa com as cinco crianças do 1º ano B do Ensino Fundamental, colhendo suas expectativas, desejos e sonhos, ou seja, as suas histórias, a partir de suas realidades socioculturais, vivências, culturas, histórias familiares, pessoais e coletivas que nos permitiram encontrar elementos que apresentaremos a seguir e entender o que as crianças pensam sobre chegarem ao Ensino Fundamental.

O perfil (idade, nome fictício) das crianças foram retirados dos dados de identificação do instrumento “roda de conversa” utilizada para esta pesquisa. Um momento único de grande satisfação foi perguntar a elas o que elas sentem, do que gostam de fazer, do que gostam de brincar, foi relevante, pois ouvi-las trouxe de maneira carinhosa um encantamento. A roda de conversa e o desenho foram escolhidos como instrumento para compreender como se dá “os olhares” em relação ao tema proposto e ouvir as crianças em seu contexto escolar, foi então, uma forma de compreender como se dá essa transição. Sendo assim, este foi um momento de procurarmos compreender como está sendo este processo de transição, onde na Educação Infantil são consideradas crianças e quando ingressam no Ensino Fundamental se tornam alunos.

Após a roda de conversa¹¹, construímos a análise que será apresentada a seguir abordando o referencial teórico apresentado anteriormente e as perguntas foram elaboradas no sentido de coletar o que as crianças pensam para, então, atingirmos nossos objetivos e assim, cabe aqui salientar que a roda de conversa se deu dentro em um clima de confiança, e satisfação, sendo todos/as eles/as entrevistados/as na quadra de esportes da Escola Marechal Deodoro da Fonseca.

¹⁰ Essa seleção ocorreu no dia (novembro/2016) em que foi entregue a solicitação à diretora de consentimento para a pesquisa, e se deu de forma aleatória, perguntando a elas quem gostaria de participar de uma pesquisa.

¹¹ A roda de conversa contém cinco perguntas abertas que está compondo as categorias com as respostas das crianças.



4.1 Analisando o que pensam as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação.
(BENJAMIM,1984)¹²

Não há dúvida de que nas palavras de Walter Benjamim (1984) a brincadeira liberta, que a liberdade à criança tem quando brinca, quando imagina, sonha e deseja, e, dessa forma marca a sua história na sociedade. Assim, trazemos neste momento o registro da análise de dados da roda de conversa e dos desenhos das crianças entrevistadas e também por meio de fotos o que pensam as crianças sujeitos desse estudo.

4.2 O que dizem as crianças na educação infantil: do que brincavam?

A entrevista considerada por este estudo como Roda de Conversa se deu em Novembro de 2016, com objetivo de conhecer o que pensam as crianças quando ainda estavam em uma Instituição¹³ de Educação Infantil próxima à escola Estadual escolhida para ser referência da pesquisa, pois todas as crianças entrevistadas são oriundas desta instituição. Sendo assim, por morarem próximo a essas duas unidades saem do Centro Infantil e vão para a escola.

A primeira pergunta da Roda de Conversa foi se tinham lembranças da Educação Infantil e, todas responderam de forma dinâmica que “*sim*”, que lembravam e que estavam no CMEI Dona Mafalda. Quando responderam, mostraram interesse e felicidade, inclusive mostrando o espaço do CMEI, que como dito anteriormente estão próximos um do outro, mostraram ainda de forma entusiasmada o parquinho, que na escola não tem e lá disseram que “*brincavam muito*”.

Em seguida, perguntamos o que elas faziam na pré-escola, e, espontaneamente elas disseram:

Amanda: eu brincava, pintava, não fazia tarefa (24/11/2016).

Ana: eu desenhava arco Iris (24/11/2016).

Mariza: eu brincava no trenzinho (24/11/2016).

Júlia: brincava de escorregar, eu fazia tarefa, mas só um pouquinho (24/11/2016).

Gustavo: brincava ali (e apontou para a Instituição CMEI Dona Mafalda), brincava na gangorra, no balanço. Gosto de desenhar a casa da minha família, o caminhãozinho pulando na roda do fogo (24/11/2016).

¹² BENJAMIM, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984, p. 64.

¹³ Centro Municipal de Educação Infantil Dona Mafalda, localizada mais ou menos 100m da Escola pesquisada.



Percebe-se de maneira clara que no CEMEI Dona Mafalda as crianças brincavam e tinham “*só um pouquinho de tarefa*”, e, que quando dizem que desenhavam, marcam uma constante de ser este momento, um momento agradável, pois falam de forma brincante e com os olhinhos cheios de alegria.



Roda de Conversa

A Roda de Conversa, como ilustrado na foto, é um importante instrumento para ouvir a criança, para pensar na possibilidade de elas contarem suas histórias e, assim, mesmo elas narrando de maneira “curta” as suas falas, revelam que no CEMEI brincavam e, entre tantas brincadeiras a participação delas no parquinho, revelando um sentimento de que agora, na escola não tem esse recurso para brincarem.

Por Lei, as crianças têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma vida digna, uma vida que contemple o direito de viver uma infância e que de alguma forma possam brincar e serem o que elas querem ser.

Para Rocha (2001, p. 31), a escola realmente é diferente das Instituições Infantis, pois, coloca como um espaço privilegiado para o conhecimento básico completando as ações da família. Para ela, “a escola tem como sujeito o aluno e o objetivo fundamental é o ensino, ou seja, por meio da aula, e na Educação Infantil, por meio das relações educativas num convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero a seis anos, até entrarem na referida escola”.



4.3 As crianças no ensino fundamental: o que elas fazem?

Nesse processo, a Roda de Conversa possibilitou a pergunta que nos inquieta, abrindo oportunidades de discussão que é: Hoje, no 1º ano, o que vocês fazem? Que tipo de atividade vocês realizam aqui na escola? Tais perguntas são fundamentais, pois encaminham o debate para se pensar tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia. E elas, responderam:

Amanda: Português, matemática. Só que eu gosto mais de português (24/11/2016).

Ana: História (24/11/2016).

Mariza: Português, artes, geografia, matemática, mas eu gosto mesmo de fazer desenhos (24/11/2016).

Júlia: Eu canso, faço matemática e outras tarefas, canso mesmo, até leitura (24/11/2016).

Gustavo: Geografia, ciências, faço contas, eu também gosto de fazer desenhos de caminhãozinho (24/11/2016).

Com essas respostas, é notório ver e sentir que as crianças, agora alunos/as estão realizando mais atividades dirigidas do que o lúdico. Percebe-se também, que elas sentem a necessidade do desenho, elas anunciam que gostam de desenhar. Nas observações em sala de aula deste primeiro ano (ainda no Estágio e depois para compor esta pesquisa), vimos em vários momentos as crianças em pé copiando da lousa, pois cansaram de sentar, sendo que, as perninhas delas ficam sobressalentes ao chão.

Quando questionadas, elas pensaram antes de responder não foram imediatas como na pergunta anterior, elas mostraram um receio, um desânimo, para não dizer, uma tristeza, sendo que a entrevista se deu em novembro, elas realmente se mostravam cansadas. Não é mérito deste estudo saber se as crianças estavam lendo e escrevendo e sim, pensar na possibilidade de saber se elas neste espaço agora, escola, brincam e se sentem crianças como são na realidade.

Posto isto, diante das Diretrizes a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, requer atenção especial a brincadeira como exigências desse espaço/tempo. Quanto à natureza das atividades, devem ser privilegiadas as de expansão em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas em detrimento de exercícios de cópia



e/ou repetição; a construção da autonomia em detrimento das propostas pautadas na passividade (BRASIL, 2009, p. 41).

4.4 As crianças brincam e gostam de brincar: sim, na escola mesmo!

Falar de brincadeira e falar de brincadeira com criança é o mesmo que voltar ao tempo e ser criança novamente. Este estudo que escuta a criança, que procura dar “vozes” a elas teve a oportunidade de perceber que elas têm o que dizer, o que falar, pois contam uma história, contam seus sonhos e seus desejos, bem como se sentem agora, em uma escola, principalmente quando nos referências curriculares aponta a brincadeira como fonte primordial para o desenvolvimento como prevê a lei.

Nessa constante, a outra pergunta foi se elas gostam de brincar e do que mais gostam de brincar, e, sem nenhuma demora, todas as crianças responderam ao mesmo tempo:

Amanda: brincar de pega-pega, e pique esconde (24/11/2016).

Ana: gosto de brincar com minha prima que estuda aqui (24/11/2016).

Mariza: esconde-esconde (24/11/2016).

Júlia: de boneca e pique esconde também (24/11/2016).

Gustavo: Futebol (24/11/2016).

Ao inserir-se no Ensino Fundamental, as crianças não se depararam mais com outras e tantas experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola, passa a ser escolarizada de forma demasiada para a criança. Assim, fica evidente que o brincar, um dos elementos centrais do cotidiano da Educação Infantil, está em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e o segmento dado no 1º ano do Ensino Fundamental. Em decorrência disso, perguntamos ainda: Qual o lugar, ou o que mais gostam de fazer na escola? Elas, prontamente e mais que depressa, responderam:

Amanda: a gente gosta de conversar (24/11/2016).

Ana: eu gosto do pátio, brincar com minhas amigas no pátio (24/11/2016).

Mariza: eu também gosto mais do pátio (24/11/2016).

Júlia: eu também, e da quadra também (24/11/2016).

Gustavo: eu gosto de passear, gosto mais da quadra (24/11/2016).

Nos esclarecimentos de Kramer (2006, p. 809 e 810), ao refletir sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, afirma que:

[...] A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino



fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. [...].

Nesse viés, a autora define, faixas etárias diferentes e separadas na legislação vigente, e que, não são fragmentadas na visão da criança por estar em pleno desenvolvimento integral, adquirindo conhecimentos, compartilhando suas experiências, histórias, desejos e vivências no âmbito escolar, familiar e social. E assim, nas vozes das crianças, brincar é importante para elas, é importante para conseguirem dizer o que são, o que fazem e o que gostam.

4.5 A representação da criança: eu gosto de desenhar!

Dando continuidade à coleta de dados, a pesquisa utilizou o desenho como forma de expressão para que as crianças pudessem ilustrar a sua expectativa em relação a essa transição, bem como o que mais gosta em relação ao brincar nessa nova fase de sua história. De acordo com Gobbi (2009, p.71), “[...] O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. [...]”

No saber de Sarmiento (2011, p.55), [...] “interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo misterioso, que é um espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da criança. [...]” Ainda para o autor, “[...] o desenho das crianças capta [...] uma parte da vida que não é visionável a partir de nenhum outro ponto de vista [...]” (SARMENTO, 2011, p.55).

Dessa forma perguntamos para as crianças do 1º ano as suas brincadeiras preferidas, e de forma carinhosa para esta atividade lúdica, as crianças receberam uma folha com o seguinte tema: “O que você gostaria de encontrar ou brincar no 1º ano do Ensino Fundamental?” E elas desenharam:



18/11/2017 – Desenho da aluna Mariza. Retrata sua brincadeira preferida, conhecida popularmente como esconde-esconde.

Desenho



18/11/2017- Desenho do aluno Gustavo, nos mostra sua paixão pelo futebol. Quando desenhava dizia como queria que na escola tivesse mais futebol e alegria

Desenho

Assim, as crianças por meio desta técnica expressaram que gostam de desenhar e, que no 1º ano de Ensino fundamental também gostariam de desenhar mais e sempre. As atividades lúdicas foram registradas por meio de desenhos para garantir a autenticidade das crianças em se expressarem, registrando que, essa atividade foi fundamental, pois no tocante ao ser criança ficou evidente a necessidade de dizerem que, além de gostar de desenhar, elas gostam de brincar.

Realizar este estudo de vivências da trajetória de um grupo de crianças em sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ilustrou uma aproximação com o cotidiano escolar de duas instituições de ensino. As práticas educativas que assumem a centralidade na Educação Infantil precisam acompanhar por mais tempo o Ensino Fundamental e, de forma lúdica apresentar o letramento para que as crianças consigam entender que o processo ensino aprendizagem acontece de maneira natural, sem cobranças, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos.

Na perspectiva de Teixeira (2010), “para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientá-las”, dessa forma, a ludicidade é a possibilidade de uma ação pedagógica que contribua tanto para a excelência de uma prática pedagógica quanto para o favorecimento de uma aprendizagem significativa.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender (KRAMER, 2006, p. 810).

Assim como Kramer (2006), esse estudou objetivou entender esse processo de escutar as crianças em seu brincar e seu desenhar. Na visão da autora, em relação aos dois segmentos de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, são desafios para se pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias/lugares de formação cultural; e ainda o de ver as crianças como sujeitos de cultura, história e sujeitos sociais.

A transição entre tais práticas, sem dúvida, caracteriza a tensão entre esses dois níveis de ensino. Por meio da pesquisa realizada na escola Marechal Deodoro da Fonseca em Aquidauana/MS, é notório as atividades que são aplicadas como as crianças narraram citaram são: “português, matemática, história, geografia”, mas as brincadeiras, o lúdico, o ser criança, o brincar, só acontecem por alguns minutos quando estão na “hora do recreio” que é o momento de “diversão”, e dependendo da atividade realizada na Educação Física é quando vivem um pouquinho da infância.

Reiteramos a relevância da brincadeira na vida da criança, pois não é só como um ser em desenvolvimento, mas pela lógica do ser de direito e dos documentos que referendam tal importância e, isso fica claro nas palavras da Teixeira (2010, p.49) quando sublinha que:

[...] por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fator de que outros também têm objetivos próprios.

A partir dos dados coletados nos contatos iniciais, bem como pontuado nos objetivos centrais deste trabalho, é possível construir um ambiente acolhedor com propostas pedagógicas que possibilite atender de forma coerente as especificidades das crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental, proporcionando a elas uma aprendizagem lúdica com significados, para que essa transição possa acontecer de maneira gradativa, que as crianças possam continuar brincando como criança, pois no Ensino Fundamental ainda são crianças.



Salientamos que, o sistema de ensino pode e tem a possibilidade de pensar nas crianças para que elas vivam suas infâncias mesmo estando no contexto escolar, propiciando o foco na integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas, pois fica evidente, depois deste estudo as contribuições que a brincadeira oferece para as crianças, para o seu desenvolvimento e para sua aprendizagem. As atividades lúdicas marcam o desenvolvimento infantil da criança, já que é uma atividade sociocultural, impregnada de valores, hábitos e normas que refletem o modo de agir e pensar de um grupo social, inferindo assim, em suas histórias de vida. As crianças têm o que dizer, elas possuem ‘vozes’ e querem ser ouvidas, querem fazer valer o seu direito como ator social, pensante e produtor de sua cultura.

REFERÊNCIAS

AMARAL, AC T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Diss. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História Social da criança e da família/** Philippe Arés; tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 01. MEC/SEB, Brasília, 2014.

BRASIL, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 04. MEC/SEB, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília : FNDE, Estação Gráfica, 2016. 135p. : Il. ; 27cm.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças:* diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23.



FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* 10. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar.** In: Ação cultural para liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 9-13.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p.58.

HECK, Cristiane Schevinski. *Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Articulação necessária e possível.* Monografia de conclusão do curso da Graduação em Pedagogia. IJUÍ 2012

KRAMER, Sonia, Maria Fernanda R. Nunes, and Patrícia Corsino. "**Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental." *Educação e Pesquisa* 37.1 (2011): 69-85

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.** Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MATO GROSSO DO SUL, **Secretaria de Educação. Referencial Curricular 2012 - Ensino Fundamental/** Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental.* São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Docência em formação na educação infantil:** fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca!/. Euclides Redin. – Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROCHA, Eloisa Alcires Candal. *A pedagogia e a Educação Infantil.* Revista Brasileira de Educação, n. 16, p , jan./fev./ mar./abr. 2001.

SABINO, Fernando. **Menino no Espelho.** Rio de Janeiro: Record, 1993.

SARMENTO, Manuel. **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 18.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.



UNESCO E A DIVERSIDADE CULTURAL: A VIDA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Maria Neusa Gonçalves Gomes de SOUZA¹

RESUMO

Nosso objetivo é apresentar e esclarecer a proposta política aprovada para a proteção e promoção da Diversidade Cultural, definida em Paris em 2005, apresentando conceitos fundamentais para esta compreensão. Analisando as concepções de cultura nas Ciências Humanas e a problemática da identidade. Creemos na necessidade da conscientização da diversidade no âmbito escolar e da convivência com as diferenças. Finalizamos com explicações didáticas sobre a interdisciplinaridade. Participamos do grupo de pesquisa GEPPFIP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores, no Campus de Aquidauana /MS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Utilizamos como referenciais teóricos nesse ensaio os seguintes autores: Japiassu (1976), Silva (2013), Hall (1997), Chauí (2000), Libâneo (2002), Chartier (1990), Convenção UNESCO (2005). Esperamos que esses conhecimentos venham acrescentar saberes teóricos e práticos aos estudiosos e professores em geral.

Palavras-chave: Diversidade cultural, Interdisciplinaridade, Cultura.

ABSTRACT

Our goal is to present and clarify the proposed policy approved for the protection and promotion of cultural diversity, set in Paris in 2005, presenting fundamental concepts for understanding this. Analyzing the conceptions of culture in the Humanities and the issue of identity. We believe in the need for awareness of diversity in schools and living with differences. We end with didactic explanations of interdisciplinary. We are participating in GEPPFIP research group. - Group of Studies and Research in Education Teacher Interdisciplinary, on the campus of Aquidauana / MS of the Federal University of Mato Grosso do Sul. We used as main theoretical references in this essay the following authors: Japiassu (1976), Silva (2013), Hall (1997), Chauí (2000), Libâneo (2002), Chartier (1990), UNESCO Convention (2005). We hope that this knowledge will add theoretical and practical knowledge to the students and teachers in general.

Keywords: Diversity Cultural, Interdisciplinary, Culture.

¹ Professora doutora do curso de História no CPAQ/MS na UFMS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor - GEPPFIP / Coordenadora da Linha de pesquisa Políticas Públicas e Diversidade Cultural. Pesquisadora da História, identidade e Cultura. E-mail: mnggs@hotmail.com



1 INTRODUÇÃO

Tomando conhecimento da 33ª convenção da UNESCO, de 2005 em Paris, sobre a Diversidade Cultural a partir da política pública e da leitura de seus documentos interessou-nos abordar aqui as explanações a respeito do que ficou redigido para o mundo, sendo que o Brasil ratificou seu conteúdo em 2007, ficando estabelecida na ocasião a política mundial para a proteção e promoção da diversidade cultural.

A partir de 2013 nos voltamos aos estudos Interdisciplinares, com a participação no grupo de pesquisa GEPFIP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores, no Campus de Aquidauana /MS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrando no Grupo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Cultural, priorizamos ações de estudos e pesquisas em História, artes e línguas em suas ramificações, identidade e diversidade cultural. Devido às tais escolhas, utilizamos para nosso intento nestes escritos como referenciais teóricos: Japiassu (1976), Silva (2013), Varella (2014), Hall (1997), Chauí (2000), Libâneo (2002), Chartier (1990), Convenção UNESCO (2006). O grupo de estudos e pesquisas se reúne mensalmente, almejando fortalecer os conhecimentos interdisciplinares principalmente pelas leituras, debates e trocas de experiências. Destes momentos de reflexões originaram-se as ideias configuradas neste ensaio.

Creemos ser indispensável apresentar inicialmente conceitos esclarecedores referentes ao mote principal, *Diversidade Cultural*. O termo trata das múltiplas formas que as culturas dos grupos e sociedades se expressam, expressões presentes nos grupos e transmitidas entre os grupos e na sociedade. A diversidade cultural não se revela somente nas formas pelas quais se expressa e transmite o patrimônio cultural, mas mediante a variedade dos modos de criação, produção, difusão e distribuição em suas várias formas.

E cultura? O que se entende por Cultura? Em uma concepção ampla e histórica Chauí (2000), diz que a palavra é de origem latina, *colere* com sentido de cultivar, *cuidar*. O sentido de cultura foi se alterando no tempo sendo que a partir do séc. XVIII adota-se o significado de consequência da educação dos seres humanos, associada à imagem de civilização que vem da palavra latina *civis*, ou seja, cidadão.

Nas Ciências Humanas foi considerada como desenvolvimento intelectual e civilização, logo como aprendizagem. Em uma primeira interpretação podemos dizer que para os cientistas sociais a cultura significa um sistema de idéias, conhecimentos, técnicas



e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade; na Antropologia é considerado o estado ou estágio do desenvolvimento cultural de um povo ou período, caracterizado pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período; conteúdo social; na Arqueologia o conjunto de remanescentes recorrentes, como artefatos, tipos de casas, métodos de sepultamento e outros testemunhos de um modo de vida que diferenciam o grupo de sítios arqueológicos; e na Filosofia o conjunto de conhecimentos e práticas aprendidos e ensinados, por contraste com o que é inato. Por exemplo, se um pássaro não tem de aprender a fazer o ninho, fazendo-o instintivamente, então esse ninho não é produto cultural; mas se tiver de ser ensinado a fazê-lo, então esse ninho é um produto cultural.

Na perspectiva dos historiadores o estudo se foca mais no estudo da história da civilização como um todo; os acontecimentos, não só os grandes feitos, mas a história dos vencidos, as idéias de cada período, englobando hoje na história nova a perspectiva do cotidiano, do ambiente, das vestes, da infância, enfim do tempo presente. Observamos então, que há transformações geradas, para compreender os desdobramentos da ação humana no processo histórico, por meio dos fenômenos até o presente e que a cultura na educação poder engloba uma série de conhecimentos, idéias, formas de ser e viver, de se expressar e aprender. Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos (2009), o conceito da cultura como realizações humanas materiais ou imateriais, ou o estudo das realizações humanas ao longo do tempo se desenvolveu a partir da Nova História a partir da metade do séc. XX, seguindo a perspectiva interdisciplinar da Escola dos Annales cujos historiadores começaram a fazer conexões entre as ciências humanas.

As expressões da cultura são reveladas por povos de 191 países (reconhecidos pela ONU) do mundo e no Brasil nas diferentes regiões e ainda por indígenas e quilombolas nas variadas formas tais como a música, criações artísticas, canto e dança, teatro e livros de vários gêneros, alimentos, línguas, religião, crenças, história, vestimentas etc. Cada representação em Cada tempo e lugar nestas formas acima citadas ou outras ainda, trazem em si o desvelar de suas identidades, sentidos e significados próprios.

O conteúdo cultural refere-se ao caráter das representações simbólicas, da dimensão artística e valores culturais que expressam as identidades culturais. Cada grupo se contrapõe a outro com suas características. *As expressões culturais* são resultantes da criatividade de



indivíduos, grupos e sociedades e refletem seus hábitos e costumes do dia a dia, suas idéias, sentimentos e pensamentos.

As atividades, bens e serviços culturais referem-se às atividades, bens e serviços com uso ou finalidade, que incorporam ou transmitem expressões culturais e estas se expõem nas atividades comerciais, políticas etc. As atividades culturais podem ser um fim em si, ou contribuir para a produção de bens e serviços culturais pode servir de conhecimento ou de transmissão de cultura ou para apreciação de arte.

As políticas e medidas culturais referem-se às políticas e medidas a serviço da cultura. São as orientações e diretrizes das questões relacionadas à cultura produzida ou preservada. Sejam no plano local, regional, nacional ou internacional, que tenham como foco a cultura ou a finalidade e conseqüências das expressões culturais de indivíduos, grupos ou sociedades, incluindo a criação, produção, difusão e distribuição de atividades, bens e serviços culturais, e o acesso.

A Interculturalidade é um conceito importante que se refere à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo. Pode ser na forma de ações entre culturas diferentes bem como, a socialização entre as culturas de suas produções e manifestações entre povos. Proteger no sentido de medidas que visem à preservação e valorização da diversidade das expressões culturais. (UNESCO, 2006)

A cultura sempre foi importante para os seres humanos, que são interpretativos e intuitivos. Pela cultura e educação a sociedade se organiza, codifica as condutas uns em relação aos outros. Nem sempre a sociedade deu à cultura e a educação à centralidade substantiva que ela merece. A valorização da cultura em suas múltiplas linguagens cultural.

Hall (1997), afirma que a modernidade transforma as culturas, as mentalidades, modos de viver e provoca rupturas ocorrendo à fragmentação da identidade tradicional para uma identidade carregada de hibridismo. A maior característica desta identidade universal é o deslocamento das características antigas estabelecidas para a mobilidade e pluralidade simbólica cultural. Aparece então a amplitude simbólica que ultrapassa os limites geopolíticos das regiões e nações. Fica clara a tentativa de o indivíduo buscar a assimilação do universal, da tendência mais dominante para sentir-se aceito, cidadão do mundo. No mundo contemporâneo ocorre à busca de uma identificação global. As pessoas



com a globalização querem se sentir incluído no meio social. Com a internet os jovens desejam se sentir parte deste mundo moderno. Atualmente pensar sobre a diversidade cultural, identidade e diferença tem sido ponto atualíssimo no mundo, preconceitos são abolidos e a convivência é fundamental em um mundo em conflito.

A cultura possibilita a compreensão de certos comportamentos, trazendo algumas explicações e oferecendo reflexões parciais das razões do por que as pessoas pensam e se expressam em comportamentos específicos, a maioria das vezes por insegurança para se sentir incluído, moderno, aceito e amado. O conhecimento da cultura num contexto gera um encontro com identidades múltiplas e elas se transformam, ocorre hibridismo ou alguns permanecem imunes às influências. Uns adquirem hábitos, costumes de outros e são influenciados nas idéias, nas roupas, no estilo de vida. Sempre dinâmica a identidade não se cristaliza nunca, se molda, se transforma ou se adapta a novos tempos. A identidade, valores e significados são reconhecidos por meio das atividades bens e serviços culturais que apresentam sua marca.

Esclarecendo mais especificamente os conceitos determinantes para a compreensão do que a convenção deixou definido sobre a diversidade é necessário à consciência que: a) a diversidade de culturas é uma característica e um patrimônio dos seres humanos, a ser valorizado, preservado e respeitado. b) Ela possibilita um mundo diverso com novos estímulos a capacidade e valores humanos, movimentando o desenvolvimento sustentável das comunidades e povos. c) Quando há política favorável, justiça social e respeito entre culturas, há paz e a segurança no plano local, nacional e internacional. D) Ela está incluída nos direitos humanos e nas liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Nas liberdades individuais ou coletivas.

A cultura é um elemento fundamental das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais, ela se transforma através do tempo e do espaço, e esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, nas expressões culturais dos povos e das sociedades. Identidades que também se constroem pela não identificação, a diferença.

Sendo assim foi reconhecida a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial, em particular, dos sistemas de conhecimento das populações indígenas e quilombolas com a necessidade de assegurar sua adequada proteção e promoção, se estiverem ameaçadas de extinção, enfatizando a importância da cultura para



a coesão social em geral, e em particular para a melhoria da condição da mulher e de seu papel na sociedade.

1.1 A Convenção e a educação

Reconhecidas nas formas artísticas, esculturas, desenhos, olaria; na alimentação; nas danças regionais, indígenas ou de afro descendentes; na expressão musical, os cantos, religiosos ou populares; nas vestimentas de povos ou regiões; na religião, a forma de culto e doutrinas; nas línguas particulares; na forma de trabalho, na organização política e familiar, nas lendas e mitos, na história e memórias etc. Formas possíveis de se trabalhar na conscientização dos educandos em todas as faixas etárias na escola.

A diversidade cultural se estabelece mediante a circulação de idéias e se nutre das trocas constantes e da interação entre culturas; a liberdade de pensamento, expressão e informação, bem como a participação da mídia, possibilitam a disseminação das expressões culturais nas sociedades. As expressões culturais tradicionais são importantes possibilita aos indivíduos e aos povos expressarem e compartilharem com outros as suas idéias e valores transmitidos de pais para filhos, pela herança cultural familiar etc.

A diversidade lingüística é um elemento fundamental da diversidade cultural e tem na educação o apoio a desempenhar a promoção das expressões culturais. Cientes da importância da manutenção das culturas, incluindo as minorias no poder afro- descendentes e povos indígenas, se manifestam em sua liberdade de criar, difundir e distribuir as suas expressões culturais tradicionais, bem como de ter acesso a elas, de modo a favorecer o seu próprio desenvolvimento.

Os processos de globalização difundem rapidamente pela evolução das tecnologias da comunicação e informação as culturas manifestas. Assegurar o respeito à diversidade das culturas e promover a livre circulação de idéias por meio da palavra e da imagem recomenda a UNESCO na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Assim os objetivos foram proteger e promover; dar condições para que as culturas desabrochem e interajam; encorajar as trocas entre culturas, favorecer intercâmbios entre povos e paz; promover a interculturalidade, construindo ligações entre os povos; promover o respeito pela conscientização local, nacional e internacional; reforçar laços, especialmente para países em desenvolvimento, e encorajar as ações empreendidas no plano nacional e internacional.



Reconhecer que as atividades, bens e serviços culturais trazem em si a marca das identidades, valores e significados; reafirmar o direito soberano dos Estados de conservar, adotar políticas e medidas para a promoção da diversidade; fortalecer a cooperação. (Convenção UNESCO, 2006)

Para a área da educação os objetivos que muito nos interessam, são estes de acordo com o art. 10- A educação e conscientização deverá desenvolver a compreensão sobre a proteção e promoção da diversidade por programas de educação incentivando a criatividade e fortalecendo as capacidades de produção e treinamento entre professores e alunos. E no art. 12- Fortalecendo a cooperação, regional e internacional; reforçando as parcerias com a sociedade civil e setor privado, promovendo a utilização das novas tecnologias para estes intentos.(UNESCO, 2006).

Portanto no âmbito da educação cabe buscar o diálogo com as outras culturas, atendendo as orientações do Ministério da Educação do Brasil (MEC) com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as orientações sobre considerar a Pluralidade Cultural na escola (MEC/SEF, 1997). Conforme a resolução No. do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC, 2004) das Diretrizes Curriculares Nacionais devemos ter uma preparação específica e aprofundada para trabalhar na sala de aula a identidade e diferenças, a educação das relações étnico-raciais e a diversidade cultural.

A produção da cultura pelas representações escritas e imagens foi estudada e analisada considerando os sujeitos históricos por R. Chartier (1990), a partir das praticas, representações e apropriações que as pessoas têm com relação ao que ele chama de artefatos culturais: literários, visual ou mental. Ele nos certifica que a existência de uma historia da cultura identifica de que maneira nos diferentes lugares e tempos históricos uma realidade social é construída, pensada e apresentada ou representada. Esta elaboração esta condicionada à maneira como determinado povo interpreta a realidade com seus esquemas intelectuais, de grupos. O mundo visto assim é o resultado das suas representações ela é parte do real,

As representações são a manifestação do real que organizam a apreensão do mundo pela percepção individual do real. As representações são variáveis segundo os grupos ou classes sociais; são sempre determinadas pelos interesses. (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações pensadas e escritas ou criadas em objeto ou artes segundo o autor não são neutras, são individuais ou coletivas e produzem estratégias e legitimam escolhas. Nas “lutas” entre representações coletivas cada um tenta “impor” de forma



indireta sua concepção no mundo social. O Brasil é o país onde a diversidade cultural predomina, convivemos com as diferenças há séculos, mas a conscientização deste mundo repleto de representações coletivas nos faz refletir sobre como o mundo é apresentado ou representado.

Todo este “mundo em representação” manifesta pela diversidade cultural das sociedades existentes, no plano local, nacional e internacional pode vir para ser estudado, analisado, debatido na sala de aula através do ensino das relações etno-raciais de afro-descendentes ou indígenas, ou no estudo sobre o próprio Brasil como de outros países, identidades e culturas.

Considerando a diversidade cultural de nosso país há muito que se revelar sobre as especificidades e peculiaridades regionais. Um caminho a ser aberto ao alcance de uma educação que considere o sistema plurifacetado. Para Silva (2013), o trabalho na escola com a arte é um dos caminhos de interação e valorização do sujeito, por meio da educação ajudam a formar cidadãos mais flexíveis, com elaboração mental própria cognitiva, perceptiva, interpretativa no processo intercultural.

1.2 Interdisciplinaridade e a diversidade

O MEC no art. 210 dos PCN de 1997 com direcionamento ao ensino fundamental criaram os temas transversais, que favoreceu o entrelaçar das diferentes disciplinas como a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes em trabalho conjuntos nas temáticas do Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo. Temas que dão margem a uma variedade de iniciativas no campo do ensino, pesquisa e extensão; e do trabalho na perspectiva interdisciplinar.

Falar de interdisciplinaridade é falar de interação e isso é possível atingir principalmente no ensino. A questão interdisciplinar tem como propósito superar a dicotomia entre: ensino e produção de conhecimento. Apresenta-se contra um saber fragmentado, contra especialidades fechadas, dividida, subdividida e contra o conformismo das situações e idéias impostas.

Na parceria entre os diferentes, na diversidade cultural que há dentro de cada um, parceria como um dos princípios de trabalho interdisciplinar principalmente entre professor



e aluno se estabelece as conexões do saber, a palavra “parceria” é formada a partir do prefixo “par” (mais que um), o termo significa a união de indivíduos com uma intencionalidade. Encontros que possibilitam a geração de parcerias com os pares na intenção de realizar uma experiência conjunta no sentido de ampliar e complementar suas reflexões e melhor dimensionar a abordagem teórica afirma Varella (2014). Para ela a parceria é o início de tudo, os objetivos em comuns a serem alcançados vão direcionando os saberes e fazeres.

A postura interdisciplinar se coloca como o remédio mais adequado as “doenças” do saber, disse Japiassu, (1976, p.31) numa analogia aos problemas da educação e a necessidade de novas intervenções, no fazer pedagógico. À medida que a maioria das análises permanece rasa, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas.

(...) o verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas. (JAPIASSU, 1976, p.138)

Ele acredita que todas as disciplinas contribuem entre si, podem se entrelaçar e complementar. Como a História em seu contexto geográfico, sociológico, antropológico, filosófico, artístico, lingüístico e literário, etc.

Para Libâneo (2002), autor de trabalhos relevantes sobre Didática, com explicações didáticas sobre a interdisciplinaridade, afirma que conhecê-la é uma exigência para atividade intelectual e profissional de nossos dias. Se antepuser a isso é o fechamento ao novo, o trabalho individual. Ele diz que os professores precisam de uma formação cada vez maior e que ainda há muitos professores despreparados. Não se suprime as especificidades das disciplinas no trabalho interdisciplinar contextualizando a diversidade cultural que esta no seu momento de prioridade.

A Interdisciplinaridade começa em cada disciplina, quando você da conta de lidar com os assuntos de suas matérias, de uma forma globalizante cada assunto nas suas relações, nas suas ligações com outros conhecimentos, quando você insere sua matéria num todo maior. (LIBÂNEO, 2002, p. 80).

Ele sugere para uma pratica eficiente de trabalhar nas salas de aulas as temáticas de relevância social como: sociedade, diversidade cultural, identidade, preconceito, ambiente, cidades, juventude etc. Conversada com os alunos sobre o cotidiano, embasada na realidade no contexto da diversidade cultural do grupo para ter efeitos de sentidos para eles. Partindo do micro para o macro, do local para o regional, nacional etc. E podem ser elencados por eles mesmos para quem o dialogo se estabeleça a partir das descobertas, das reflexões e



pensamentos da própria realidade. Cabe ao professor transmitir os instrumentos conceituais e cognitivos aos alunos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos do conhecer passa pelo de interligar, relacionar, pelas interações por isso os alunos precisam da ajuda do professor para formar conceitos, para aumentar a capacidade de raciocínio, para levá-los ao interesse ao envolvimento, motivação. O professor consegue isto com a participação dos alunos no processo de forma ativa, sócio-construtivista e interacionista. Estimular os alunos de forma a colocarmos perguntas, problemas, dialogar e ouvir é fundamental.

Sendo assim para trabalharmos na escola a diversidade cultural e atingir os objetivos da convenção propomos como professores o trabalho em parceria, a abertura ao novo, a atualização, o trabalho em equipe, a valorização e não rejeição da cultura diferente, o respeito às diversas manifestações dos grupos e assim ocorrer às trocas e interações positivas.

Precisamos levar o conhecimento e a conscientização aos educandos; ensinar o reconhecimento, a valorização e o respeito á diversidade cultural como um patrimônio dos seres humanos. Devemos como professores estimular a paz contrária ao racismo e preconceitos nos últimos anos se apresentou na mídia por meio de mais de 200 denúncias de racismo, revelando preconceitos recorrentes há 30 anos que não deveriam mais existir. A discriminação é perniciosas pessoas têm direito as liberdades individuais e coletivas. Necessário é promover a proteção e promoção, como estimular a criatividade, a convivência com a cultura e identidade diferente utilizando ações interdisciplinares utilizando os próprios artefatos culturais em atividades criativas no contexto educativo. Para Assim surgirem cidadãos transformadores em seus ambientes de vivencia e convivência fazendo a diferença na sociedade para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto** n. 6.177, de 1 de agosto de 2007. Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das expressões culturais. (UNESCO - Convenção de Paris-2005).



_____. Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

_____. **Decreto** legislativo 385/ 2006. Proteção e promoção da diversidade de expressões culturais.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo. Ed. Ática. 2000.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 1997.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

SILVA, Kalina V e SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos Históricos**. 2ª Ed. São Paulo: Ed Contexto, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Ed do autor, ANPED, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.

UNESCO -33ª. Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais. Paris, 2005.