

v. 1 | n. 1 | 2014
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
© 2014 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

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

PRODUÇÃO EDITORIAL

Produção Editorial

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

Maria José Celestino Medrado

Ilustração da capa (Adaptação)

Diversidade (Releitura da obra “Samba no Morro de Argemiro Costa” - 1964 - desenho com nanquim) -

Ana Lucia Gomes da Silva - 2014 - pintura a óleo

© 2014 by Ana Lucia Gomes da Silva

Imagens da segunda capa e das seções (Adaptação)

GEPFIP - 2014 - imagem color

Colaboração

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

Esp. Evandro Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

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

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Ana Lúcia Gomes da Silva

Doutora em Educação: Currículo

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: gepfip.ufms@outlook.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Thaís Duarte Stauffer

E-mail: thais_stauffer@hotmail.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. 2014-

v. 1, n. 1, p. 1-242, out. 2014.

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 Pesquisa 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)

Célia Maria Silva Correa Oliveira

Reitora 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)

Conselho Executivo

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

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

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

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 (Sinted, Brasil)

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

Me. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

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

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

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

Dra. Nara HirokoTakaki (UFMS/CPAQ, Brasil)

Pareceristas Internos

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

Dra. Iara Quelho Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Jucimara Rojas (UFMS, Brasil)

Me. Maria Celéne de F. Nessimian, (UFMS, Brasil)

Dra. Rosalina B. Assunção (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lúcia F. Vargas (UFMS, Brasil)

Dra. Vera Lúcia P. Fernandes, (UFMS, Brasil)

Pareceristas Externos

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

Me. Denise Abrão Nachif (UCDB, Brasil)

Dra. Iara Augusta da Silva (SED/MS, Brasil)

Dra. Juliana Alves Assis (PUC/MG, Brasil)

Dra. Maria Angela P. T. Lopes (PUC/MG, Brasil)

Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS, Brasil)

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

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Produção Editorial

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

Maria José Celestino Medrado

Colaboração

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

Esp. Evandro Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

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



SUMÁRIO

EDITORIAL 6-7
Ivani FAZENDA

Artigos

FORMANDO FORMADORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE: sutilezas do olhar 9-20
Ana Lúcia Gomes SILVA
Ivani Catarina Arantes FAZENDA

BECOMING A CRITICAL LANGUAGE TEACHER: a reflexive journey 21-32
Brian MORGAN

HISTÓRIAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA POLO GENERAL RONDON, AQUIDAUANA, MATO GROSSO DO SUL, BRASIL 33-38
Micilene Teodoro VENTURA
Léia Teixeira LACERDA
Onilda Sanches NINCAO

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL? 39-51
Care Cristiane HAMMES
Jucimara ROJAS
Ricardo Teiji Paula TAKAKI

ENTENDENDO OS NOVOS LETRAMENTOS DA PERSPECTIVA EDUCACIONAL: foco nas práticas sociais diárias 52-66
Nara Hiroko TAKAKI
Fernanda Belarmino de SANTANA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo 67-83
Vilma Miranda de BRITO
Silvia Cristiane Alfonso VIÉDES

CRIATIVIDADE EM JOGO E LINGUAGEM SIMBÓLICA: uma leitura sobre as influências no processo de aprendizagem 84-94
Ianamary Monteiro MARCONDES
Jucimara ROJAS

SOCIAL INCLUSION: one of the main challenges of distance education 95-105
Cielo Griselda FESTINO

INVENTIVIDADE COM TEATRO DE BONECOS 106-113
Ironilde Gomes FRAZÃO



ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES EM PROCESSOS DE INTERCÂMBIOS CULTURAIS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS 114-122

Isabel Cristina RATUND
Maria Neusa G. Gomes de SOUZA

CONTEXTO DIVERSIFICADO EM DESTAQUE: as relações da cultura lúdica da região do Pantanal de Aquidauana/MS com as instituições de ensino..... 123-136

Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES “APRENDER APRENDENDO” 137-147

Iara Augusta da SILVA
Olga Maria dos Reis FERRO

O ENSINO DE HISTÓRIA: possibilidades nas práticas interdisciplinares. 148-157

Maria Neusa G. Gomes de SOUZA

A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS, NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO..... 158-169

Fátima Cristina Duarte Ferreira CUNHA

INDERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: desafios e perspectivas .. 170-181

Jucimara ROJAS
Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA
Care Cristiane HAMMES
Kelly Cebelia das Chagas do AMARAL

PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios das práticas cotidianas na gestão escolar 182-192

Lucrécia Stringheta MELLO
Anízia Aparecida Nunes LUZ

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O USO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO..... 193-206

Vera Cristina Almeida Puttini MENDES

PROFESSOR/CONTADOR DE HISTÓRIAS BUSCANDO POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM LÚDICA 207-221

Glaucimar Carlos SANCHES
Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA

Relatos de Experiência

ABORDAGENS SOBRE O UNIVERSO DA ARTE NA INFÂNCIA: olhares de pedagogas 223-230

Cremilda Ferreira de CARVALHO
Lívia Maria Magalhães RAVAGLIA
Maiara Acunha FAUSTINO



Tatiane Galvão DOVALE
Thais Duarte STAUFFER
Vanessa Agüero dos SANTOS

**ARTE E CULTURA NA EDUCAÇÃO: uma parceria imprescindível para
aprendizagem 231-235**

Ariane Silva CASTRO
Glaucimar Carlos SANCHES
Rigoberto Delvalle ORTEGA

Diretrizes para Autores

DIRETRIZES PARA AUTORES 237-242

Janaína Zaidan Bicalho FONSECA
Maria José Celestino MEDRADO



EDITORIAL

Entre tantos caminhos ensaiados ante a mais uma obra desses pesquisadores que se despojam de seus conhecimentos próprios e os repartem com outros – ensaio neste momento retomar alguns temas subjacentes a este editorial na tentativa de mais que prefaciá-lo colocar-me **PARCEIRA**, pois esta foi a sensação que de mim tomou posse após muitas releituras em todos esses anos compartilhados!

Decido então continuar a conversa com nossos parceiros leitores que doravante incorporam-se a nós todos uma questão ainda em construção: **qual o papel da parceria nos dias atuais? Qual a estética subjacente a um trabalho em parceria? A que ética corresponde?**

A estética ousa explorar o sentido comum aos que militam o campo artístico dizendo da necessidade de melhor explorar os principais marcos da construção ocidental. Sem deter-me nos referenciais aristotélicos e platônicos de beleza, recupero Kant ao dizer da **estética** a partir da realidade concreta dos homens – assim, os filósofos que a ele sucederam deslocam o foco da produção estética para o **sujeito** – o significado disto, uma preocupação maior com as relações entre os homens e suas subjetividades.

Instaura-se, assim, a partir do século XVIII, uma tarefa aos pensadores de sistematizar e aperfeiçoar seus sistemas a fim de aperfeiçoar esse modelo de estética ligado à beleza! Sendo assim, poderíamos inferir que a beleza estaria atrelada ao conceito de liberdade – produto da construção do próprio homem, a partir das práticas sociais.

A Ética subjacente a esse princípio deixa de ser apriorística, com valores prescritos, mas precisa ser concebida, trabalhada e apropriada pelos homens. Ao processo de internacionalização desses valores denomino **PARCERIA** – os princípios nela devem ser de tal forma concebida como próprios da subjetividade construída.

Sendo assim, a **estética coletiva** nasce em função das preferências, gostos desejos e necessidades individuais que em parceria são compartilhados com **ALEGRIA**.

O acordo tácito entre os parceiros garantirá a **coesão** – que prescinde de uma lei **formal**.



Como construí-la?

Nossa experiência enquanto leitora desta obra diz-me da necessidade em sairmos do enquadramento de origem acadêmico/científico que valoriza apenas os valores canonizados institucional e historicamente legitimados e a eles incorporarmos os sujeitos, em sua história de vida, em sua peculiar forma de apropriação e apreensão da realidade, melhor dizendo: o conjunto de valores originados da prática cotidiana, nos caminhos percorridos da casa ao trabalho, às compras pela cidade, às roupas, aos adornos, à escolha das canções de rádio, aos programas de televisão, aos livros, às revistas, aos acessos às redes virtuais, enfim, à **VIDA**.

Nas entrelinhas de cada artigo a parceria consolidou-se como forma de reverberar o intensivamente pesquisado na multiplicidade de aspectos ofertados.

Observei atentamente o trabalho de pesquisa do resgate de si, na construção das singularidades, nos sentidos de cada palavra, definindo marcas autênticas e muito peculiares.

Não se trata de individualidades fechadas, de identidades paradas, nem de uma cristalização – trata-se da definição de práticas em práticas, de construções que se acoplam na *performance* de ações particulares, porém em **parcerias**.

Marcar a heterogeneidade contra a homogeneidade é decorrência óbvia de práticas interdisciplinares, nas quais a diferenciação e a diversificação são salutares e necessárias.

Na medida em que o mesmo é valorizado, as diferenças se auto-demonstram.

Os paradigmas não são desprezados, são apenas retirados de sua posição de predominância, alternando-se para a reconstrução de novos indicativos teóricos. A serem testados em suas metamorfoses.

Ivani Fazenda
Outubro de 2014



Artigos





**FORMANDO FORMADORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE:
sutilezas do olhar**

Ana Lúcia Gomes SILVA¹

Ivani Catarina Arantes FAZENDA²

RESUMO

O olhar mais sutil, percorrido em meio às reflexões interdisciplinares, com foco no I *workshop* “formando formadores para a interdisciplinaridade”, motivou este artigo. Esse evento foi estimulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e promovido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O nosso objetivo é contribuir com percepções sobre as metas da CAPES ao apontar a interdisciplinaridade como um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento existente no fomento às novas pesquisas e atitudes, diante dos diversos problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem. Na abordagem desse tema valemo-nos dos diálogos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares/PUC/SP, sob a orientação da professora Ivani Fazenda. Desafiadas a compreender a maneira como os professores da UFMS pensam a educação interdisciplinar em sua ação transformadora, nos propomos a desenvolver os estudos e discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores da UFMS/Campus de Aquidauana. Com um olhar investigativo, acompanhamos a agenda do *workshop*, sob a coordenação da professora Edna Scremin Dias da Coordenadoria de Apoio à Formação de Professores, juntamente com as professoras Adriana da Silva Posso (UFMS/INQUI) e Vivina Dias Sol Queiroz (UFMS/CCHS). Durante os trabalhos visualizamos um panorama em que a comunidade científica discutiu sobre interdisciplinaridade e, muitos pontos se cruzaram num exercício de parcerias, subjacente às inquietações das pesquisadoras. Nesse processo investigativo, a voz de professores e gestores inscritos, traduz o desejo imanente de mudanças em suas atividades acadêmicas. Daí o evento ter sido, além de espaço de aprendizagem, local de troca de experiências,

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI/PUC/SP, Grupo de Estudos e Pesquisas no Ensino das Artes Visuais/UFMS e dirigente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores da UFMS/CPAQ. Parecerista da Revista: Interdisciplinaridade. Coordenadora do PIBID/UFMS/Pedagogia/CPAQ. E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

² Livre-docente em Didática. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, linha de pesquisa Interdisciplinaridade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora associada do CRIE, Membro do CIRET/UNESCO, na França. Membro fundador do Instituto Luso Brasileiro de Ciências da Educação - Universidade de Évora, Portugal. Membro do comitê científico da Revista E-curriculum e de várias revistas na área da Educação. Integra a Academia Paulista de Educação, cadeira nº 37. Preside o conselho editorial de duas coleções de livros e é pesquisadora do CNPq- nível I. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade – GEPI/PUCSP, filiado ao CNPq e outras Instituições Internacionais. E-mail: jfazenda@uol.com.br



crenças, sonhos, frustrações e realizações, o *locus* para desencadeamento de novos espaços de reflexões e ações. Quanto aos resultados, identificamos os anseios dos participantes por mudanças balizadoras no caminho, mas também revelam que há muito a ser feito para que se reconheça o universo teórico e metodológico que respalda a prática interdisciplinar. Enfim, buscamos desvelar parte do cenário em que se encontra a questão da interdisciplinaridade na formação dos formadores da UFMS para que, além das fronteiras internas, se amplie o diálogo junto aos formadores na busca por novos parâmetros de qualidade de ensino.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação de Formadores. Universidade.

ABSTRACT

The subtle look within interdisciplinary reflections, focusing on the workshop “Preparing professors for interdisciplinarity”, has motivated the production of this paper. Such an event was generated by the Coordination for the Development of High Education Personal (CAPES) and sponsored by the Dean of Under-graduate Studies (PREG) of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Our aim is to contribute to perceptions concerning the goals by CAPES, which emphasizes interdisciplinarity as a possible way to minimize the compartmentalization of knowledge existent in the incentive of new research and attitude within the diverse problems related to the teaching and learning processes. In approaching this theme, we made use of dialogues produced in our study group of interdisciplinary studies/PUC/SP under the supervision of Dr. Ivani Fazenda. As we were challenged to understand the way professors at the UFMS conceive of education in their transformative practicum, we proposed to develop studies and discussions in the Group of Studies and Research in Interdisciplinary Development of Professors at the UFMS/Aquidauana Campus. With an investigative look, we participate in the workshop under the coordination of Dr. Edna Scremin Dias of the Coordinators of Support Group for Teacher development, together with Dr. Adriana da Silva Posso (UFMS/INQUI) e Vivina Dias Sol Queiroz (UFMS/CCHS). During this work, the scientific community discussed interdisciplinarity and common ground issues by the researchers as partners. In this investigation, professor and administrators’ desires is to promote changes in their academic tasks. Thus, such as event represented a space for learning, exchange of experience, beliefs, dreams, frustrations and accomplishments, in short, a locus for new reflections and agency. As regards results, we identified the participants’ anxiety to change and their recognition that too much has to be done to enhance the theoretical and methodological universe that supports the interdisciplinary practices. In conclusion, we sought to reveal part of the scenario in which the question of interdisciplinarity lies within the development of teachers at the UFMS with a view to expand the inner borders and dialogues among the teachers searching for teaching improvement.

Keywords: Interdisciplinary. Development of Professors. University.



1 INTRODUÇÃO

Parece inegável, que os educadores enfrentam o desafio de interpretar as dinâmicas sociais atuais em busca de novas direções que correspondam a essa realidade, porém mais do que isso, necessitam vencer desafios que se traduzem em sua própria postura frente a essas possibilidades, exigindo de si próprio uma maior conscientização na quebra de preconceitos e questionamentos aos fundamentos da sua função no processo de ensino. Como afirma Fazenda (1999), “além de uma atitude de espírito, a interdisciplinaridade pressupõe um compromisso com a realidade”. Com isso, aos educadores cabe a responsabilidade e habilidade de assumir seu importante papel na educação, para consolidar o prazer de ensinar pelo prazer de aprender.

A interdisciplinaridade como princípio pedagógico, tem sido pronunciada como aquela capaz de dialogar com uma nova forma de educar, a de educar para as indagações, para os desafios. Entretanto, sua prática é marcada por muitas contradições, principalmente na questão conceitual para uma formação de formadores. O sentido da ambiguidade está na necessidade de olharmos o processo interdisciplinar com um rigor disciplinar. Um olhar que requer, antes de qualquer coisa, a superação de concepções unilaterais e o abandono das posições acadêmicas prepotentes e arrogantes no exercício de educar. Sutilezas que pedem um olhar mais comprometido com a soma das partes numa dinâmica constante de complementaridade.

Além de evidenciar uma mudança de atitude frente ao conhecimento, a interdisciplinaridade estrutura-se no que Fazenda (1994) chamou de fundamentos: movimento dialético, memória, parceria, perfil de uma sala de aula interdisciplinar, pressupostos do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e pesquisas interdisciplinares.

Dessa forma, nos parece coerente e de grande valia tratarmos das questões que permearam o encontro dos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no I *Workshop* “formando formadores para a interdisciplinaridade”, correlacionando com as metas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao apontar a interdisciplinaridade como um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento existente no fomento às novas pesquisas e atitudes, diante dos diversos problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem.

Nesse intento contamos com as valiosas contribuições interdisciplinares da



professora doutora Ivani Fazenda na parceria das pesquisas como coordenadora do GEPI/PUC/SP, espaço onde aprendemos e ampliamos o diálogo ao tratarmos a interdisciplinaridade como o fio condutor na forma de agir e de perceber possibilidades. Abordamos, a partir daqui, as contribuições teóricas que delineiam as propostas apresentadas e oferecem subsídios para uma melhor compreensão sobre o assunto.

2 OLHAR INTERDISCIPLINAR

Ao tratarmos da interdisciplinaridade, situamos a discussão no espaço da formação de professores da UFMS, com um enfoque especial para o Campus de Aquidauana. Os estudos refletem a sutileza do nosso e de tantos outros olhares inquietos que buscam se reinventar na pesquisa, no ensino e essencialmente na ação. Utilizamos recursos propiciadores de vivências e apostamos na capacidade transformadora das atitudes interdisciplinares para externar algo tão próprio como nossos anseios, percepções e motivações. Este é um olhar simples e sensível nos nossos escritos Silva (2014, p. 39), numa obra organizada por Ivani Fazenda, parceira incansável no respeito à plenitude ao ato de educar.

O homem externa algo de si mesmo ou de sua coletividade, criando, dessa maneira, força no princípio interdisciplinar da ousadia, atributo inconfundível e de dimensões imprevisíveis.

Não se pode negar que no estágio atual do ensino, o professor não é mais visto como aquele que detém todas as possibilidades do conhecimento e do saber, o aluno é considerado, também, como protagonista do processo; é preciso enxergar o ensino sob outro prisma, visto que, as aulas, antes estáticas, agora acompanham as constantes transformações provocadas pelo avanço das pesquisas e pelo fenômeno da globalização. Tudo isso obriga os formadores, pesquisadores, educadores e técnicos ligados à educação a buscar caminhos que permitam a compreensão e o estabelecimento de uma nova forma de olhar o conhecimento, o que implica no surgimento de várias ideias. Dentre essas ideias, surge a **Interdisciplinaridade** como uma forma de contribuir e superar a fragmentação do conhecimento e suas implicações sobre a educação.

A história da **interdisciplinaridade** está relacionada com a evolução dos esforços humanos para integrar situações e aspectos que sua própria prática científica e social separa. Resolução que exige o conhecimento do objeto de estudo de forma



integral, estimulando a elaboração de enfoques metodológicos mais idôneos para a solução de problemas concomitantes e incidentes na pluralidade de disciplinas científicas, independentemente de seus métodos, normas e linguagem.

O tema da **interdisciplinaridade** vem suscitando mais e mais discussões, subsiste em todos os fenômenos e situações da natureza que são essencialmente interdisciplinares, e, portanto, também se refletem nos problemas da prática social, que por sua vez respondem a questões formativas, entendendo o homem como um sujeito particular da natureza.

Os estudos acadêmicos acerca da interdisciplinaridade remontam às décadas de 1960 e 1970, quando organismos internacionais de educação começam a contribuir de forma significativa para o movimento interdisciplinar. Este fenômeno vem com força global a partir de 1970, com grande enfoque nas reuniões realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ressaltando os seguintes eventos:

- UNESCO 1968, da Conferência Internacional sobre educação, realizada em Paris, exorta os Estados-Membros "atribuída maior importância à investigação interdisciplinar".
- UNESCO 1970, um seminário internacional realizado na costa do Marfim, na formação de professores para a interdisciplinaridade.
- Centro de pesquisa e inovação do ensino referente à OCDE, 1970, realizou um seminário internacional em Nice sobre o tema "interdisciplinaridade nas universidades".
- 1972 UNESCO publica o livro "Novas tendências na integração do ensino das Ciências".

A interdisciplinaridade, a partir do ponto de vista conceitual, é um termo utilizado pelos especialistas com diversos significados e matizes, cenário nacional em que se destacam autores como Japiassú e Fazenda, que contribuíram significativamente para o seu desenrolar.

Segundo o entendimento desses autores o termo interdisciplinaridade ainda não possui um conceito próprio porque apresenta diferentes significações e compreensões.



Os diversos termos que servem para designar a interdisciplinaridade trazem sempre a mesma conotação. Para Japiassú (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Fazenda apresenta diversos conceitos pesquisados no relatório CERI/HE/CP/69.01 (1969), evidenciando o de Guy Michaud, que propõe uma distinção terminológica em quatro níveis: multi, pluri, inter e transdisciplinar.

Se não há ainda um consenso entre os diversos autores quanto à definição de interdisciplinaridade, os pesquisadores e estudiosos veem a interdisciplinaridade como uma forma de conciliar as mudanças de atitudes e as adaptações necessárias aos rumos da educação. Dentre eles Fazenda que nos estudos realizados em 1989 já percebia as dificuldades enfrentadas tanto por professores como alunos, em escrever e comunicar-se oralmente. Essa falha na educação, segunda a autora, era devido ao modelo do sistema educacional brasileiro, que não conseguia produzir os resultados esperados – a escrita e a comunicação oral dos educandos. Nesse sentido, acentuou que:

Somos produto da ‘escola do silêncio’, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido. (FAZENDA, 1989, p. 15).

Na mesma direção e, com a mesma preocupação, anos depois (2003) a pesquisadora discorrendo sobre o caminhar da Interdisciplinaridade no Brasil observa que:

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. A comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais ‘por elas mesmas’ reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente (FAZENDA, 2003, p. 60).

Nos pensamentos Fazenda (1991), emergem um comprometimento em esclarecer a interdisciplinaridade como uma atitude tomada pelo profissional diante do conhecimento, na tentativa de buscar alternativas para conhecer mais e além de sua área. Esta busca, nos leva a necessidade de romper com as barreiras entre as disciplinas e isto é no mínimo uma tarefa difícil, pois significa modificar a prática e o



funcionamento das instituições em que trabalhamos e da sociedade em que estamos inseridos. Significa a substituição de uma concepção fragmentária e individualista do ser humano, para uma visão do ser humano em constante processo de transformação que necessita da interação social para se desenvolver.

Considerados esses aspectos, a organização atual dos currículos, da forma como vem sendo trabalhados, por disciplinas, mostra-se insuficiente para lidar com os complexos fenômenos da realidade atual. Estes currículos apresentam ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco relevantes para sua vida profissional, o que faz com que os educadores utilizem inadequadamente os conhecimentos, repartindo-os em fragmentos dispersos esquecendo-se do que há em comum entre as disciplinas.

Daí, a urgência de se desenvolver novas abordagens curriculares que contemplem feições interdisciplinares, com a finalidade de alcançar a interpretação da realidade a partir de uma concepção, em que o processo seja assumido como o *modus operandi* dos educadores. Isto porque, apesar da existência de embasamento teórico para a execução das ideias relacionadas com a interdisciplinaridade, os currículos atuais ainda ressentem de ajustamento lógico. Ajustes estes, que permitam estabelecer laços mais estreitos entre os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, de forma a possibilitar uma relação mais estreita com a vida sociopolítica dos estudantes. Nesse sentido permitir que o professor revolucione a sua ação pedagógica e sinta, ao mesmo tempo, que a interdisciplinaridade é um caminho que facilita o conhecimento.

A tarefa de busca por novos currículos está na ação adequada do professor como sujeito formador e pesquisador que precisa alçar novos voos, ou seja, continuamente buscar teorias, ampliar seus conhecimentos através de trocas de experiências com os outros professores para poder analisar sua prática e, refletir o caminho que o aluno está seguindo.

Fazenda, (1995) partiu da necessidade do professor trazer o conhecimento vivenciado, não só refletido, mas percebido e sentido. Gestando estas ideias, o sujeito na perspectiva interdisciplinar duvida das teorias postas e inquestionáveis, compreendendo como incompletas para as práticas cotidianas e existenciais. Parte-se para a busca da marca registrada, pessoal na práxis. Esta marca registrada passa pela subjetividade, pela metáfora interior. Desta forma, segundo Fazenda (1991), o conhecimento interdisciplinar privilegia uma comunicação entre os domínios do saber, não uma forma de neutralizar todas as significações das outras disciplinas. Uma atitude interdisciplinar, conforme a autora leva o educador a conhecer as barreiras de sua disciplina e acolher as



outras disciplinas na tentativa de substituir o conhecimento fragmentado por um conhecimento unitário. Isto confere validade ao conhecimento do senso comum porque é através do cotidiano que damos sentido à nossa vida.

Assim como Fazenda, Japiassú (1976) também pensa que no ensino, uma metodologia interdisciplinar requer uma reformulação generalizada nas estruturas das disciplinas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino. É preciso que cada profissional esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.

Diante das complexidades em questão, as reflexões dos autores fazem-se pontuais sobre a interdisciplinaridade na formação de professores e, descortina a forma sobre as múltiplas implicações em sua rede infinita de relações que levam a uma nova estrutura de pensamento, a uma nova dimensão.

3 RECONHECIMENTO AOS DESAFIOS INTERDISCIPLINARES NO I WOKSHOP “FORMANDO FORMADORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE”

Levantados os primeiros aportes necessários na organização desse texto, necessário se faz refletir sobre os desafios interdisciplinares na construção de caminhos novos. A partir dessas reflexões, juntamente com professores e gestores, contribuir com percepções ao apontar a interdisciplinaridade como um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento existente no fomento às novas pesquisas e atitudes, diante dos diversos problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem.

Tais discussões se refletiram no *workshop* estimulado pela CAPES, promovido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG) da UFMS, em dezembro de 2013. Os temas tratados durante o evento levaram-nos a uma observação cuidadosa dos pontos principais abordados como possibilidades de boas práticas em atividades interdisciplinares na UFMS: 1) o projeto “Águas que Educam”, apresentados pela Professora Vanderléia Paes Leite Mussi; 2) o Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), coordenado pela Professora Carla Arruda; 3) o PIBID, coordenado pelo Professor Paulo Rosa; 4) exemplo de Curso Interdisciplinar e de Metodologias Ativas na UFMS - Desafios e Possibilidades pela Profa. Sandra Arantes é



Coordenadora do Curso de Enfermagem.

Estes pontos levaram-nos ao trabalho em grupo para discutir os eixos temáticos problematizadores organizados pela Coordenação do Evento:

- 1) O que significa interdisciplinaridade? Quais as implicações da implementação de uma estrutura interdisciplinar e quais os encaminhamentos necessários para a sua implantação?
- 2) Interdisciplinaridade na formação do professor: quais os desafios e as possibilidades em curto, médio e longo prazo?
- 3) Qual será o foco e de que forma será implantada a interdisciplinaridade nas licenciaturas da UFMS?
- 4) Quais as estratégias deverão ser adotadas para conduzir um diagnóstico sobre o entendimento das necessidades de implantar a interdisciplinaridade entre os cursos de graduação?

A partir das questões elencadas, o grupo do qual participamos procurou primeiramente identificar as diferenças e os pontos comuns do grupo para então pontuar as sugestões gerais:

- 1) estabelecer um referencial teórico para conduzir ações e questões metodológicas que fundamentam a interdisciplinaridade e metodologias ativas. Formar os formadores da UFMS estabelecendo calendário de estudos para o ano de 2014;
- 2) estabelecer uma comissão permanente de assessoria interna e externa aos NDE para solucionar dúvidas e elaborar diretrizes para implementação da interdisciplinaridade e de metodologias ativas;
- 3) estabelecer propostas piloto para o Exercício Interdisciplinar e metodologias ativas nos cursos da UFMS;
- 4) fazer diagnóstico em todas as licenciatura sobre as práxis disciplinares e as sobre as possibilidade de implementar a interdisciplinaridade e metodologias ativas;
- 5) a criação e/ou implantação de práticas/políticas interdisciplinares e metodologias ativas, deve respeitar o interesse e as especificidades de cada curso, ou seja, o curso deve ser pensado dentro de cada unidade/área;



- 6) definir ONDE será feito o estudo das possibilidades, pois os cursos precisam de autonomia para suas escolhas, e deverá ser respeitado o tempo para implementação;
- 7) a instituição deve dar condições e investimentos estruturais, materiais e humanos para efetivação do processo.

Assim procedeu a apresentação do nosso e dos demais grupos de trabalho em reconhecimento à necessidade das parcerias, dos estudos, leituras e acima de tudo da troca de experiências, de forma a nos possibilitar caminhar tratando a interdisciplinaridade como o processo que envolve o fio condutor para agir e perceber possibilidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os desafios e a sutileza do olhar sobre a formação, valemo-nos aqui do rigor técnico e científico do relatório final do I *Workshop* Formando Formadores para a Interdisciplinaridade, elaborado por Thalita Rios Brito e Edna Scremin Dias.

A apresentação dos grupos de trabalho foi um momento muito importante para socializar informações sobre ações/programas demandados para Formação Continuada de Educadores, para as quais são aplicados recursos expressivos pela SEB/MEC e SECADI/MEC. A proposta é que nestes próximos anos sejam ampliadas as equipes da UFMS para execução destas ações. Assim, neste momento a participação dos Coordenadores de Cursos de Licenciatura e docentes do NDE nas atividades do *workshop* foi de extrema importância, por permitir a discussão de problemas internos referentes aos diversos Cursos de Licenciatura.

É muito relevante partirmos do pressuposto de que processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, tem a finalidade de encontrar soluções para determinado problema. Nesta construção de conhecimento, o professor é um importante mediador e orientador do educando, para que este possa conduzir as pesquisas, fazer reflexões e tomar decisões por ele mesmo ou em grupo, atingindo os objetivos estabelecidos na disciplina ou em uma atividade específica. Neste aspecto, a iniciativa desta discussão, objetiva, num futuro próximo, implementar novas práticas e metodologias de ensino que estimulem o envolvimento e



o aprimoramento dos acadêmicos das Licenciaturas, fornecendo a ele o referencial teórico e prático da interdisciplinaridade e metodologias ativas de ensino.

O evento foi encerrado com a perspectiva de continuarmos as discussões iniciadas no *workshop* em busca de uma política de reestruturação dos cursos de Licenciatura da UFMS. Os participantes que ficaram até o final do evento expressaram sua satisfação em participar de um evento que pode se tornar um marco para implementação das ações interdisciplinares e metodologias ativas na formação de professores. Os mesmos professores demonstraram sua expectativa pela continuidade dos debates promovidos pela Coordenadoria de Formação de Professores (CFP/PREG) para que os Coordenadores dos cursos de Licenciatura e seus professores possam se encontrar para manter o diálogo e as trocas de experiências.

Para implementação das propostas apresentadas durante o encontro a fim de promover o Fortalecimento e Revitalização das Licenciaturas da UFMS, a Coordenadoria de Formação de Professores propõe:

- 1) levantamento das demandas de melhorias de infraestrutura – de pessoal, reformas, equipamentos, entre outros – para composição do “Projeto: Fortalecimento e Revitalização das Licenciaturas da UFMS”. Previsão de finalização em agosto de 2014;
- 2) elaboração e oferta de Cursos de Formação Continuada para docentes da UFMS: Novas Tecnologias, Metodologias Ativas, Capacitação de Gestores (Coordenadores de Cursos), entre outros;
- 3) encontro dos coordenadores das licenciaturas multicampi neste primeiro semestre de 2014, a fim de discutirem os projetos de curso a serem implantados em 2015;
- 4) encontros semestrais entre os coordenadores das licenciaturas da UFMS, a partir do 1º semestre de 2014;
- 5) criação de um Grupo de Trabalho das Licenciaturas ligado ao COEG;
- 6) realização do I Encontro das Licenciaturas da UFMS, no 2º semestre de 2014;
- 7) realização do II *workshop* “Formando Formadores para a Interdisciplinaridade” em dezembro de 2014.

Um movimento que aponta na direção de um lugar de ação, interação de



construção de conhecimento e de educação. Estas reflexões, longe de serem utópicas buscam contribuir com as questões atuais no repensar das práticas interdisciplinares, tornando o estranho em familiar.

REFERÊNCIAS

BRITO, Thalita Rios; DIAS, Edna Scremin. **I *workshop* Formando Formadores para a Interdisciplinaridade**. Relatório Final. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

SILVA, Ana Lúcia Gomes; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Formando formadores para a interdisciplinaridade: sutilezas do olhar. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 9-20, out. 2014.



**BECOMING A CRITICAL LANGUAGE TEACHER:
a reflexive journey**

Brian MORGAN¹

ABSTRACT

Based on prior collaboration with Brazilian colleagues, the author reflects on his understanding of the scope and substance of critical work in English Language Teaching (ELT). Towards this goal, he examines and debates the terminological distinction between critical pedagogies (i.e. emancipatory modernism, PENNYCOOK, 2001) and critical literacies (i.e. problematizing givens, cf. PENNYCOOK, 2001) as proposed by some Brazilian scholars (e.g. MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, in press). Inspired by this debate, the author re-examines his own early development as a critical educator at the Sichuan Foreign Language Institute in Chongqing, Peoples' Republic of China. The article then discusses the challenges of applying Western-based critical theories in Chinese settings, followed by a specific lesson in critical ELT attempted by the author. The final section of the article explores the implications of this activity in respect to varied understandings of criticality in the service of language teaching.

Keywords: Critical pedagogies and literacies. English Language Teaching in China. Interculturality.

RESUMO

Com base num projeto colaborativo com colegas brasileiros, o autor reflete sobre sua compreensão do escopo e fundamento do trabalho crítico no Ensino de Língua Inglesa (ELT). Com esse objetivo, examina e debate a distinção terminológica entre pedagogias críticas (ex.: modernismo emancipatório, PENNYCOOK, 2001) e letramentos críticos (ex.: problematização de pressupostos, cf. PENNYCOOK, 2001) como sugerido por alguns teóricos brasileiros (ex.: MENEZES DE SOUZA 2011; JORDÃO, no prelo). Inspirado nesse debate, o autor analisa sua própria formação inicial como educador crítico no Instituto Sichuan de Língua Estrangeira em Chongqing, República Popular da China. O artigo discute os desafios da aplicação de teorias críticas do ocidente em ambientes chineses, sequenciado por uma aula específica em ELT crítico ministrado pelo autor. A parte final do artigo explora as implicações dessa aula em relação aos vários entendimentos de criticidade na prática de ensino de língua.

Palavras-chave: Pedagogias e letramentos críticos. Ensino de língua inglesa na China. Interculturalidade.

¹ *Brian Morgan is an Associate Professor at Glendon College/York University, where he teaches courses in English for Academic Purposes and Language Teacher Education. His research is primarily concerned with the implementation of critical theories across a wide range of English Language teaching contexts. E-mail: bmorgan@glendon.yorku.ca*



1 INTRODUCTION

For the past five years, I have worked closely with many Brazilian colleagues through my participation in the Brazilian national project, *Novos Letramentos*, and through a project called Brazil-Canada Knowledge Exchange (BRCAKE), funded by the Social Science and Humanities Council of Canada. A key concept for these projects has been the notion of critical literacies in English Language Teaching (ELT), and how they might be invigorated through the kinds of transnational collaborative efforts that have characterized BRCAKE and *Novos Letramentos* meetings (e.g. MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2009; TAVARES; BRYDON, 2012).

Having spent much of my professional life immersed in critical theories, literacies and pedagogies, I have found my discussions with like-minded Brazilian colleagues to be always enriching and sometimes challenging, requiring me to reconsider many of my most cherished assumptions regarding the relevance of critical work across diverse settings. Such reconsiderations underpin this article and relate to the core question of what it means to be critical: Is it defined by intentions, outcomes or contexts? To what extent is criticality programmatic, defined by generalizable principles, practices, or content through which issues of language and power are addressed in explicit ways? Or, is it more spontaneous in practice—a case of identifying critical moments in which new meanings can be juxtaposed in ways that raise awareness of inequalities and ideologies sustained through everyday language and texts (CHUN, in press; PENNYCOOK, 2012).

How we define terms such as pedagogy and literacy is also a reconsideration of note. In conversations with several Brazilian colleagues, I have learned of a progressive distinction of note, in which critical pedagogy—as exemplified by Paulo Freire’s **Pedagogy of the Oppressed**—is seen as reflecting a somewhat outdated and overly deterministic program (cf. emancipatory modernism, PENNYCOOK, 2001) in which teachers engage in revealing the “truth” of the text and the “false consciousness” and reproduction of social inequalities it conveys. Counter-posed against this purportedly monolithic and outdated approach, is a contemporary notion of critical literacies, informed by post structural and postcolonial thinking (cf. problematizing givens, PENNYCOOK, 2001) whereby the “inner world” of the subject-in-discourse (i.e. teacher, student, citizen) is of preeminent concern (e.g. MENEZES DE SOUZA, 2011;



JORDÃO, in press). Inspired by theorists such as Foucault, Mouffe, Lacan, Rancière, Mignolo, Sousa Santos, the intensively reflexive and introspective agenda of such a critical literacy program shifts its focus from the “truth of the text” to the socio-historical and epistemological conditions of its reception/production. In the spirit of post structuralism, the purpose of such a shift is to challenge the universal and objective claims made by Western scholarship in the service of a more ethical and equitable model of intercultural education (cf. MORGAN, 2007).

In this short article, I am not able to explore this terminological distinction (i.e. critical pedagogies versus critical literacies) in any detail other than to say that the distinction itself may be particular to and hence relevant for Brazil’s own socio-political and educational development. My own experience of these terms is that both critical literacies and critical pedagogies have longstanding histories in applied linguistics and ELT, encompassing both emancipatory modernist and post structural elements (see e.g. CROOKES, 2010; LUKE, 2013; MORGAN; RAMANATHAN, 2005; NORTON; MORGAN, 2013; PENNYCOOK, 2010). Indeed, both terms may be complementary and necessary for ELT; on its own, post structural (hyper) reflexivity, and the self-doubt it can inflict, may not be sufficient for classroom purposes, in which the presentation of exemplary lessons and materials are also required and may be necessary foundations for the development of critical language teachers.

To reiterate, it is not my purpose here to judge the validity of the pedagogy/literacy distinction above. What I want to reemphasize is that it is a provocative and productive debate, one that has generated useful reflection on my own professional development as a critical practitioner, starting with my first experiences of teaching English as an International Language in the Sichuan Foreign Language Institute in Chongqing, People’s Republic of China, during the 1987-88.

2 TOWARDS CRITICAL LITERACIES AND PEDAGOGIES IN CHINA: points of comparison/concern

As with many teachers, the first experiences can be the most memorable and formative in terms of developing a professional identity. In my own case, the cultural, ideological and pedagogical challenges of teaching in China motivated much of my own scholarly development while at graduate school at the Ontario Institute of Studies of Education (OISE) at the University of Toronto shortly after my return from China. It



was an exciting time for critical work at OISE with professors such as Roger Simon and Jim Cummins offering innovative courses in critical pedagogies, which attracted applied linguistics students such as Alastair Pennycook, Bonny Norton, Angle Lin, Ryuko Kubota, and Awad Ibrahim, all of whom have gone on to make important contributions to critical English Language Teaching. It was a highly stimulating environment for inquiry, and as I eagerly studied various works by Freire, Giroux, Shor, and Simon, I became more interested in their applicability in the Chinese setting that I had just experienced. I was also reading a lot about Chinese history, philosophy, and education at this time, which enhanced the comparative inquiry I was pursuing. One particular area of interest for me was the teaching of history from a critical perspective. In adult ESL citizenship programs, for example, the issue of how we engage with official curricula regarding nation-state identity is challenging, especially when we recognize that students in many settings are required to take citizenship tests that include history questions (e.g. FLEMING; MORGAN, 2010). To what extent should we challenge or problematize this material as well as the histories that minority students bring to the classroom?

Giroux's (1988) influential work on critical literacy is illustrative of potential tensions in applying Western critical theory for Chinese ESL/EFL students. Prior to the quotation below, he admonishes some critical educators for being too narrowly focused, both in providing literacy skills specific to economic success as well as focusing on enhancing the status of minority cultures in schools. As Giroux notes,

This particular approach to radical literacy is theoretically flawed for a number of reasons. First, it fails to view working-class culture as a terrain of struggle and contradiction. Second, it suggests that those educators working with subordinate groups need only to familiarize themselves with the histories and experiences of *their* students. There is no indication here that the culture that each student brings to the schools may be in dire need of critical interrogation and analysis. (GIROUX, 1988, p. 150-151, emphasis his).

Giroux's critique of the educator's engagement with “history” is mostly well directed. Many ESL classes still deal with history and tradition in superficial ways. In reality, the representation of history, particularly its singularity, has often been an act of social imposition reflecting the ideology of dominant groups with the intended assimilation of immigrant and minority communities. In critical pedagogy, different ways of engaging with the past—introducing contested **histories** (or **her stories**, from a



gendered perspective)—are essential for a radical project.

The Chinese experience suggests some interesting dilemmas for a unitary “radical” approach. First, let me give some interesting examples. China’s revolutionary leader, Mao Ze Dong, took the traditional fable about the “Foolish Old Man Who Removed the Mountains” and used it for contemporary political purposes (MILTON; MILTON, 1976). The story is about an old man who, finding two mountains obstructing the front of his home, instructs his sons to remove them: “When I die my sons will carry on, when they die there will be my grandsons, and then their sons and grandsons,” and so on. “God was moved by this and sent down two angels who carried the mountains away on their backs.” Mao wrote, “We must persevere and work unceasingly and we, too, will touch God's heart. Our god is none other than the masses of the Chinese people” (MILTON; MILTON, 1976, p. 378-379). While teaching in China, I heard many variations on this parable. In one form, the angels were Mao and Zhou En Lai; in another, Mao was god. This surprised me for I couldn’t understand how such a common text could have so many variations.

Another example is the widely read and circulated story of Comrade Lei Feng who was killed by a falling pole. His life story was official exemplification of the sacrifice to be emulated by all citizenry. During my stay in China, which was at the height of economic liberalization by Deng Xiao Ping, an article appeared in the People’s Daily, which suggested that Lei Feng had, in his time, cherished personal possessions and made a profit in his endeavors. Once again, my surprise was at how a common historical text could be so brazenly transformed and received with anything but derision and skepticism.

Erbaugh (1990) raises two relevant points. First, she notes that biographies in China, as in the case of Lei Feng, are written as moral models and are often partly fictitious. If the moral and ideological requirements of the community change, then “history” is culturally permitted to conform to a new moral imperative. To this end, another important point she raises is the Chinese valuation of the end product over the process of acquiring it. A **pragmatics** of history, where the authority of meaning is vested in the contingency of specific use rather than in its textual/material representation, would help explain Mao’s reliance upon traditional proverbs, set phrases and calligraphy to motivate social transformation (MATALENE, 1985). This practice, as well, would seem to challenge the assumption that rote learning canonical “Great Books”—a practice that most of my students in China valued—is an obstacle to social



transformation. The irony here is that for many Chinese students the multivocality and mutability of meanings, in history or in texts, may be symbolic of long established forms of authority rather than new strategies for change. Accordingly, a critical project might have to incorporate a degree of latitude in which gaining familiarity with our students' histories, in some situations, might be sufficiently ambitious rather than a "liberal" compromise. In the next section of this article, I revisit a specific lesson I taught in China, in which the textual treatment of history is implicated in the critical L2 literacy strategies I (awkwardly) utilized.

3 EXPLORING 'TAIWAN JOURNALIST' IN MY EAP COURSE

My posting in the Sichuan Foreign Language Institute during the academic year '87-'88, was in the preparatory department, which provided intensive English for Specific/Academic Purposes instruction for students selected to study abroad. Reflecting the specific concerns of my department, I became interested in examining the problems students might have in negotiating an unfamiliar academic culture of knowledge in Western universities. In preparing my course, the writings of Marilou Covey were extremely useful. During her research, Covey had noted that, over two years, between 60% and 70% of those who had failed the English Proficiency Test (EPT) at University of Toronto were Chinese (1983, p. 50). Covey's analysis of the EPT results revealed that University of Toronto teachers had negatively judged Chinese students by certain pedagogic conventions that were often not shared nor deemed legitimate by visiting Chinese students. Some of the professors' comments cited by Covey include, "They have a tendency to overgeneralize." "They seem to not like to be specific." Other teachers noted an absence of formal discourse styles recognized as essential in Western academe: "University students need to be outspoken and forceful." "In this society they have to be critical or they'll be discarded" (COVEY, 1984).

These teachers perceived that they were judging Chinese students' compositions by universal standards of form, cohesion and unity. In fact, they were judging students on their ability to **think** in the culture of the language they were using. Following L2 writing research in the area of contrastive rhetoric studies (cf. KAPLAN, in CASANAVE, 2004), Covey argued that students who were able to recognize different cultural conventions between English and Chinese textual organization wrote better essays than those who felt there were no differences between them (COVEY, 1984, p.



2). Covey's research motivated me to search out concrete examples of compositions that could be used to demonstrate the kinds of contrastive insights she recommended. One day a small article in the China Daily newspaper caught my interest for possible application in my class. It was titled **Taiwan Journalist** and was published on Friday, Oct. 30, 1987:

Pi Jiexing, a Taiwan journalist covering the 13th Congress of the Chinese Communist Party in Beijing received a telegram on Wednesday from a childhood friend of his father in Hangzhou.

The friend, Yu Baocheng, invited Pi to go to Hangzhou. Pi said that when his father was ill with cancer, he asked Yu and his relatives on the mainland to send some medicine. Unfortunately, there was no mail link between Taiwan and the mainland and the medicine had to go to Taiwan through other channels. By the time it arrived, the father had died.

When I first read the article, there were aspects of it that confused me. In terms of surface structure, "time" seemed ambiguous. Time sequences of receiving a telegram, contents of the telegram, and relationships between sender and receiver were not clear to me. I expected the use of the past perfect tense and some clauses using time adverbials to clarify these contexts. Also, the use of the past tense in: "Unfortunately there *was* no mail link" might mean that mail links have since been established.

In the first paragraph, word order in: "a childhood friend of his father in Hangzhou," was problematic for me. Was the father in Hangzhou—"in Hangzhou" thus an elliptical relative clause—or was the friend in Hangzhou. Perhaps the word order for the generative case could have been "his father's childhood friend in Hangzhou" since the latter is more clearly inferred as the second paragraph unfolds.

The unity and cohesion of the piece were also slightly confusing for me. The first sentence of the second paragraph seemed to focus on Yu Baocheng, the friend, and his invitation to Pi to visit Hangzhou. However, this is not developed as the unifying theme for the paragraph as other ideas such as the father's request for medicine, his illness, lack of a mail link, and the eventual circumstances surrounding the father's death, are present in the paragraph. Overall, I thought the piece needed a strong topic sentence to focus and direct the reader. For example: "The absence of mail links between Taiwan and the mainland have caused many tragedies."

In my opinion, the article seemed to create an interpretive framework that was highly questionable in reality. The relationships between mail link, medicine and father's death are an interesting example. "By the time it arrived, the father had died"



suggested that the medicine could have saved or prolonged his life. Considering the nature of the illness, the reader might want to know more about the curative aspects of this medicine exclusive to Mainland China. Since the father requested the medicine during a period of grave illness, I ascertained that the quality of health care for the Taiwanese is not adequate compared to the mainland.

Another interesting point is the nature of mail service in China. In my opinion, the article implied that without mail links, service between Taiwan and the mainland was inefficient. From this, an easily made assumption is that the existence of mail links would make mail service more efficient. In reality, all mail to Taiwan is processed through Hong Kong in an expeditious manner. However, its arrival in Hong Kong from various points within China was frequently unpredictable during 1987-88, often taking weeks with the possibility of loss. The question as to whether direct links would speed up the process is rather difficult to determine.

In terms of writing strategies that I was familiar with, the article seemed to lack cohesion and led to more questions than answers. I believed that these formal “weaknesses” indicated that, for the author, pragmatic concerns far outweighed attention to structure. In this sense, the internal coherence of the text was less essential than the officially article sanctioned meanings it was intended to reinforce. For me, the **Taiwan Journalist** article seemed to be an excellent model to address a variety of compositional problems my students might later encounter in a North American university. As well, I was intrigued by the possibility of using **Taiwan Journalist** to raise my students’ critical awareness of their own sources of meaning making. Strategy for this latter activity was already being formulated in my intended lesson plans. By emphasizing the structural weaknesses of the text, I hoped to show my students that the readings they produced hadn’t actually been encoded in script. The only subsequent explanations for this discrepancy would be intertextual and ideological—the ability of the Communist Party to impose, through schooling and media, a preferred “common sense” understanding of the article.

When I presented the article to my students, I told them that four of their foreign teachers, so-called native English speakers, were confused about the content. This was quite a provocative statement since China Daily is the premiere English language newspaper published in China. Referring to the importance of **audience**, I told my students that if China Daily wanted to inform the world about life in China, it failed to do so in this article. I then proceeded to discuss all the points I found problematic. To



my pleasant surprise, the animated level of discussion was unprecedented and reflected many different points of view. As a class assignment, I simply asked the students to write about their impressions of the article. Here are some of their examples:

1) This is a 'piece of news item'. So, what is important for a reporter is to give readers a clear idea about what has happened regarding characters, places and dates related. Generally speaking, any readers, if not lacking some common sense related to the news, will not get confused. However, because of difference in cultural background and knowledge of China some readers, especially foreigners, may be puzzled. I think this is not important. They can consult other information or have a discussion with friends until they are not confused about the facts. In my opinion this article has touched the importance of the mail link between both sides of the Taiwan strait and tells people that separation of a country will cause pain and inconvenience among its compatriots. The story about Mr. Pi is just a vivid example. The author has attained his goal.

2) If some foreigners got a little confused about the story, the reason for this, I think, is their lack of basic knowledge about the affairs of China. For example most Westerners don't know the history and present status of China, especially the relationship between the Communist Party and the Guomindang. Furthermore, some foreigners don't respect the feelings of China's people about the Taiwan problem.

3) After reading the article, "Taiwan Journalist" in China Daily, I am confused and can't understand what the author really wants to say. I think this is not a good article, whether in the structure of the article or in the grammar.

When I finished the reading I couldn't catch the main idea of the article. In the article, there is no topic sentence. At first, the author was talking about Pi Jiexing. Then, the author turns to other topics.

Also, the author didn't express clearly what he wanted to say. It seems to me that the author wants the readers to guess. So, the article is just like a maze.

Furthermore, some sentences in the article were organized badly. For example, "There was no mail link...". The word "was" is not right here. Similarly, when the author talked about his father, the author didn't tell us when or where.

In short, the author couldn't tell the readers what he really wanted to say. He completed his article roughly and irresponsibly.

4 REFLECTIONS ON 'TAIWAN JOURNALIST'

The diversity of opinions expressed in my students' compositions revealed considerable individualism, creativity, as well as opposition. Indeed, in the activity above, several students responded with irritation and anger at the suggestion that they were unaware of the "real" (i.e. ideological) meanings in **Taiwan Journalist**. They knew what the story "meant." If I didn't, it reflected my "lack of knowledge." Equally important, they may have been suggesting that what I was lacking was not so much a particular "higher-order" (i.e. ideological or political) awareness, but more of a lack of "conventional" (i.e. cultural) literacy skills as they themselves experienced them. That



is, in respect to **Taiwan Journalist**, what I perceived to be specific weaknesses and inaccuracies in the article turned out to be stylistically consistent with several authors' discussions of Chinese textual conventions (e.g. COVEY, 1983; MATALENE, 1985). In fact, Matalene offers a description of China Daily articles with an uncanny similarity to **Taiwan Journalist**:

China Daily offered assertions rather than proofs and offered them according to a standard pattern: an opening description of a specific incident, a look back on the usually unfortunate history of the issue at practice, an explanation of the current much improved state of affairs and a concluding moral exhortation. (MATALENE, 1985, p. 800).

In sum, my strategy to reveal the political “indoctrination” of my students was premised on a rather shaky foundation: by revealing the “clumsiness” by which text-internal “errors” structured the article, I expected students to subsequently question and interrogate the text-external sources of their own meaning-making, ultimately becoming aware of how they are subjects of discourses. As two of the student examples (Nos. 1, 2) above clearly indicate, my strategy was not effective or appreciated: the provocative/disruptive potential of “errors” that I foregrounded failed to engage students, in part, because they were not errors or deviations from “convention” Chinese textual practices, as Matalene’s quote suggests. In ways, similar to the discussion of the mutability of Chinese history (i.e. the story of Comrade Lei Fung), there were clear gaps in my own critical awareness of how culture and politics are aligned or synthesized in Chinese writing, even when the medium of expression is English. At the same time, how should we understand composition #3, which might signify that my critical intervention had, for this student, partially achieved its goal? This may be true, but it may also reveal a student’s eagerness to show respect and deference to the teacher, especially one who has travelled from across the world and has much to learn about the local setting.

5 CONCLUSIONS

Becoming a skilled and inspiring language teacher is a lifelong journey of learning new things and reconsidering old ones. Arguably, the journey is made more difficult, yet potentially more rewarding when one’s ambitions and self-understanding include a transformative potential. This short article retraces some of my early steps



along the way towards my own development as a critical practitioner in ELT. My current development has been closely intertwined with my collaborative work in Brazil, where debates over critical pedagogy versus critical literacy (e.g. JORDÃO, in press; MENEZES DE SOUZA, 2011) have stimulated reflection on the **Taiwan Journalist** lesson from many years ago. I see both terms as usefully informing my approach in this article: the latter as evidenced by the deeply reflexive questioning of my practice, and the former in my attempts to relate pedagogy to real events and issues beyond the classroom.

In a recent chapter titled, “Regrounding Critical Literacy,” Luke (2013) reminds us that all critical literacies and pedagogies involve normative claims and demands. Whether our approach is “emancipatory modernist” in orientation, or instead, one that “problematizes givens” (PENNYCOOK, 2001), Luke (2013) urges us to always look beyond the discursive mediations we perceive and deploy; critical literacies on their own cannot bring about change unless they include a commitment to exploring material facts that precede and/or exceed their codification in texts: “Unpacking the relationship between discourse representation and reality remains **the** core question of critical literacy as theory and practice” (LUKE, 2013, p. 146). It is in the light of this core question that the literacy/pedagogy debate may be most productively continued.

REFERENCES

CASANAVE, C. P. *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor/MI: University of Michigan Press, 2004.

CHUN, C. (in press). *Engaging with the everyday: Power and meaning making in an EAP classroom*. Bristol/UK: Multilingual Matters.

COVEY, M. *Cultural conventions and expectations of two cultural groups in reading and writing*. Masters Thesis. University of Toronto, 1983.

CROOKES, G. *The practicality and relevance of second language critical pedagogy*. *Language Teaching*, v. 43, n. 3, p. 333-348, 2010.

ERBAUGH, M. *Taking advantage of China's literary tradition in teaching Chinese students*. *The Modern Language Journal*, v. 74, n. 1, p. 15-27, 1990.

FLEMING, D.; MORGAN, B. *Discordant anthems: ESL and critical citizenship education*. *Citizenship Education Research*, v. 1, p. 28-40, 2011.

GIROUX, H. *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the*



modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

JORDÃO, C. M. (*in press*). *English language as agonistic hydra: Teacher education for Brazilian teachers of English*. In: P. BUNCE, V.; RAPATAHANA; R. PHILLIPSON, TUPAS, T. R. F. (Eds.) *Why English? Confronting the hydra*. Bristol/UK: Multilingual Matters.

LUKE, A. *Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality*. In: M. R. Hawkins (Ed.). *Framing language and literacies: Socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2014. p. 136-148.

MATALENE, C. *Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China*. *College English*, v. 47, n. 8, p. 789-807, 1985.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MILTON, D.; MILTON, N. D. *The wind will not subside*. New York: Pantheon, 1976.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias-conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009.

MORGAN, B. *Post structuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT*. In: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. Norwell/MA: Springer Publishers, 2007. v. 2. p. 949-968.

MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. *Critical literacies and language education: Global and local perspectives*. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 25, p.151-169, 2005.

NORTON, B.; MORGAN, B. *Post structuralism*. In: CHAPELLE, C.; HARKLAU, L. (Eds.). *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell, 2013.

PENNYCOOK, A. D. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. LEA/Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. D. *Critical and alternative directions in applied linguistics*. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, p. 1-18, 2010.

PENNYCOOK, A. D. *Language and mobility: Unexpected places*. Bristol/UK: Multilingual Matters, 2012.

TAVARES, R. R.; BRYDON, D. (Eds.). **Letramentos transnacionais: Mobilizando o conhecimento entre Brasil/Canadá**. Maceió, Brasil: EDUFAL, 2013.

MORGAN, Brian. *Becoming a critical language teacher: a reflexive journey*. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 21-32, out. 2014.



HISTÓRIAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA POLO GENERAL RONDON, AQUIDAUANA, MATO GROSSO DO SUL, BRASIL

Micilene Teodoro VENTURA¹

Léia Teixeira LACERDA²

Onilda Sanches NINCAO³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar, de forma introdutória, as fases da vida profissional de professoras da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon da Aldeia Bananal, Aquidauana, Mato Grosso do Sul. Estas professoras indígenas são pertencentes à etnia Terena, descendentes da tribo *Guaná*, habitam a região do pantanal sul-mato-grossense e também em vários municípios do estado do Mato Grosso do Sul (MS) e são falantes da língua Terena, da família linguística *Aruák*. A aldeia Bananal no qual foi realizada a pesquisa está localizada na terra indígena *Taunay/Ipegue* com uma população estimada em 2.606 habitantes, a 68 km do município de Aquidauana/MS. Para a realização dessa investigação foi elaborado um questionário com questões que abordam o processo de formação dessas professoras, com a finalidade de compreender suas concepções sobre a educação escolar indígena, e como se identificam com as fases da vida profissional apontadas por Huberman (1989). Dessa forma as questões foram elaboradas com o cuidado de valorizar a cultura e conhecimento étnico desse grupo étnico, além de oportunizar a essas professoras a apresentação de considerações sobre suas concepções de Educação Escolar Indígena como, também, as participações e relatos da prática docente em cursos de formação continuada. Com base nos dados coletados na pesquisa de campo foi possível identificar em que fase da carreira os professores indígenas se encontram, como se identificam com essas fases e a partir desses dados, propor juntamente com as professoras indígenas uma discussão de como seria possível contribuir em sua prática em sala de aula, tendo como foco principal o contexto da Educação Escolar Indígena nessa comunidade.

Palavras-chave: Formação docente. Educação escolar indígena. Vida profissional.

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

² Docente dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidades de Campo Grande/MS e Paranaíba/MS.

³ Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Campo Grande e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Aquidauana.



1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos os resultados de um estudo introdutório, com base em Huberman (1989) sobre a vida profissional de professoras Terenas que atuam na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon localizada na aldeia Bananal, Aquidauana/MS, visando à identificação das fases da carreira profissional desses docentes.

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana elaborou um Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas, a fim de garantir a alfabetização em língua Terena para as comunidades falantes dessa etnia que residem no referido Município. Para tanto, aprovou a Lei Municipal nº 1700/1999 e o **Projeto Bilíngue Raízes do Saber**, visando à capacitação dos professores indígenas e a fim de desencadear o processo de alfabetização nas Aldeias, instituindo o Ensino Bilíngue.

Dessa maneira, foram propostas aos professores indígenas reflexões sobre os desafios e as perspectivas para a formação dos professores indígenas tendo em vista a legislação que regulamenta a Educação Escolar Indígena no Brasil, evidenciando também, as fases da carreira profissional dos professores indígenas atuantes na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon. Para essa reflexão levou-se em consideração o fato dos professores investigados serem falante de sua língua materna.

2 FASES DA VIDA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS TERENAS DA ALDEIA BANANAL, MATO GROSSO DO SUL

Com a perspectiva de realizar o presente estudo sobre a vida profissional dos professores do 1º ao 5º ano da Escola Municipal Indígena - Polo General Rondon foi apresentado aos participantes um roteiro de questões que investigaram dados sobre sua formação inicial e continuada; tempo de atuação na docência; e o que cada fase da sua carreira docente representa com base nas propostas por Huberman (1989), a fim de conhecer como as professoras concebem a organização da Educação Escolar Indígena e a sua participação em formações continuadas, com o objetivo de compreender como estão estruturadas as fases profissionais na carreira desses professores indígenas.

O questionário foi elaborado de acordo com as reflexões teóricas do referido autor, enfocando as fases da vida profissional docente. Desse modo, os dados foram



levantados de forma colaborativa junto a 07 (sete) professoras que, responderam ao questionário da pesquisa.

Os resultados evidenciam o seguinte perfil profissional dessas professoras: apenas 03 (três) possuem curso de graduação em Pedagogia, 01 (uma) professora esta cursando o mestrado em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e as outras 04 (quatro) professoras têm formação em nível médio, no Magistério.

Quanto à vida profissional docente, no que se refere à primeira fase 01 (um) a 03 (três), foram encontrados os seguintes dados: apenas a professora número 05 (G. C., 33 anos) identificou-se com esta fase, já que, possui apenas 01 (um) ano de carreira docente. Para Huberman (1989), essa fase designa-se pela **sobrevivência** e a **descoberta**, assim o docente procura constantemente apoio de profissionais com mais experiência.

Essa professora relatou sempre procurar ajuda da coordenação e de outros professores para responderem dúvidas ou solucionar problemas antes não vivenciados, pois nesta fase são comuns os problemas com materiais didáticos, alunos, planejamentos, projetos escolares, entre outros. Segundo Huberman (1989, p. 54) “Esse período inicial é um grande desafio para o docente, pois superar essa fase complexa e de insegurança torna-se um grande passo para a construção da sua prática docente enquanto profissional e pessoal”. (HUBERMAN, 1989, p. 54).

Essas análises realizadas com as professoras permite relacionar com as contribuições de Garcia (2010, p. 13) tendo em vista que para esse autor “a identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva, por meio do que poderíamos denominar aprender mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco”. (GARCIA, 2010, p. 13). Em conformidade, Huberman (1989) e Garcia (2010) compartilham das mesmas reflexões no que se refere às dificuldades encontradas durante a fase inicial do desenvolvimento profissional docente.

Com relação à fase de **estabilização**, que segundo Huberman (1989) acontece no período de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de seu desenvolvimento profissional, foram constatadas apenas 02 (duas) professoras indígenas: número 06 (C. M., 38 anos) e número 01 (I. N. P. F., 30 anos). De acordo com o autor, nessa fase, o professor se compromete com a carreira docente de forma definitiva, pelas experiências docentes construídas até o período em questão.



Nesse contexto evidenciamos essa fase no relato da professora número 06 (C. M., 38 anos). Ressaltando ter passado por diversas experiências de formação e cursos para o aprimoramento da sua prática em sala de aula, e que esses cursos de formação e capacitação permitiram um desenvolvimento qualitativo da construção da prática docente dessa profissional. Nessa fase de **estabilização** descrita por Huberman (1989), é que partir dessas experiências e cursos, elevou-se a autoconfiança e desempenho da docente, influenciando, positivamente, no desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, temos 04 (quatro) professoras que se encontram na fase entre 07 (sete) a 25 (vinte e cinco) anos, chamada por Huberman (1989) de fase de **diversificação**. Essa fase, segundo autor, é considerada a fase dos questionamentos críticos-reflexivos por parte dos professores. Nessa fase, segundo Huberman (1989, p. 40), “o docente não fica em conformidade, apenas, com o que aprendeu até esse período, pois sente a necessidade de levantar questionamentos e reflexões acerca das novas tecnologias, valores éticos e morais do grupo, práticas pedagógicas, entre outros”. (HUBERMAN, 1989, p. 40). No caso das professoras indígenas, além dos pontos descritos acima, ainda existe a preocupação de levantar questionamentos críticos-reflexivos sobre a educação implementada pelo governo brasileiro para as populações indígenas a que se tem e a que almejam. A professora número 04 (E. L. P. J., 30 anos) pontuou que é importante os questionamentos críticos-reflexivos, pois “quanto mais refletimos, mais nos questionamos sobre a própria prática pedagógica e a educação indígena”. Assim de acordo com Huberman (1989), os questionamentos fazem parte de momento de crescimento profissional.

De acordo com Garcia (2010, p. 81), sobre essa fase de busca de conhecimentos e de novas ideias para a prática docente, “o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos; sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura: procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência”.

Neste sentido, os ideais descritos pelas professoras indígenas vão de encontro ao pensamento proposto por Garcia (2010), devido à busca incessante dessas docentes em aprimorar seus conhecimentos. Ou seja, das quatro professoras, acima elencadas, 01 (uma) está cursando o mestrado, a professora número 04 (E. L. P. J., 30 anos); e as demais que possui graduação sempre participam de cursos de formação continuada, buscando assim o seu aprimoramento profissional.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões abordadas e analisadas, sobre as fases da vida profissional docente em consonância com os cursos de formação e capacitação e as discussões que abordam a Educação Escolar Indígena, pode-se observar que as professoras indígenas buscam um equilíbrio entre a formação e a prática docente.

Desse modo, a partir desse conhecimento das fases do desenvolvimento profissional, as professoras começaram a refletir sobre a sua prática docente no contexto da Educação Escolar Indígena e também estabeleceram relações com as suas práticas pedagógicas, tendo em vista que neste contexto de reflexão surgiu a possibilidade de organizar e realizar uma oficina sobre materiais pedagógicos em língua Terena.

No decorrer dessas fases da vida profissional das professoras indígenas fica evidente a busca pela construção de uma prática pedagógica na escola indígena desde os conteúdos curriculares à elaboração do Projeto Político Pedagógico para que não se valorizem apenas os conhecimentos universais estabelecidos pelos órgãos governamentais, mas também que ocorra a inserção na matriz curricular dos saberes e dos conhecimentos tradicionais dessa etnia na escola indígena.

Dessa maneira, é essencial uma atitude participativa das profissionais entrevistadas em cursos de formação continuada e capacitações. Além, de buscar formação em cursos de licenciatura que atendam às expectativas de interculturalidade e valorização dos conhecimentos tradicionais como amparam as leis que regulamentam a Educação Escolar Indígena, no Brasil.

Assim, será possível em alguns anos estabelecer uma escola indígena diferenciada e de qualidade que contemple, ainda, o ensino bilíngue e a incorporação dos saberes e dos conhecimentos tradicionais no currículo dessas escolas, atendendo às necessidades das populações indígenas.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 3, n. 3, p.11-49, ago./dez. 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.



“Vida de professores”. Lisboa: Ed. Porto, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. **Lei Orgânica**. Disponível em: <<http://www.prefeituraaquidauana.com.br/index.php?Pagina=legislação>>. Acesso em: 09 set. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon. Aquidauana, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. **Regimento Escolar**: Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon. Aquidauana, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. **Projeto Raízes do Saber**. Aquidauana, 1998.

VENTURA, Micilene Teodoro; LACERDA, Léia Teixeira; NINCAO, Onilda Sanches. Histórias e desafios da formação docente na Escola Indígena Polo General Rondon, aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 33-38, out. 2014.



O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Care Cristiane HAMMES¹

Jucimara ROJAS²

Ricardo Teiji Paula TAKAKI³

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo investigar a prática docente em Geografia nas escolas do município de Maracaju, Dourados e Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. O referencial teórico apresenta como base a ação prática em Geografia com a criança, fundamentado na fenomenologia e interdisciplinaridade. Os principais referenciais são: Callai (2011), Castrogiovanni (2003), Costella (2003), Fazenda (1994, 2001, 2003), Japiassú (1976, 1996), Bicudo e Espósito (1994). A metodologia requer caráter qualitativo de cunho fenomenológico com enfoque nas análises ideográficas e nomotética. Os sujeitos são professores que atuam em Geografia nas escolas dos municípios elencados. Dialoga-se sobre a seguinte intencionalidade: como se mostra a prática docente em Geografia com a criança? Os depoimentos apontam que, na prática docente em Geografia com a criança, os sujeitos pesquisados procuram inovar, trabalhar a disciplina por meio de leituras observacionais e de imagens, criação de textos, com símbolos: pipa, boneco, desenhos, roteiros, mapas; com arte: música, poesia, teatro, histórias e com a tecnologia. Evitam compartimentar o espaço geográfico, pois nenhum lugar se explica por si mesmo. A abordagem das práticas apresenta fundamentos na interdisciplinaridade e em uma Geografia fenomenológica.

Palavras-chave: Prática docente. Geografia. Fenomenologia. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research has the objective to investigate the teaching practice in Geography in schools from Maracaju, Dourados and Campo Grande, at state of Mato Grosso do Sul. The theoretical framework is presented as basis for practical action in Geography with the child, based on phenomenology and interdisciplinarity. The main references are: Callai (2011), Castrogiovanni (2003), Costella (2003), Fazenda (1994, 2001, 2003), Japiassú (1976, 1996), Bicudo and Esposito (2006). The methodology requires qualitative phenomenological imprint focusing on ideographic and nomothetic

¹ UFMS - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: carehammes@gmail.com

² UFMS - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS. E-mail: jjrojas@terra.com.br

³ UFMS - Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: rt.takaki@hotmail.com



analyzes. The subjects are Geography teachers working in schools in the counties listed. The dialogue is reflected on the following intention: as the teacher practice is showed with the child in Geography? In essence, the testimony shows that in the teacher practice in Geography with the child, all the subjects researched sought to innovate, work discipline through observational readings and images, create text with symbols : kite , doll , drawings, routings maps; with art: music , poetry, theater, history and technology. These teachers avoid partition the geographic space, because nowhere is explained by itself. The approach presents the practical foundations on interdisciplinarity and on a phenomenological.

Keywords: Teacher practice. Geography. Phenomenologia. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

A Geografia pode contribuir para ampliar a visão de mundo quando ultrapassa as fronteiras do lugar e olha para além do horizonte. Mas para isso também é preciso repensar a prática docente em Geografia e uma possibilidade é ultrapassar a memorização de fatos e conteúdos desconectados da realidade e da vida da criança. Isso pode ser concretizado por meio de uma prática que incentive a criança a ler, escrever e compreender o lugar em que vive, que apresenta características próprias e globais inter-relacionadas.

Com o objetivo de pesquisar como vem sendo a atuação docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram recolhidos depoimentos de professores dos municípios de Dourados, Maracaju e Campo Grande/MS no ano de 2013. A participação na pesquisa foi livre, sendo que nesse artigo apresentamos os depoimentos de nove professores de escolas municipais e particulares dos municípios elencados.

2 A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA: aspectos a considerar

Callai (2011), Castrogiovanni (2003), Costella (2003), Goulart (2012) e Straforini (2002) fundamentam este estudo no que se refere à atuação docente em Geografia com criança no início de sua escolarização. Para Callai (2005, p. 228), “pensar o papel da Geografia na educação básica torna-se significativo [...]”. Destaca sobre o papel do professor que atua com Geografia, trabalhar com a leitura de mundo. “queremos tratar aqui sobre a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (CALLAI, 2005, p. 228).



Callai (2005) considera importante refletir sobre o papel da Geografia na escola, especialmente com criança no momento do processo de alfabetização. Para isso, a pesquisa considera importante que uma maneira de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da trajetória humana. Então, vai muito além de apenas fazer a leitura cartográfica, que pode trazer visões distorcidas de mundo. Para Callai (2005, p. 228),

é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias [...] Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência. (CALLAI, 2005, p. 228).

Goulart (2002, p. 12) contribui com esse estudo ao destacar que “[...] o espaço geográfico é dinâmico e, como tal, impõe uma análise que privilegie o movimento, isto é, discutir o espaço como algo que está em constante transformação e, portanto, precisa de estratégias que contenham essa perspectiva”. Destaca como fundamental para a prática docente em Geografia promover o olhar espacial.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando. (CALLAI, 2000, p. 94).

Straforini (2002) ressalta que, para atuação em Geografia nos anos iniciais, há duas abordagens principais: a sintética e a analítica. Na abordagem sintética, a localidade é apresentada como ponto de partida, para depois ampliar para outras escalas maiores. Na abordagem analítica, trabalha-se a superfície terrestre no seu conjunto nos anos iniciais, ou seja, de uma visão global para uma visão local, do desconhecido e distante para depois chegar ao lugar de convivência. O que tem prevalecido no trabalho dos professores é a abordagem sintética, ou seja, apresentar como ponto de partida a localidade. Porém,

[...] o que se tem verificado na prática pedagógica do professor é uma total hierarquização do espaço, de forma sistemática e linear. Assim, iniciam-se os estudos com a família, depois vem a escola, a rua, o bairro, o município (cidade e campo separadamente), o estado, o país, o continente e, por fim, o mundo. Há uma sequência que não pode ser quebrada e, se tudo der certo, no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental (4ª série) a criança conseguirá compreender a dimensão do mundo. Cada escala espacial é ensinada de



forma fragmentada e independente, ou seja, sem o estabelecimento de relações entre elas. (STRAFORINI, 2002, p. 102).

Em contraponto a esse contexto, os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e circulação realizam interligações entre as diferentes escalas espaciais, e que elas “[...] não podem ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas. É impossível esconder da criança o mundo, quando as informações lhes são passadas no exato instante do seu acontecimento” (STRAFORINI, 2002, p. 103). O papel da Geografia com criança é “compreender o eu no mundo, considerando as diferentes relações e interações, bem como a complexidade atual” (CALLAI, 2005, p. 231).

Por isso, a prática docente em Geografia precisa apresentar meios para que o aluno possa ir além dos conceitos de sua rua, seu bairro, sua escola. Se sempre o ponto inicial e o de finalização forem o aluno, sua leitura de mundo se tornará egocêntrica, ou seja, é necessário ampliar sua leitura para que ele possa entender além do “eu” no mundo. Straforini (2002, p. 104) evidencia que uma das possibilidades “é encontrar elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo. Isso pode levar a criança a desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo”. (STRAFORINI, 2002, p. 104).

Para Straforini (2002), o papel do professor, que atua com Geografia nos anos iniciais, é auxiliar a criança na construção das múltiplas relações locais/globais, pois o lugar que ela vivencia está carregado de elementos concretos e empíricos produzidos em outros lugares do mundo. Nessa concepção, é importante estudar a paisagem local e o espaço vivido da criança, mas é essencial que o lugar possibilite a ela o estabelecimento das primeiras relações deste com o mundo e vice-versa.

No presente, todas as escalas se superpõem e estão intimamente relacionadas. As escalas não se dão de forma linear, ou seja, do mais próximo ao mais distante (a casa, o quarteirão, o bairro e assim sucessivamente até o mundo). Todas elas estão relacionadas e fazem parte da explicação de qualquer evento ou situação geográfica. (STRAFORINI, 2002, p. 112).

Ao trazer a concepção de que todas as dimensões espaciais, sejam elas, a da casa, bairro, escola, país, mundo, ou seja, o local ou o global, estão intimamente relacionadas e apresentam inúmeras proximidades, a prática do professor nos anos iniciais precisa considerar que “o ponto de partida deve ser sempre o imediato concreto ou o lugar, mas esse entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas” (STRAFORINI, 2002, p. 112). É significativo que a criança



compreenda que o lugar em que mora apresenta relações com outras escalas e tempos. Nesse sentido, torna-se importante realizar a alfabetização cartográfica na escola.

A prática docente em Geografia pode desafiar a criança a ler as palavras com o sentido de compreender melhor esse mundo vivido ou mundo vida. Transformar situações corriqueiras em aulas que favorecem aprendizagens dos conceitos e habilidades necessárias para pensar o espaço em suas relações locais/globais pode ser um caminho (GOULART, 2002).

A prática de fazer a leitura do mundo nasce com a criança, por meio de seus contatos, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, isto é, ela busca a conquista de um espaço. A criança faz isso por meio dos desafios e, quando desafiada, supera e amplia cada vez mais a sua visão linear do mundo. Assim, ela vai avançando a sua capacidade de reconhecimento e de percepção. Ao caminhar, correr, brincar, ela interage com um espaço que é social, amplia o seu mundo e reconhece a complexidade dele.

[...] na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. A alfabetização geográfica requer o trabalho com a esquematização espacial a partir do corpo, lidando com os intervalos através de referências não apenas obtidas pela observação, mas já com recursos do euclidianismo (lógico-matemático). (CASTROGIOVANNI et al., 2003a, p. 22-23).

Ao valorizar o espaço vivido, a Geografia, em articulação com as demais ciências, favorece a compreensão da realidade e de uma sua possível transformação. Como afirma Castrogiovanni et al. (2003, p.15), “[...] o saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano”. É importante incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re) construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem em um palco. Dessa forma, para saber Geografia, é preciso ser alfabetizado na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes da pessoa. Isso passa necessariamente pelo uso de globos e de mapas. “Alfabetizar cartograficamente é trabalhar mentalmente os alunos, por meio de desafios e de questionamentos que os levem a entender o mundo em uma escala sideral, para melhor compreender os espaços geográficos mais restritos e vividos” (COSTELLA, 2003, p. 135).

Para Callai (2005, p. 244) “uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio



dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço”. Callai (2005, p. 241) afirma que “[...] Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação” É, inclusive, de comum entendimento que terá melhores condições para ler o mapa aquele que sabe fazer o mapa. Para isso podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas em torno de desenhar seu próprio corpo, trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola e outros. Quer dizer, tentar representar o que existe de fato.

Em uma atividade em que a criança escolhe um lugar para desenhar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela terá que fazer opções, escolhas, partindo sempre do seu contexto e se inserindo no mesmo. Assim, ela se dará conta de aspectos que não eram percebidos, percebe que faz parte do espaço e por consequência do mapa, compreendendo que não é algo abstrato ou distante da sua vida. Assim “[...] poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir” (CALLAI, 2005, p. 244). Ao desenhar um determinado espaço, a criança pode criar um conhecimento para além da realidade que está sendo representada.

No nível de aprendizagem em que a criança está processando a sua alfabetização, o ideal seria que houvesse uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma, impliquem as demais regiões do conhecimento (CALLAI, 2005, p. 231). Isso se refere a uma aprendizagem assentada na realidade concreta da criança, ou seja,

[...] é preciso considerar como: trabalhar com o cotidiano, com o interesse e as curiosidades, com as vivências, com os conhecimentos já adquiridos e, finalmente, com práticas concretas que aproximam as realidades daquilo que é ensinado/aprendido, orientando e questionando em todas as etapas do trabalho para que o aluno construa os conhecimentos. (GOULART, 2012, p. 15).

Olhar para a criança como autora no processo, na elaboração das dimensões e relações espaciais, não negar sua condição cultural, é, sem dúvida, revelar uma das grandes contribuições da prática docente em Geografia nos anos iniciais.



3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia adotada é de caráter qualitativo de cunho fenomenológico, com enfoque nas análises ideográficas e nomotética. A análise ideográfica busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando ideias. Na análise ideográfica, apresenta-se, inicialmente, o discurso ingênuo, transcrevendo-o na íntegra. Em seguida, retiram-se do discurso ingênuo as unidades de significado, que são as frases significativas expressas na fala dos sujeitos, respeitando-se sua integralidade. Já na terceira fase, realiza-se o discurso articulado, que expressa a essência e o conteúdo do discurso de sujeitos, sem que se perca seu sentido e veracidade.

O próximo passo é a análise nomotética, em que se trabalha com os dados das análises ideográficas, ou seja, “[...] se caracteriza pelo agrupamento das asserções articuladas, construindo uma rede de significados” (BICUDO, 2000, p. 122). Isso evidencia que a pesquisa qualitativa fenomenológica valoriza os significados que os sujeitos atribuem ao que vivenciaram.

Em seguida, é iniciado o momento mais importante da pesquisa fenomenológica: a hermenêutica, cujas categorias abertas serão interpretadas. Isso possibilita ao investigador explicitar a essência do fenômeno investigado e estabelecer resposta para a interrogação realizada na pesquisa (BICUDO, 2011).

Apresentou como intencionalidade investigar como se mostra a prática docente nos anos iniciais do ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores formados em Pedagogia de diferentes escolas de Dourados, Maracaju e Campo Grande/MS. Foram pesquisados sujeitos de escolas municipais em tempo integral em espaços urbanos e rurais, escolas municipais urbanas de um turno e escola particular.

4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Os sujeitos revelam em seus depoimentos que é muito importante, na prática docente em Geografia, a realização de leituras observacionais, como leitura do espaço, da paisagem, dos lugares por meio de saídas ao campo, sejam próximas ou distantes. O



sujeito A (2014) revela que levou “as crianças a participar de uma saída a campo. O espaço tinha marcas das ações humanas, como uma horta, a terra arada por tratores, os trilhos do trem, as pedras utilizadas para construção dos trilhos”. O desafio colocado pela professora era como poderia ser realizada uma leitura diferenciada do lugar. Que a criança precisa ler o mundo que está a sua volta e compreender as intervenções humanas nele. Esse é um passo importante para que consiga realizar relações com outros lugares, compreendendo a sua importância no mundo, bem como o resultado de suas ações.

Para a sujeita G, “As crianças, ao saírem da sala de aula, ao observarem e tocarem na água, subir em árvores, conseguiram compreender o sentido de paisagem. Perceberam que a paisagem é feita de sons e odores, de passado e presente”. Nogueira (2004, p. 226) revela que a paisagem “pode ser sentida pela experiência do corpo, que através dos sentidos percebe as diferenças e características específicas”. Isso parte de um contexto de uma Geografia vivenciada, percebida pela criança, ou seja, no contexto da Geografia fenomenológica; isto é, uma Geografia que evidencia as diferentes “maneiras pelas quais sentimos e conhecemos ambientes em todas as suas formas, e o relacionamento com os espaços e as paisagens, construídas e naturais, que são as bases e recursos das habilidades do homem e para as quais há uma fixação existencial” (NOGUEIRA, 2004, p. 213).

Essa maneira de perceber a prática do professor de Geografia faz com que ele vá além dos muros da sala de aula, trabalhando com a imaginação da criança, com seu mundo simbólico. Práticas de professores que trabalham com confecção de pipas para trabalhar direção do vento, questões climáticas, relevo fazem toda a diferença na vida da criança. E de outros sujeitos da pesquisa que desenvolveram bonecos, desenhos, maquetes, plantas, mapas e outros para trabalharem noções de orientação e localização no espaço, organização das cidades, fazendo com que a criança se sinta parte do espaço e por consequência se sentirá parte do mapa, se perceberá no mapa. “Compreender a apropriação que o indivíduo pode fazer de seu corpo ou dos espaços primeiros, é um passo inicial para chegar a construir uma verdadeira morada. Tudo isso é possível se se propicia um ensino que se oriente à constituição de sujeitos” (KAERCHER, 2014, p. 244). Os professores relatam que realizam diferentes leituras do espaço geográfico ao incentivar a criança a observar os diferentes lugares, semelhanças, diferenças.

Ao falar sobre a sua prática pedagógica em Geografia, o sujeito D (2014) relatou a criação de bonecos de pano pela própria criança, ou seja, “trabalhar o contexto geográfico a partir da minha própria identidade e perceber que estou inserido dentro



desse contexto, posso perceber minha própria característica e minha importância na construção do espaço e os cuidados que devo ter como cidadão”.

O sujeito D (2014) valoriza o trabalho com desenhos, especialmente representando os trajetos que a criança realiza da sua casa até a entrada na sala de aula. Para ele, “[...] os alunos foram muito observadores durante o trajeto e durante a entrada da escola até sua sala de aula, cada um ao construir seu mapa demonstrou através dele os símbolos e legendas bem diferenciada de um trabalho de outro, assim se deu também as observações”.

A sujeita I (2014) realiza uma prática diferenciada para explicar paisagem. Quando trabalha com paisagem em Geografia, escolhe uma música. Em seguida, pergunta para a criança que paisagem está sendo retratada e, então, ela é convidada a desenhar essa paisagem. É uma possibilidade de trabalhar a Geografia por meio da música.

Em uma atividade em que a criança escolhe um lugar para desenhar, como foi descrito pelo sujeito D (2014), que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela terá que fazer opções, escolhas. Assim, ela se dará conta de aspectos que não eram percebidos, “poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir” (CALLAI, 2005, p. 244). Ao desenhar um determinado espaço ou confeccionar uma planta baixa, a criança poderá criar um conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e assim estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente. “Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação” (CALLAI, 2005, p. 244).

São as primeiras noções que antecedem o mapa ou um globo terrestre, uma linguagem simbólica criada pela humanidade para representar a Terra e seus diferentes lugares. “Esses símbolos expressam uma relação, sobretudo, afetiva, emocional, simbólica e mítica com o mundo vivido” (NOGUEIRA, 2004, p. 227).

Uma das possibilidades de aprender a ler mapas é confeccioná-los, começando por roteiros simples e ir avançando na capacidade das criações dos diferentes lugares. Os seres humanos são seres simbólicos e criam símbolos, carregando de significado tudo o que existe na Terra. Os símbolos conseguem interligar diferentes lugares do mundo, contextos do passado, presente e futuro. No que se refere ao trabalho com mapas, pontua sobre a importância em fazer com que a criança se sinta parte do mapa, por meio da



leitura e criação de mapas e plantas de diferentes espaços, sejam próximos ou distantes, ou mesmo de si mesmo.

Encontramos em nossa pesquisa práticas de professores que trabalham a Geografia envolvendo a arte, a poesia, o teatro, a música, os textos, as histórias e outros. Que tentam compreender o mundo da criança e, por isso, se utilizam da ludicidade em sua prática. Percebem que quando a criança canta e dança, consegue aprender lateralidade, orientação, localização com alegria. Isso revela o quanto a prática docente em Geografia com a criança pode ser alegre. A sujeita I (2014) diz que trabalhou com a criança “a lateralidade com dança. Eu faço as crianças levantarem e elas dançam comigo para frente, para trás, para o lado. Na dança, eu organizo os passos com as crianças. Desloco-me dançando, em diferentes direções em conjunto com as crianças”. Nos passos seguintes, trabalhou com orientação no espaço com pontos de referência.

Para a sujeita G (2014), a paisagem pode ser mágica e se transformar em poesia, e que a própria criança pode fazer poesia ao observar um campo, um rio, uma floresta. O rio poluído pode virar uma poesia marcada pela tristeza do descaso com a vida. Nogueira (2004, p. 226) destaca que nesse contexto o ser humano é um ator geográfico, o lugar é seu espaço de vida; todas as relações aí se misturam em um labirinto de ligações veiculando seus sentimentos, suas memórias coletivas e seus símbolos.

A poesia apresenta, para mim, algo divino, que encanta e surpreende a alma. Pura como o olhar de uma criança que está de braços abertos para nos acolher. Um vento ou uma pequena árvore transformada em conhecimento, em vida. Estrofes criadas por pequenos artistas, que aprendem, criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. (SUJEITA G, 2014).

A sujeita G (2014) fala sobre as possibilidades de trabalhar de maneira diferenciada a paisagem por meio da poesia, contribuindo para a formação criativa do indivíduo, pois no texto poético estão envolvidos os sentimentos, as emoções, a descoberta, a invenção e o encantamento. Podemos dizer que a poesia ajuda a descobrir a si próprio e o nível cognitivo e afetivo. Além disso, ao criar poesias, a criança trabalha com o imaginário, com a fantasia e isso pode acontecer em diferentes lugares, não somente no contexto da sala de aula.

Quem nunca se esqueceu de um professor que declamou uma poesia em sala de aula ou cantou para uma criança? Como se esquecer do sorriso de uma criança que conseguiu aprender a rosa dos ventos com uma música



Perceber o sorriso de uma criança pode nos ajudar a sermos docentes mais animados, pois somente com alegria é que a gente realiza bem. Talvez isso seja difícil, mas precisamos manter a vida pulsando em nossas escolas e isso significa, entre outras coisas, reflexão e discussão sistematizada de ideias. (KAERCHER, 2014, p. 245).

O sujeito A (2014) fala sobre a possibilidade da aprendizagem em Geografia por meio do teatro. Em seu depoimento, relata que quando atua no teatro sente que é a parte da criança que sobrou dentro dele. Pontua que a criança tem dentro de si a alma de ator, pois consegue assumir uma grande variedade de papéis, representando ações do dia a dia. Na concepção do sujeito A (2014), “Ações que descrevem a cultura, a sociedade, a rotina. Por mais simples que sejam essas atuações, podemos perceber que nos roteiros sempre há reflexo do contexto em que estão inseridos, da realidade de vida, do mundo vida.”. Ao falar em mundo vida, trata do papel da Geografia, ou seja, de uma Geografia da vida, que investiga e descreve o espaço, a paisagem e o lugar. “Que estimula o homem a investigar o seu espaço para compreender a sua própria origem” (SUJEITO A, 2014).

Acreditamos que a Geografia possa ser lúdica, poética, artística; e o professor pode assumir a sala como um palco, por meio do teatro, sendo um eterno artista, alguém que abre as asas da imaginação e leva a criança a conhecer cenários únicos, sem fronteiras, que fazem parte dessa Geografia vivida e experienciada com o mundo. Kaercher (2014, p. 239) revela que é preciso perceber “quão frágeis somos, quanto precisamos humanizar a Terra com uma espacialidade mais justa e fraterna que permita aos estratos mais deserdados da sociedade não só saciarem a fome de pão, mas também de poesia e fantasia”.

Conseguem trabalhar com outros professores, pais e demais pessoas da comunidade, considerando seus conhecimentos. Gostam de aprender com os outros. Isso pode ser observado em suas falas, que mais destacam o “nós” do que o “eu”. A sujeita C (2014) assim se expressa:

procuramos trabalhar com aulas mobilizadoras para envolver os alunos, e somente depois teorizar com pesquisas e textos. Na escola há quatro salas de 4º ano e uma vez por semana, as professoras se reúnem para planejar atividades para a semana seguinte, juntamente com a coordenadora pedagógica. (SUJEITA C, 2014).

Seu depoimento é marcado por um processo coletivo que, nas palavras de



Fazenda (2003a) traz a marca de uma atitude interdisciplinar.

Realizam práticas que possam transformar as paisagens, repensar maneiras de perceber o mundo. Trabalham com outras leituras de paisagem e espaço geográfico. Trazem com grande evidência que não se pode passar de forma despercebida pelos lugares, pelas pessoas. A prática docente dos professores pesquisados apresenta a busca por um processo de humanização e parceria. Por essa razão, projetos interdisciplinares são tão significativos nas escolas. Eles podem partir de professores e irradiar para todo o contexto (FAZENDA, 2003a).

Fazem pesquisa para ensinar, evidenciando a importância da união entre a teoria e a prática. Os professores da pesquisa procuram ler livros, tanto didáticos quanto teóricos, para ajudar em sua prática. Ficou claro que o que realizam é à luz de uma teoria.

5 ASPECTOS A CONSIDERAR

Em essência, os depoimentos mostram que a prática docente em Geografia precisa ser trabalhada sob uma dimensão local/global, “eu-mundo” sempre em relações, evitando compartimentar o espaço geográfico, pois nenhum lugar se explica por si mesmo. Além disso, precisa envolver a integração de pessoas e conhecimentos por meio da interdisciplinaridade.

Declaram que a prática docente precisa ter claro que a Geografia está em tudo, pois vivemos na Terra. Que não é algo desconectado e fora da realidade. Que tudo está relacionado com algum contexto (lugar, paisagem, espaço geográfico) seja real ou imaginário. A pesquisa revela que a prática docente precisa viajar e conhecer o mundo, mesmo que seja apenas no imaginário da criança e do professor.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, H. A geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou aprende-se geografia nas séries iniciais. In: TONINI, I. M. **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.



CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 maio 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de geografia: práticas e textualizações**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

COSTELLA, R. Z. Como ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, C.; LINDAU, H.; PIRES, C.; REGO, N. **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003a.

GOULART, L. B. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar geografia? **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 8-19, jul./dez. 2012.

KAERCHER, N. A. Das coisas sem rosa uma delas é o pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, I. M. et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

NOGUEIRA, A. R. B. Uma interpretação fenomenológica na geografia. In: GALENO, A.; SILVA, A. A. D. da (Orgs.). **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGO, N. et al. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v. 1, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

HAMMES, Care Cristiane; ROJAS, Jucimara; TAKAKI, Ricardo Teiji Paula. O que dizem os professores sobre a sua atuação em geografia nos anos iniciais do ensino fundamental? **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 39-51, out. 2014.



ENTENDENDO OS NOVOS LETRAMENTOS DA PERSPECTIVA

EDUCACIONAL:

foco nas práticas sociais diárias

Nara Hiroko TAKAKI¹

Fernanda Belarmino de SANTANA²

RESUMO

Foi no final da década de oitenta que os computadores passaram a fazer parte do ensino nas universidades brasileiras (PAIVA, 2008). Entretanto, o que se tem discutido é como seu uso está sendo feito, com que propósitos e fundamentos teóricos. As novas tecnologias estão presentes na vida (salas de aula, locais de trabalho e lazer, dentre outros), gerando novas linguagens e construções de sentido. As escolas e universidades estão sendo desafiadas a promover práticas que dialoguem com essas novas demandas de uma sociedade em constante transformação. Ao promover um diálogo com a nova realidade, os ‘novos letramentos’ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006) buscam revisitar as ontologias e epistemologias de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade do posicionamento crítico, colaborativo e transformativo do cidadão em contexto complexo, pluralizado, heterogêneo e instável (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; OCEM-LE, 2006). Este artigo busca estabelecer uma relação entre as práticas de letramentos com as práticas escolares de escolas e universidades no mundo globalizado e tecnologizado. Ele é parte de pesquisas sobre novos letramentos, formação crítica de professor e sociedade, com uso de metodologia de natureza qualitativa, interpretativa, bibliográfica e exploratória. A conclusão parcial revela a necessidade de se desenvolver mais pesquisas nesta área de conhecimento e práticas inovadoras, colaborativas, críticas e transformativas em contextos educacionais.

Palavras-chave: Contexto. Novos letramentos. Formação educacional. Criticidade. Transformação.

¹ Professora Doutora, adjunta III, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana/MS. Coordenadora do Projeto Pesquisa **Novos Letramentos e Multiletramentos no ensino de Línguas em Letras: resignificando em tempos globais**. Membro do Projeto **Professor sem Fronteiras** sob a coordenação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). Membro do **Projeto Nacional de formação de professores, educação crítica, novos letramentos, multiletramentos** desenvolvido por vinte universidades brasileiras e parceria com a Universidade de Manitoba (Profa. Dra. Diana Brydon) e Glendon College (Universidade de York com Prof. Dr. Ian Martin e Prof. Dr. Brian Morgan), sob a liderança do Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, ambos da Universidade de São Paulo).

² Mestranda em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Campo Grande/MS.



ABSTRACT

At the end of the 80's, computers became part of the teaching at Brazilian universities (PAIVA, 2008). Nevertheless, how they have been used, with what purposes and what theoretical underpinnings are now under discussion. The new technologies are present in our lives (in classroom, places of work and leisure, among others), creating new languages and meaning making. Schools and universities are challenged to promote practices that establish dialogues with such demands of a society within constant transformation. In dialoguing with the new reality, the new literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006) seek to revisit the ontologies and epistemologies, emphasizing the need for critical, collaborative and transformative positioning of the citizen in complex, pluralized, heterogeneous and unstable context (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; OCEM-LE, 2006). This paper aims at establishing a relationship between literacy practices and the school practices in globalized and technologized world. It is part of a set of research about new literacies, critical teacher education and society, with the use of qualitative, interpretive, and exploratory methodology. The partial conclusion reveals the need to enhance research in this field of knowledge together with innovative, collaborative, critical and transformative practices in educational settings.

Keywords: Context. New literacies. Educational development. Critique. Transformation.

1 INTRODUÇÃO

Os novos letramentos emergem de acordo com as mudanças nas formas de linguagens, comunicação e nos recursos tecnológicos. Isso se deve ao fato de que as tecnologias que chegam até nossos lares, locais de trabalho e lazer têm sido apresentadas como sendo as da penúltima geração, já que as da última sempre se projetam no vir a ser. É o que acontece, por exemplo, com os modelos de telefonia móvel. Antes de podermos avaliá-los do ponto de vista educacional, novos aparelhos surgem no mercado. Partindo desse pressuposto, mais produtivo seria caracterizar os novos letramentos em contextos específicos ao invés de buscar por uma definição hermética dos mesmos.

Pesquisas recentes indicam que a prática convencional de leitura, escrita e multimodalidades merece um trabalho que articule o encontro de diferentes ontologias e epistemologias na base da renegociação crítica de sentidos, apontando para processos criativos e éticos configurando horizontalidades nas relações e não somente verticalizações como costuma ocorrer. Isso porque, em pleno século XXI, novas formas de aprendizagem emergem, conclamando uma nova agenda educacional. Imaginar um



cenário no qual os alunos possam estudar em qualquer lugar além da sala de aula, conectados aos professores e a outros aprendizes 24 horas por dia por meio de aparatos eletrônicos, parece não ser tão difícil para a vida de muitos. Os alunos já estão utilizando aparelhos móveis em sala de aula e cada vez mais a escola está perdendo o espaço nessa ‘luta de braço’.

As experiências educacionais, conforme Cope e Kalantzis (2008), caracterizam-se por pelo menos três momentos epistemológicos – didático, autêntico e transformativo. Carteiras enfileiradas e fixas, quadro, giz, caderno, canetas e outros são elementos marcantes na chamada educação ‘didática’. Tecnologias que pareciam atender às expectativas de uma sociedade cuja visão de conhecimento era fixa, estável e transferível.

No modelo ‘autêntico’, a arquitetura menos fixa e menos formal permitia outros recursos tecnológicos como jogos, cartazes e mapas nas paredes, até a substituição de carteiras por mesas que permitiam trabalhos mais interativos e em grupos. Nessa perspectiva prezava-se pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas e foco na interação e construção na aprendizagem dos conteúdos. No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, havia grande preocupação com as habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos.

Na educação ‘transformativa’, alunos interconectados fazem uso de múltiplas linguagens, logo, precisam desenvolver não apenas as habilidades escritas ou orais, mas também reconhecer os recursos multissemióticos/multimodais, especialmente os promovidos pela nova mídia digital (KRESS, 2003). As redes sociais, por exemplo, possibilitam a problematização de questões de ordem política, econômica e social produzindo e distribuindo conhecimento nas mais diversas linguagens.

Esses movimentos reforçam o caráter heterogêneo linguístico e cultural da sociedade dos novos letramentos e permitem novos olhares, novas leituras, novos conhecimentos. O mundo complexo, pluralizado e dinâmico (MENEZES DE SOUZA, 2011) convida alunos, professores e escolas a desenvolver a percepção crítica para a tomada de decisões com ética e responsabilidade. Assim, as novas formas de ensino-aprendizagem implicam não apenas no presente, mas projetam o cenário para um futuro que ainda não conhecemos.



2 CARACTERÍSTICAS DOS NOVOS LETRAMENTOS

Ao sugerir uma ampliação de práticas de letramentos convencionais para além do desenvolvimento da leitura e escrita, Lankshear e Knobel (2003, 2006, 2013) elencam algumas categorias para o termo ‘novos’. Vale lembrar que na perspectiva de tais autores, a palavra **novos** não implica necessariamente o uso das novas mídias, mas sim raciocínios, ideias, ações, práticas de letramentos que representam rupturas nas formas convencionais de ler o mundo e de nele atuar. Reservamos esse assunto para o subitem **Novos letramentos como práticas sociais: ilustrações da vida diária**.

Uma das categorias concernentes ao **novos** está relacionada aos letramentos pós-tipográficos, associados ao advento das novas tecnologias de comunicação e de informação. Os letramentos pós-tipográficos envolvem novas maneiras de pensar e agir resultantes das novas mídias, caracterizando os novos *mindsets* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2007). Estes operam em princípios pós-industriais, concebendo o mundo de forma não linear e descentralizado. Os *mindsets* representam a criação de conhecimento na base da **performance digital** (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Trata-se de uma prática suscitada pela nova situação que emerge diante da tela e que propicia articulações com as novas linguagens, comunicação, recursos tecnológicos e humanos de forma simultânea, coletiva, criativa e altamente veloz.

Em contrapartida, há *mindsets* que reconhecem as mudanças tecnológicas, porém ainda assumem o mundo contemporâneo como nos princípios industriais, centralizado e hierarquizado. Para os autores, os estudos de novos letramentos ‘não tratam apenas de uma nova forma de olhar para o letramento, mas olhar para novas formas de letramento’. Em outras palavras, isso implica rever o encontro de antigas ontologias e epistemologias em meio às novas. Não se trata, contudo, de substituir umas pelas outras, pois isso configuraria uma espécie de logocentrismo, noção criticada por Derrida (1999), que significa a reconstrução de uma nova hierarquia na base da mera troca de lugares, fazendo as antigas ontologias e epistemologias se deslocarem para as margens, removendo as novas para o centro. A ideia é renegociar sentidos para transformá-los de forma que beneficie as múltiplas perspectivas em movimento.

Os novos letramentos são situados em contextos de mudanças e essa natureza faz a diferença no âmbito da aprendizagem. Um delas, segundo as visões de Lankshear e Knobel (2007, 2013), é exatamente a preocupação que acompanha os professores e



educadores no sentido de criar espaços de aprendizagem inovadores. Traduzindo: essa ideia implica propiciar o desenvolvimento de capacidades contínuas de aprender em meio às tecnologias emergentes como as digitais, como esclarecemos nas linhas subsequentes.

Outra diferença suscitada pelas novas tecnologias está intimamente relacionada à capacidade de avaliar criticamente o que encontramos nelas, com elas, fora delas. O critério prevê interconectividades, ou seja, a consideração de que as fronteiras entre o virtual e o real podem ser tênues.

À guisa de ilustração, atualmente, é muito mais fácil um aprendiz publicar seus textos num blog, site e compartilhá-lo sem que este tenha de passar pela aprovação de um conselho editorial. Pelo fato de que há maior liberdade de expressão, mais cuidado é requisitado pelos usuários das novas tecnologias, pois grupos sociais de poder disseminam, propagam informações que podem influenciar os usuários/leitores/aprendizes. Isso representa mais um motivo para se praticar o espírito crítico permanentemente.

Nesse raciocínio, a capacidade de ler criticamente o que está a nossa frente na tela digital, requer a expansão de nossas estratégias para além de varreduras de ideias em links e hiperlinks e seleção das mesmas. O que está em jogo, agora, é otimizar o tempo e transformar informações em conhecimento a nosso favor em meio à imensa complexidade, simultaneidade e velocidade, próprios dos novos letramentos. No conjunto, mais pesquisas, segundo tais autores precisam ser realizadas para responder perguntas como: Como criar páginas na *web* para atrair interlocutores produtivos e colaborativos? Como proceder a uma videoconferência com maior alcance e impacto de trabalho? Como tornar a Educação a Distância (EaD) uma poderosa ferramenta para minimizar as lacunas educacionais neste milênio? Como localizar e avaliar fontes rápida e criticamente?

Novas formas de socialização levam os aprendizes e professores a ressignificar conhecimentos, projetos e pesquisas com outros aprendizes e professores em **espaços de afinidade**, em que os participantes interagem, muitas vezes, não por critérios concernentes à etnia, raça, sexualidade, classe social, mas por interesses em comum e gozam de maior flexibilidade ao “logar” ou “deslogar” (GEE, 2004). Essas práticas requerem compreensão, tradução cultural e interação discursiva com outras línguas e culturas.

Eis aí, a noção de novos letramentos na forma **trans-**, isto é trans-letramentos



(TAKAKI, 2014, no prelo). Estes são aqueles que compreendem uma série de concepções sobre práticas sociais, culturais, linguísticas, multimodais (linguagem verbal, imagens, sons, animações, gestos, espaços), análises críticas, habilidades e estratégias para lidar com a simultaneidade, complexidade, velocidade em sociedade de mudanças.

Os novos letramentos promovem oportunidades de conhecermos a nós mesmos, conhecendo os outros de diferentes contextos e não apenas espaços territoriais. Tais espaços são visivelmente encurtados pelas novas tecnologias e o tempo das interações também sofreu alterações, haja vista o uso de Skype para a comunicação entre as mais distantes pessoas no globo.

No que tange às habilidades de escrita e fala, estas deverão ser sofisticadas, no sentido de que rapidez, clareza e adaptações aos diversos contextos serão requisitos fundamentais. Escrever, ouvir, falar e negociar sentidos por meio de novas tecnologias somente aumentará (se já não está aumentado) a nossa responsabilidade. Isso significa dizer que lidar com tais habilidades convencionais poderá não ser suficiente. Os textos apresentam-se com um altíssimo grau de complexidade, isto é, com elementos que não eram concebidos outrora, no papel. Para exemplificar bem essa ideia, os jogos eletrônicos e os *vídeo games* impactaram o mundo da aprendizagem (GEE, 2004; XAVIER DE LIMA, 2011; OBLINGER, 2006; TAKAKI, 2007, 2012; TURKLE, 2004). Nunca, crianças e jovens, principalmente, ensinaram tanto aos professores e, grosso modo, à geração anterior à década de noventa (PRENSKY, 2006). Reservadas as limitações tecnológicas, os jogadores têm maior engajamento para ensino-aprendizagem colaborativo, controle sobre esse espaço e tempo, práticas de constantes reinterpretações, interculturalidades. Enfim, processos de novos letramentos são altamente produtivos, complexos, interconectados e inimitáveis no meio impresso, uma consideração essencial para os desenhos e práticas curriculares deste milênio.

Nas palavras de Lankshear e Knobel (2003, 2006), o conceito de **epistemologia digital** requer práticas inovadoras, convocando novas abordagens para os currículos e pedagogias ancoradas em práticas consideradas obsoletas. Os autores propõem que a 'validade' do conhecimento seja repensada, ou seja, os tipos e áreas do conhecimento que têm sido respaldados pela escola.

O mundo da digitalização requer lidar com conceitos e questões que envolvam saber, opinar, criticar, justificar conforme as demandas que esses novos espaços tem criado. Mais do que nunca, professores precisam do conhecimento que seus próprios



alunos estão consumindo, produzindo, interagindo, remixando para ressignificar suas práticas escolares.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-LE, 2006) alertam para a discussão da inclusão digital nas escolas. Aliada ao movimento da globalização, o advento das tecnologias digitais ganha espaço nas dimensões social e política, o que gera um debate sobre a promoção da cultura digital nas escolas. Entretanto, o documento alerta para a necessidade de preparação para a utilização desses recursos. A questão está em não reduzir o conhecimento tecnológico a práticas “alfabetizadoras” e de conhecimento técnico. Tais práticas preparam aprendizes para serem consumidores de linguagens e informações, reforçando questões de poder e de raciocínio “globalizante”. De outro modo, propõem-se práticas nas quais os aprendizes sejam produtores de linguagens e que possam posicionar-se criticamente diante de valores e práticas “globalizantes” e homogeneizantes. O projeto de inclusão proposto pelas OCEM-LE (2006) visa à consciência crítica da diversidade sociocultural e linguística, possibilitando o contato com a heterogeneidade de línguas e culturas em contextos locais e globais para ir além, ou seja, para renegociar conhecimentos e ações que minimizem as desigualdades nas comunidades.

Uma pesquisa conduzida com graduandos do curso de Letras na Universidade de São Paulo (USP) revelou que os jovens ainda possuem pouco estímulo ou poucas oportunidades para transferir conhecimento no meio acadêmico, como premissa de que o saber acadêmico seja mais privilegiado (MONTE MÓR, 2012). Esses mesmos graduandos poderão atuar na educação de jovens e, portanto, entrarão em contato com usuários imersos na **epistemologia digital**. São já dotados de **mente em rede** na **virtualidade real**, conforme identifica Castells (2006), pelo fato das fronteiras entre o real e o virtual serem tênues. Com vistas à expansão interpretativa e reconstrução de sentido baseadas nos recursos multimodais e tecnologias digitais, a pesquisa buscou o redesenho de práticas que propiciasse a expansão de visões dos graduandos por meio dos letramentos críticos (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997). O procedimento partiu de práticas de leitura que envolviam distribuição de conhecimento e poder nas relações sociais. Tendo em vista as dificuldades que os graduandos apresentaram nessa pesquisa, concluiu-se que a universidade está diante do desafio de conciliar prática social e prática acadêmica.



3 NOVOS LETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS

Nas últimas décadas, congressos, conferências e seminários têm salientado a importância da cidadania e da criticidade sociais no âmbito educacional visando às menores desigualdades. O legado de Freire (2005) conferiu ao Brasil um espaço de grandes discussões sobre essas questões. Entretanto, parece intrigante que, em geral, nas escolas e até nas universidades essa consciência crítica ainda não seja a tônica das práticas de sala de aula. Seria bom pensarmos em como as instituições (universidades e escolas) e os professores concebem a noção de crítica.

A partir desse questionamento, diversos posicionamentos teóricos emergem. Ao elaborar um percurso sobre o que se entende por crítica e onde os letramentos críticos se encontram, Monte Mór (2013) relaciona pelo menos dois tipos de ‘críticas’: *criticism* e *critique*. O *criticism* parte da premissa de que para se engajar criticamente, alguém de maior bagagem intelectual como críticos literários ou especialistas renomados sejam necessários. No caso da escola, o professor seria uma fonte de crítica “elevada” para os assuntos pedagógicos. Esse conceito de crítico está restrito a um grupo específico e especializado para tal. Já o termo *critique* revela um posicionamento ideológico que se volta para questões sociais, permitindo a subjetividade, não restrita a um pensamento único e acabado, mas dinâmico, aberto às reconstruções.

Nesse entendimento, o ser crítico independe de escolarização ou especialização. É um posicionamento que abrange a criticidade de qualquer sujeito, seja ele professor, vendedor, advogado ou trabalhador do campo, dentre outros. Parafraseando Monte Mór (2013), esse processo intersubjetivo, portanto, permite o desenvolvimento do senso ou percepção crítica. A autora adota o pensamento de Ricoeur (1978) sobre o termo crítica. Nessa perspectiva, o sujeito se engaja em exercícios hermenêuticos por meio do que o referido autor chama de ‘suspeita’. Esse exercício envolve a ruptura de sentidos construídos sócio-historicamente, rompendo com o círculo interpretativo em busca de novas possibilidades de interpretação e de reconstruções de sentidos. Esse conceito parece interessar aos objetivos educacionais e pedagógicos que buscam uma educação mais engajada e voltada para o aprendiz enquanto cidadão crítico e ativo na sociedade.

Sem a intenção de estabelecer uma leitura única para a noção de crítica, mas de entrelaçar visões que interpretem as necessidades do mundo dito globalizado e



tecnologizado, os letramentos críticos são passíveis de redefinições. Uma revisão elaborada por Menezes de Souza (2011) focaliza um processo de crítica voltado para a leitura do 'outro', desenvolvido pelo pensamento de Freire (2005). Essa dinâmica, aparentemente complexa, envolve a percepção de que os valores e significados são construídos sócio-historicamente. O autor alude à consciência freiriana, ou seja, a consciência de que não estamos simplesmente no mundo, mas estamos com o mundo. Nessa lógica, portanto, ler o 'outro' (comunidades, textos, culturas, novos letramentos, educação) envolve a relação com o 'eu'/'não-eu'. Assim como o 'outro' origina-se numa coletividade sócio-histórica, o 'eu' também. Logo, o 'outro' diz/influencia quem sou 'eu'.

O letramento crítico implica entender que estamos com o mundo em situações de conflitos epistemológicos com a diversidade/diferença. Desse modo, seria possível propiciar outras vozes nas práticas escolares que promoveriam a expansão e compreensão da diversidade e heterogeneidade nessas relações com o 'outro', as quais se dão constantemente nas relações local-global no mundo real-virtual.

Um exemplo pedagógico, apresentado por Cervetti, Pardales e Damico (2001) e reforçado pelas OCEM-LE (2006), ajuda crianças de seis anos a ler e analisar a construção das mães em catálogos de propagandas com presentes para o Dia das Mães. Após leitura e questionamentos entre professor e alunos, constatou-se que as mães representadas estavam ligadas às questões de consumismo. O tema foi abordado despertando nos alunos um componente social. Para não ficarem somente na leitura e constatação, os alunos desenvolveram um projeto de pesquisa envolvendo a comunidade local. A partir da consciência crítica de que há outros valores como afeto, carinho, amor, cuidado, atenção, para se comemorar o Dia da Mães, os aprendizes atraíram mais mães. Com isso, acabaram por contagiar outras mulheres da comunidade local com a importante conscientização de que há outras interpretações e, portanto, práticas sociais mais inclusivas em relação á referida propaganda e data comemorativa. Assim, puderam reconceituar o Dia das Mães de acordo com suas comunidades, atuando com papéis transformadores na sociedade. O trabalho não se limitou ao âmbito escolar, ao contrário, teve um alcance e repercussão maior. Essa é uma característica fundamental em projetos de novos letramentos que vem ganhando adeptos nas últimas décadas.

O projeto de letramentos críticos (CERVETTI, et al., 2001; FREIRE, 2005; KALANTZIS; COPE, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR; 2011)



propõe um trabalho de escuta que não busque reduzir nem o 'eu' nem o 'outro', mas estabelecer relações de significação onde as diferenças sejam espaços para a reinterpretação, releitura de mundo e renegociação de sentidos. E nós, professores/educadores/pesquisadores/aprendizes, precisamos estar conscientes sobre essas contingências, dispostos a nos engajar em uma educação mais 'transformativa'.

4 NOVOS LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS: ilustrações da vida diária

As novas formas de viver, estudar e trabalhar acabam sendo influenciadas pelos novos letramentos. Estes por sua vez, informam professores, pesquisadores, educadores, desenhistas de currículos e profissionais de políticas linguísticas e das novas mídias a respeito das mudanças que podem e devem ocasionar em suas áreas de atuação. Essa premissa baseia-se na observância de que cidadão do senso comum faz uso de tecnologias avançadas quase que diariamente, pois ele percebe seus benefícios imediatos. As atividades bancárias são bons exemplos dessa mudança na sociedade. Ao pagar contas, sacar dinheiro, fazer depósitos e outras transações, uma parcela significativa dos cidadãos urbanos recorre à Internet ou ao caixa eletrônico das agências bancárias. Raras são as pessoas que aderem às filas para serem atendidas pelos funcionários, exceto quando a natureza da tarefa requer esse tipo de contato físico.

Em ambas as formas, usando a Internet ou o caixa eletrônico, o cidadão já precisa estar familiarizado com tais ambientes, o que pressupõe leituras multimodais, interpretações e tomadas de decisão, inclusive com certa rapidez de raciocínio e de coordenação motora. Ler e entender as funções, ícones, multimodalidades, da página virtual de determinado banco (com opções para extratos, cartões, pagamentos, transferências, aplicações, outras transações, etc.), seguir os links que conduzam à realização de tarefas já representa um evento complexo de letramento. Analogamente, ao acessar a tela no caixa eletrônico, o cidadão deverá ler e interpretar as opções mostradas na tela (pagamentos, transferências, saques, depósitos, extratos, etc.), selecionar uma, ler novamente a informação subsequente, selecionar uma das opções e assim sucessivamente até realizar a tarefa desejada com sucesso. Caso o cidadão leve muito tempo para tomar decisões entre escolher uma opção e outra, a tela simplesmente se altera, forçando-o a recomeçar o processo.

Curiosamente, a escola não necessariamente ensina essa prática de letramento,



pois a necessidade chega mais rapidamente fora dela. Portanto, os cidadãos buscam aprender a lidar com as novas tecnologias e novas formas de comunicação e linguagem na vida diária. Essa premissa acaba por demandar revisões curriculares (MACIEL, 2011; RIZVI; LINGARD, 2010). Tentativa e erro, pedido de ajuda (por exemplo, a alguém que saiba mais, ao funcionário do banco) compõem os mecanismos criados que expandem a autonomia na aprendizagem como uma prática social.

Nesse caso, aprender e ensinar, ensinar e aprender, não depende necessariamente de idade, gênero, etnia, raça, classe social, posição que o cidadão ocupa na sociedade. Diferente da prática escolar tradicional que requer a verticalização de saberes e ensino, pois somente os legitimados a ensinar é que o fazem, na vida diária essa relação apresenta-se mais diluída, evidenciando, assim, formas horizontais de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, se na escola conservadora, o professor ensina e o aluno reproduz o que aquele ensinou, no cotidiano, tanto o professor, como o aluno ensina e aprende colaborativamente, o que configura uma divisão de saber-poder (Foucault, 1979), reconhecimento extremamente importante quando se trata de práticas de novos letramentos.

No âmbito do trabalho, Kalantzis, Cope (2012, p. 45) acentuam que “os alunos precisam desenvolver habilidades para falar, negociar e serem capazes de se engajarem criticamente em suas condições de trabalho.” Tais autores prosseguem reforçando outras qualidades consideradas imprescindíveis para participação ativa em diversos contextos, tais como: criatividade, iniciativa/agência/autonomia, capacidade de perceber questões, suas implicações e proposição de soluções (em conjunto), habilidade para pensar/ensaiar o futuro no presente, e não se contentar com certezas absolutas. Isso é o que Lankshear e Knobel (2006, p. 25-27) denominam *scenarioplanning* (**planejamento de cenário**) e que não necessariamente requer o uso das novas mídias, pelo menos nessa fase. O planejamento de cenário não é mera previsão de futuro, significa imaginar e discutir coletiva e criticamente uma diversidade de possíveis futuros visando a um exercício preparatório para as contingências.

Os referidos autores citam como exemplo de planejamento de cenário, uma petroleira que articulou várias possibilidades de futuro com possíveis alternativas diante de uma crise, exercício que outras petroleiras não fizeram. No final das contas, aquela conseguiu ser menos atingida pela crise, pois estava mais bem preparada para o inesperado e, ao contrário das outras, elevou sua posição no ranque das companhias.

Outro exemplo de prática de novos letramentos refere-se a um grupo de



mulheres e moças na Austrália, as quais decidiram dar visibilidade aos seus papéis na sociedade junto ao governo australiano. Por meio de um projeto inicial, *Digitarts*, elas instruem os visitantes desse espaço digital. O espaço propicia aprendizagem, visto que elas ensinam como desenvolver comunicação escrita, isto é, como produzir textos, além de ensinar como fazer imagens digitais. Poemas, narrativas e páginas de jornal são postados, reconstruindo, assim, suas identidades por meio da expressão escrita e da arte.

Atualmente, esse projeto se mantém com patrocínios do governo. Acolhem jovens, meninos e meninas culturalmente vulneráveis para que os mesmos tenham acesso a cursos de informática e de animação digital. O acesso à produção e disseminação pública de conhecimento, arte e informação fez com que as mulheres tivessem maior participação em comunidades recreativas e esportivas. Ainda como parte do resultado desse projeto, houve um estreitamento das relações entre essas comunidades e o governo local com perspectivas de continuidade.

Muito além da habilidade técnica de abrir e fechar páginas, consultar links, sites e blogs, editar imagens, produzir filmes domésticos, produzir e divulgar trabalhos, ideias, projetos, esses participantes lidam diariamente com gramáticas complexas que o ciberespaço recria. Os ingredientes que compõem essas gramáticas são: hibridismo, assimetrias, múltiplas semiosis, padrões e experiências que refletem valores, conhecimento, políticas, tendências pedagógicas, filosóficas, educacionais, sócias, culturas políticas e econômicas.

Esses exemplos e tantos outros sopram ventos favoráveis a uma forma de auto-inclusão digital dos cidadãos em espaços de aprendizagem. Cada vez mais eles se aproximam dos nativos digitais (Prensky, 2006), conforme já explicitado anteriormente, o que significa dizer que estão aprendendo muito sobre aprender na “escola” que funciona vinte e quatro horas por dia, ou seja, a sociedade, especialmente a global e digital. As novas formas de comunicação e de construção de conhecimento e de práticas sociais diárias vão muito além do que os profissionais das novas tecnologias previram. Aprender por mobilização, participação, colaboração, criatividade são qualidade que vão predominar nos espaços de aprendizagem e de modificação das práticas educacionais existentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações e perguntas aqui feitas requerem ressignificar os conceitos de



aprendizagem, conhecimento, avaliação, escola, pedagogia, tecnologia e relações entre professores – alunos – escolas/universidades. É isso que os resultados parciais de nossas pesquisas têm apresentado. Observa-se que os novos letramentos estão presentes nas mais diversas práticas sociais da vida de forma bastante entrelaçada. Eles representam possibilidades de ações inovadoras, participativas e transformadoras no ensino, pesquisa e extensão sobre linguagens interconectando escolas/universidades e sociedade. Ainda, os novos letramentos são práticas ontológicas e epistemológicas que não podem mais ser ignoradas nos contextos escolares. Se considerarmos os novos letramentos como parte de um todo, porém não acabado, rigidamente estruturado e sequencializado, seria possível uma educação que se aproxima mais da vida real-virtual, virtual-real (CASTELLS, 2006)? Acredita-se que essas reflexões não envolvem apenas professores, educadores, pesquisadores, mas também alunos, participantes de espaços de afinidade (GEE, 2004) e de comunidades de práticas sociais, além de autoridades nas políticas linguísticas, dispostos a ampliar suas lentes e romper com as fronteiras que ainda os separam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. *A Tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.* **Reading Online**, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 13 maio 2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **New learning: elements of a science of education.** Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Of Grammatology.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling.** New York: Routledge, 2004.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave Macmillan, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1979.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, Gunter. **Literacy in the new media age**. London: New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)**. New York: Peter Lang, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. 2.ª ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2.ª ed. Glasgow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Sampling "the New" in New Literacies*. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007. v. 29.

MACIEL, Ruberval Franco. Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/Canadá. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 11, n. 12, p. 235-251, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa Araújo (Orgs.). **Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua**. Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. p. 181-190.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 31-50.

MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter (Eds.). **Constructing critical literacies. Teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, 1997.

OBLINGER, Diana G. (Ed.). **Learning spaces**. 2006. Disponível em: <www.educause.edu/learningspaces>. Acesso em: 20 out. 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**. Breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.



PRENSKY, Mark. *Don't bother Me Mom – I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success – and how you can help!* Minnesota: Paragon House, 2006.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RIZVI, Fazal.; LINGARD. Bob. *Globalizing education policy.* New York: Routledge, 2010.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Cosmopolitismo, processos tradutórios e ética do Sul: particularidades em pesquisas de língua, cultura e sociedade (no prelo),** 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. Repensando os vídeo games através da hermenêutica crítica de Ricoeur. **Revista de Ciências Humanas: Dossiê Linguística**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2007.

TURKLE, Sherry. *How computers change the way we think. The Chronicle of Higher Education*, v. 50, n. 21, 2004. Disponível em: <http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfs/forstwebpage/Turkle_how_computers_change_way_we_think.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2004.

XAVIER DE LIMA, Luiz Henrique Magnani. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, v. 1-1, p. 1-18, 2011.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.



**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo¹**

Vilma Miranda de BRITO²

Silvia Cristiane Alfonso VIÉDES³

RESUMO

Destina-se o presente trabalho a abordar os diálogos incidentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobre literatura infantil, sobre os conceitos de alfabetização/letramento e, principalmente, uma reflexão sobre a voz dos professores alfabetizadores por meio das narrativas. Instituído pelo governo federal com adesão dos estados e municípios brasileiros, o PNAIC traz como proposta a formação dos professores alfabetizadores que atendem do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Exploramos, por meio de questionário, as narrativas de três professoras do ciclo de alfabetização de uma escola estadual do município de Anastácio/MS, com o objetivo de perceber os olhares desses docentes sobre a própria alfabetização e a alfabetização dos seus alunos, bem como analisar as concepções de literatura infantil nesse processo. Para tanto, recorreremos às políticas públicas que instituem o PNAIC e as leituras recomendadas sobre o objeto da literatura infantil no processo de formação dos professores. Desse modo, observamos nesses diálogos entre alfabetização, letramento e literatura infantil, o propósito de valorizar as vozes dos professores alfabetizadores para que se percebam como principais agentes do processo de aproximar os futuros leitores ao mundo literário. No entanto, nas análises empreendidas a partir das respostas dos professores alfabetizadores ficou evidente um descompasso entre a política educacional e a prática docente.

Palavras-chave: Professores alfabetizadores. Narrativas. Literatura infantil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

ABSTRACT

Intended this work to address the incidents dialogues in the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) about children's literature, the

¹ Artigo apresentado em forma de Comunicação Oral no V Seminário Vozes da Educação: Formação Docente, Experiências, Políticas e Memórias Polifônicas, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – São Gonçalo/RJ, em 04 de setembro de 2013.

² Professora doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) nos cursos de Pedagogia, Geografia e coordenadora no programa de Mestrado Profissional em Educação na Unidade de Campo Grande. E-mail: vilmiranda@bol.com.br

³ Pedagoga licenciada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uninter; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Mestranda em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: silviedes@hotmail.com



concepts of literacy / literacy and mainly a reflection on teachers' voice literacy through narratives. Established by the federal government with membership of Brazilian states and municipalities, the PNAIC brings proposals for the training of literacy teachers that meet the 1st to the 3rd year of elementary school, and literacy of children up to eight years old. Explored by means of a questionnaire, the narratives of three teachers of the literacy cycle of a state school in the municipality of Anastácio/MS, in order to realize the look of these professors on their own literacy and literacy of their students, as well as analyze the conceptions of children's literature in the process. For that, we turn to public policies establishing the PNAIC and best practices on the subject of children's literature in the reading process for training teachers of these readings. Thus, we seek these dialogues between literacy, literacy and children's literature, the purpose of valuing the voices of literacy teachers to see themselves as key players in the process of approaching prospective readers to the literary world. However, the analyzes undertaken from the responses of literacy teachers was evident a mismatch between educational policy and teaching practice.

Keywords: Literacy teachers. Narratives. Children's literature. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos um diálogo acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mais precisamente acerca sobre os fundamentos que norteiam a alfabetização e o uso da literatura infantil pelos professores alfabetizadores, reunimos reflexões sobre a prática pedagógica da leitura e a preocupação de que todos os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade, propondo trazer mais debates e mais diálogos para o estreitamento da relação entre professores, alfabetização e literatura infantil.

Buscamos reunir aqui análises sobre os fundamentos da alfabetização, da literatura infantil e algumas vivências, propostas e possíveis respostas, análises sobre o que os professores acreditam ser ou como tratam a alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de quatro de julho de 2012, do Ministério da Educação, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Os eixos básicos do PNAIC são: alfabetização; educação infantil; literatura infantil e formação do leitor; gestão municipal e avaliação externa. Além disso, o



PNAIC prevê projetos de formação continuada de professores em alfabetização, materiais didáticos específicos e literatura (BRASIL, 2012a).

A proposta do PNAIC enfatiza a “universalização do aprendizado” e a reformulação dos “direitos de aprendizagem”. Promete “escolas com ensino inovador”, por meio de apoio pedagógico e gerencial da União aos entes federados. Propõe a adoção de currículos “mais atraentes” para os alunos (BRASIL, 2012a).

Desse modo, acreditamos que os professores alfabetizadores terão aqui algum encorajamento para não se intimidarem com suposições e imposições que deformam a prática da leitura em sala de aula. Reflexões que pressupõe o que pode ser redefinidos e principalmente, questões que precisam ser debatidas.

2 QUE SE CUMPRA A ALFABETIZAÇÃO! E O LETRAMENTO?

Dentro da visão prevista pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual. Logo, o professor alfabetizador precisa ter clareza do que ensina e como ensina.

Sobre a clareza que o professor precisa ter sobre o processo de ensino aprendizagem, Soligo (2003) pontua que,

Pode-se ensinar muita coisa para os alunos ou negar a eles o direito de aprender. Tudo depende de acreditar na sua capacidade e nas suas possibilidades, porque para ensinar muito – e bem – é preciso acreditar verdadeiramente que todo aluno é capaz e tem direito ao conhecimento. Essa crença é a maior virtude de um professor, pois é ela que orienta suas ações. (SOLIGO, 2003, p. 02).

Para isso, o professor alfabetizador, atento às possibilidades de aprendizagem do seu aluno, deve superar o mero papel de reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter a clara percepção sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática e considerar que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas, as quais se constituem em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial.

Todos os objetos (materiais ou conceituais) aos quais os adultos dão importância são alvo da atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos (sem que importe por que e para que são importantes), tentarão apropriar-se delas (FERREIRO, 2012, p. 23).



Dessa maneira, a autora afirma e polemiza uma questão que é discutida entre os pares: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e a ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores?

Prossegue Ferreiro (2012) que esse saber que antecipa os caminhos para escola é imerso naquilo que ela define como cultura letrada, ações de escutar alguém ler em voz alta, ver alguém escrever, ou participar de atos sociais em que ler e escrever tem algum sentido, além de formular perguntas e obter alguma resposta.

Nessa ótica, Smith (1999) também preconiza,

Uma criança é cercada pela linguagem escrita e aprende a ler encontrando sentido nela ou resolvendo problemas como: Por que isto está aqui? Por que as pessoas respondem a diferentes exemplos disso de maneira diferentes? O que significa? As crianças devem descobrir as diferentes maneiras em que diversos exemplos de escrita têm de ser interpretados e lembrar como distinguir uma coisa de outra, o que crianças em idade pré-escolar resolvem facilmente milhares de vezes. (SMITH, 1999, p. 119).

Portanto, cabe ao professor alfabetizador considerar que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas, as quais se constituem em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial.

Em conformidade com Leite (2001), na proposta de capacitar o aluno a utilizar-se das linguagens oral e escrita, autoras como Kleiman (2005) e Soares (2003) propõem um conceito novo e mais abrangente que o de alfabetização, o qual não o substitui que é o conceito de letramento.

Assim, é possível identificar que a tendência atual dos autores é situar a alfabetização como parte desse processo geral de letramento, mas caracterizada pelo domínio da tecnologia da escrita, ou seja, o período em que o aluno aprende os mecanismos da leitura e da escrita e os elementos textuais necessários para construir significados a partir dos textos.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização é um processo que se faz por duas vias, aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem processos simultâneos e interdependentes processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos.

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é



preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – "a vaca voa, Ivo viu a uva" –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 1).

Mas, a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, pois não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la, ação que se fez durante muito tempo na escola. Na verdade, as duas aprendizagens se fazem simultaneamente e uma não é pré-requisito da outra. A análise de Soares (2003) evidencia uma concepção de alfabetização que chegou ao Brasil na mesma época que o conceito de letramento, nos anos 1980 e a "desinvenção," da alfabetização, se deve a essa falta de especificidade.

Sobre o letramento Kleiman (2005) preconiza que,

Temos usado a palavra "letrado" para descrever um sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita, como seria o caso extremo da criança ainda não alfabetizada ou do adulto analfabeto que mora numa metrópole. Essa concepção de sujeito letrado traz uma implicação para a dinâmica de organização do trabalho escolar: ele deve ser realizado por meio da imitação dinâmica das práticas sociais de outras instituições. (KLEIMAN, 2005, p. 54).

A autora define o letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.

Nucci (2001) pontua que a oralidade e a interação com o adulto parecem ser os fatores mais influentes na construção da escrita pela criança, portanto, na alfabetização das crianças, é preciso considerar sua história de letramento, os aspectos culturais e apolíticos envolvidos e também estabelecer um vínculo entre família e escola.

Portanto, o desafio que se coloca para os professores alfabetizadores centra-se em como desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento, ou seja, como alfabetizar letrando (LEITE, 2001).

Prossigue o autor,

No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita (LEITE, 2001, p. 23).



Daí a grande preocupação com a questão metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código. Trabalhava-se com a perspectiva de primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo, o que dificilmente acontecia.

É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano. Cabe aos educadores oferecer oportunidades para essa reflexão por meio do grande desafio que é alfabetizar letrando, conforme anuncia Nucci (2001).

Dessa maneira, pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa, portanto, desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação do código escrito.

3 LITERATURA INFANTIL: pra quê te quero na alfabetização?

De acordo com o documento de apresentação do PNAIC (2012), existem ações previstas que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; além de novos conteúdos para alfabetização, também prevê o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, entre os quais se fazem presentes a literatura infantil.

Na tentativa de responder a inquietante questão de não ‘o porquê’, nem ‘para quem’, mas ‘pra quê’ queremos a literatura infantil na alfabetização, buscamos além de autores que tratam propriamente da literatura infantil, a análise dos textos que trazem fundamentos para abordar a literatura infantil no processo de alfabetização, os quais fazem parte da leitura recomendada pelo PNAIC, insertos na coleção “Explorando o Ensino – Volume 20”, publicada pelo Ministério da Educação em 2010.

Dessa forma, o que conhecemos por literatura é concebida por Cademartori (1986) como um veículo do patrimônio cultural da humanidade e se caracteriza pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão daquilo que está estabelecido.

Corsino (2010) pontua que as concepções de infância e de literatura infantil historicamente se entrelaçam. Como construções sociais, tanto o conceito de infância quanto o de literatura infantil sofreram (e sofrem) alterações ao longo da história.



A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora por suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. Estas ambiguidades e contradições se expressam nas produções culturais para as crianças que nem sempre conseguem se libertar do cunho moralizante originário e também nas formas como estas produções chegam às crianças, pelas mediações dos adultos (CORSINO, 2010, p. 187).

Assim, é o adulto quem faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, quem incita o diálogo entre os textos verbal e o não verbal, quem abre e acolhe múltiplas leituras.

A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária.

Oliveira (2010) enfatiza que no livro literário infantil, há textos literários e não literários, sendo o primeiro aquele que emociona e trata das paixões humanas; já o segundo é responsável por ensinar posturas do dever ser infantil. Ambos circulam pelo espaço escolar, entretanto, pela mediação consciente do professor existe o momento certo para cada um.

É preciso que não só tenham acesso a bons livros, como percebam a importância de desempenharem um papel de mediadores entre o aluno e os diferentes livros e autores. Em se tratando, especificamente, da literatura infantil, pesquisas têm revelado que muitos professores tiveram, na infância, poucas oportunidades de contato com livros literários. É possível, sim, tornar-se leitor de texto literário após a entrada na fase adulta. Assim, professores que não tiveram acesso a tais práticas na infância podem vir a se constituir como leitores na vida adulta, podendo, dessa forma, atuar como mediadores da leitura (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 104).

Portanto, para proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura de textos literários que possam contribuir para a construção do gosto pela leitura e da capacidade leitora, é preciso que os professores se reconheçam como leitores.



Para Oliveira (2010) cabe ao professor alfabetizador ser o mediador da leitura e para se tornar especialista que precisa beber de fontes literárias, conhecer, selecionar e indicar livros para crianças e, acima de tudo, ser usuário fiel da literatura.

[...] é necessário que o professor tenha coerência no processo de mediação do desenvolvimento intelectual da criança que estiver sob sua responsabilidade profissional. É ele quem assume o papel de responsável pela interação entre a criança e o livro. Em suas mediações não deve aceitar textos preconceituosos, que desrespeitem as etnias, os gêneros humanos, os portadores de necessidades especiais, os analfabetos, a variação linguística, o comportamento regional, o meio ambiente, os diferentes grupos sociais. Ele necessita ter presente que os valores éticos e morais do ser humano são sempre resultado de sua formação ao longo da existência e, portanto, também depende dele contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de ler o mundo e refletir sobre ele (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Assim, as histórias lidas ou ouvidas desenvolvem a competência de discernir e a literatura infantil atual oferece temáticas que contribuem para o rompimento de diferentes preconceitos sociais.

Souza (2010) enfatiza que a natureza pedagógica da literatura auxilia na compreensão da criança sobre o mundo que possui obstáculos, entretanto, que é possível transpô-los, além de permitir a construção de valores como amizade, solidariedade, equidade, livre de preconceitos repaginados pelos adultos.

Para Corsino (2010), concepções de infância, literatura e as mediações de leitura são as três pontas da trança que tecem o trabalho de literatura junto às crianças, não só na escola, mas nas diferentes esferas por onde circulam. A literatura, por sua vez, é um dos fios das produções culturais dirigidas ao público infantil.

Ao analisarmos a relação literatura infantil e escola, encontramos dois movimentos: “[...] escola que toma para si a literatura infantil para atender aos seus próprios fins, fazendo dela uma ‘literatura escolarizada’ e a produção de uma literatura para atender aos objetivos escolares, buscando ‘literatizar a escolarização infantil’” (SOARES, 2003, p. 17). A autora analisa especialmente o primeiro movimento e, ao constatar que a escolarização da literatura é inevitável, propõe como questão para os educadores pensar uma adequada escolarização da literatura.

Outro aspecto que merece atenção é a composição gráfica dos livros destinados ao público mirim. A leitura da ilustração faz parte da leitura da obra como um todo e é necessário dar tempo e espaço para as crianças observarem e se afetarem pelo texto visual.



Deve-se levar em conta o projeto gráfico, o que dá visibilidade e legibilidade à obra, tornando-se um convite inicial à leitura por intermédio do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional. Portanto, formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra, funcionalidade de sumários, glossários e dados biobibliográficos dos atores e ilustradores, tudo isso faz parte da contextualização, amplia a proposta da obra, devendo ser considerado numa escolha de um livro de qualidade (CORSINO, 2010, p.193).

Assim, ao ler um livro de literatura infantil, é importante observar se o universo de significação é afetado pela imagem, se as imagens ampliam as leituras pelo tratamento de seu texto visual.

Diante desse contexto, o propositor da fantasia, o estimulador do imaginário infantil é o professor alfabetizador e o faz mediante a oferta de textos literários com qualidade, considerando os pontos ora discutidos, cujos temas das narrativas, quer lidas ou contadas, são promotoras de expressão na criança de seu mundo interior, razão pela qual a criança é capaz de olhar o mundo com sua diversidade de linguagens, conforme prevê Oliveira (2010).

Por fim, literatura infantil: pra quê te quero na alfabetização? Respostas possíveis acentuam que a aproximação literária dos alunos com os textos, sem fragmentações e sem adequações ao livro didático, fortalece o sujeito leitor e desempenha uma primeira forma de comunicação sistematizada das relações com a realidade.

4 PROFESSORES ALFABETIZADORES DO CICLO: vozes, experiências e olhares valorizados pelas narrativas

O quadro dos profissionais envolvidos na educação escolar requer a formação continuada como necessidade intrínseca e não como momento apenas de atualização que pode ou não se realizar e, ainda, exige que a formação inicial seja repensada em função das competências que a mesma se propõe a desenvolver à luz das novas demandas da atuação do professor.

As políticas educacionais têm considerado cada vez mais a formação docente como peça fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, que será ou poderá ser concretizada, em última instância, pelo professor. Não se trata de um professor atemporal ou projetivo apenas. Trata-se do professor que temos hoje.



Como pressupõe Silva e Costa (2014),

A história de cada sujeito é composta de fases que se estendem da infância a vida adulta, etapas constituídas de acontecimentos e experiências que nos tornam históricos, favorecendo a interpretação e narração das experiências de acordo com nossas crenças e valores, capturando e traduzindo o que vivemos. (SILVA; COSTA, 2014, p. 03).

Logo, os professores alfabetizadores ao narrarem suas experiências buscam a compreensão de si e dos outros, caracterizando-se como uma estratégia emancipadora de tomada de consciência e possibilita investigar sua própria prática e produzir seus saberes.

Nóvoa (2009, p. 38) preconiza que,

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2009, p. 38).

Assim, a utilização da pesquisa narrativa que instrumentaliza o questionário no contexto educacional constitui-se de grande relevância e privilegia a participação ativa dos professores alfabetizadores no processo de investigação, pois a pesquisa com as histórias de vida configura-se como uma construção de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LÓCUS

Para análise da prática do professor, optou-se inicialmente pelo município de Anastácio, localizado no Centro-Oeste do Brasil, é um dos 78 municípios do estado de Mato Grosso do Sul, o qual possui área de 2.949 km², sendo que a maior parte é ocupada por propriedades rurais com uma população aproximada de 23.835 habitantes de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerando a especificidade do lócus escolhido para a pesquisa, é necessário que professor alfabetizador circunde o olhar a compreender a alfabetização entendida em sua totalidade – na vivência de valores éticos, estéticos, no sentido de pertencimento, na diversidade cultural e na inclusão social, na participação democrática e na revisão da concepção do ensinar e do aprender.



Souza (2010, p. 17) ao pontuar que literatura “tem um conteúdo próprio, ela é, por excelência, reveladora de uma língua, de um povo, do seu espírito; ela revela o pensar e a história da humanidade”, suscita um dos grandes desafios para a questão dos professores alfabetizadores e o agir docente incidido sobre a leitura.

Dentre as escolas que atendem o ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, limitamos ao delineamento das escolas urbanas com adesão ao PNAIC, totalizando nove assim distribuídas: quatro são escolas municipais - Escola Municipal Teodoro Rondon, Escola Municipal Jardim Independência, Escola Municipal Maria Josefa da Conceição e Centro de Educação Infantil (CEINF) Irmã Dulce - que este ano está com o 1º ano do Ensino Fundamental; cinco pertencem ao quadro das escolas estaduais, quais sejam – Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, Escola Estadual Deputado Carlos Souza Medeiros, Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva⁴, Escola Estadual Maria Corrêa Dias, Escola Estadual Romalino Alves de Albres.

Neste primeiro momento elegemos como campo de pesquisa apenas uma escola estadual do município. Isso se justifica pelo fato de que a pesquisa está somente no início, mas também porque a adesão do município ao PNAIC é recente e os professores ainda estão em um processo inicial da formação proposta. Assim, instrumentalizamos para três professores alfabetizadores dos 1º, 2º e 3º anos um questionário com cinco perguntas referentes ao processo de alfabetização e a forma como a literatura infantil se apresentou na própria alfabetização, que serão descritas e analisadas na próxima seção.

5.1 Instrumentalização da pesquisa e relatos dos professores alfabetizadores: algumas aproximações

O trabalho com o questionário foi respondido pelas professoras alfabetizadoras do ciclo de alfabetização, nominadas nesta pesquisa por Ana, Cecília e Ruth, em homenagem às escritoras de literatura infantil brasileira Ana Maria Machado, Cecília Meireles e Ruth Rocha.

A primeira solicitação foi que descrevessem o próprio processo de alfabetização (idade, época, local, material utilizado, metodologia, ambiente escolar ou familiar, etc.), cujas respostas foram:

⁴ A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva localiza-se na Aldeia Urbana “Aldeinha”, no município de Anastácio/MS.



Ana – Eu comecei estudar com 6 anos de idade, numa escola rural, era multiseriada, estudava 3 turmas juntas, e fui alfabetizada com cartilha, quando eu comecei estudar [sic], já escrevia o nome de todos de casa e mais algumas palavras com as sílabas simples, minha mãe e as minhas irmãs mais velhas estavam sempre ajudando as mais novas, nós somos em 8 filhos, eu sou a 5ª filha, nós sentávamos embaixo de uma árvore bem grande que tinha na frente da minha casa e nós ficávamos escrevendo no chão com o dedo ou um pauzinho. Foi assim que aprendi escrever e ler várias coisas.

Cecília – Eu aprendi o alfabeto na base do “croque”, com seis anos minha mãe escrevia o alfabeto num papel, fazia um quadrado de papel e colocava em cima da letra para que eu lesse, quando não conseguia ela mandava o croque (cascudo) até que eu tinha que aprender ou ficava sem o couro na cabeça. Quando fui para o primeiro ano todos na aula tinham medo da professora, falavam que ela era muito brava, mas eu gostava dela.

Ruth – Eu fui alfabetizada aos sete anos de idade, na escola Estadual Teodoro Rondon em 1980. Eram utilizadas cartilhas, era trabalhado o alfabeto, depois as sílabas e na sequência a junção delas. Fazíamos muitas leituras e apesar de não ter estudado em pré-escola, eu saí da 1ª série lendo e escrevendo. Minha família sempre nos incentivou nos estudos e, apesar deles não saberem ler ou escrever, cobravam muito de nós, eu e meus dois irmãos. Acredito que essa cobrança foi muito importante para minha alfabetização, pois a família em [sic] muito importante para o processo de aprendizagem de uma criança.

As falas das professoras alfabetizadoras evidenciaram o processo de alfabetização pelas vias do método tradicional. Mesmo em cenários e situações diferentes, o que as aproxima é a participação da família; para as professoras Ana e Ruth, a cartilha foi o instrumento utilizado para serem alfabetizadas, além do estímulo familiar favorável a esse desenvolvimento.

Entretanto, na narrativa de Cecília ficou evidente a aplicação de castigos físicos pela mãe, que marcou a sua alfabetização, fato este que marcou o processo de alfabetização da professora. Outro dado relevante foi o medo que tinha da professora, relegando para segundo plano outras memórias que poderiam ser fundamentadas.

Na segunda questão foi solicitado que as professoras comparassem o próprio processo de alfabetização com o processo de alfabetização dos alunos que atendiam. Foram dadas as seguintes respostas:

Ana – É muito diferente, eu fui alfabetizada com cartilha e os meus alunos são através de consciência fonológica, consciência fonêmica e princípio alfabético e decodificação.

Cecília – Não, fui alfabetizada pelo bê-a-bá e hoje com o método fônico a criança se apropria do som da letra e o reconhece na palavra, as professoras e os pais não são tão carrascos o que não traumatiza a criança, mas com isso as crianças também passaram a ser menos compromissadas.

Ruth – Em comparação ao processo de aprendizagem é totalmente diferente, apesar de não ter trabalhado com o 1º ano, mas o método é fônico, método que não foi usado na minha alfabetização e a meu ver dificulta mais na alfabetização dos alunos e o que acontece é que os alunos chegam ao 3º ano com dificuldades de leitura e alunos que não sabem ler nada. Eu acredito com o método silábico, aprendia as partes para depois partir para o todo.



Os discursos presentes nas respostas reafirmam o discurso de Weisz (2001), pois os professores alfabetizadores trabalham com as mesmas cartilhas que usavam antes ou com versões “modernizadas” delas. Que basta ensinar quais letras correspondem a quais segmentos sonoros para que os alunos compreendam o modo de funcionamento do sistema alfabético, sendo apenas importante a memorização das relações fonema/grafema. Dessa forma, ler é apenas transformar grafemas em fonemas e escrever é tão somente o seu inverso: transformar fonemas em grafemas.

Os autores/editores de cartilhas têm o propósito de difundir que a consciência fonêmica é pré-requisito para aprender a ler e escrever, o que não é consensual nem entre os pesquisadores da consciência fonológica Weisz (2001).

Cabe ressaltar que o estado de Mato Grosso do Sul está imerso no Programa Além das Palavras⁵, razão pela qual as professoras desenvolvem uma proposta de alfabetização tendo a adoção do método fônico como principal instrumento de alfabetização com seus alunos.

A professora Ruth sugere a silabação como metodologia para alfabetizar, contrapondo Soligo (2003),

[...] não é nada fácil - aliás, é seguramente muito mais difícil – se alfabetizar memorizando sílabas: [...] trata-se de uma aprendizagem complexa e não é razoável criar dificuldades adicionais do ponto de vista pedagógico, utilizando metodologias que criam obstáculos desnecessários (SOLIGO, 2003, p. 06).

Desse modo, constatamos que a professora Ruth não concebe a alfabetização inicial como processo de aprendizagem apoiado na reflexão sobre a escrita e sim na memorização.

Na terceira questão, as professoras foram solicitadas a responder sobre as experiências inesquecíveis com o processo de alfabetização que vivenciaram. As respostas foram as seguintes:

Ana – A minha experiência inesquecível é bem recente, em 2012 aqui mesmo na Escola “Medeiros”, eu alfabetizei uma turma do 1º ano, iniciei o ano com 26 alunos, só teve um transferido, terminei o ano com 25 alunos, durante o ano não tive nenhum aluno matriculado, e isso fez a diferença, os alunos

⁵ Programa implantado no Estado de Mato Grosso do Sul, inicialmente como Projeto, por meio da Resolução/SED n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008 e transformado em Programa desde 2012, por meio da Resolução/SED n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012.



eram frequentes, entre eles tinha um aluninho com baixa visão, não frequentou a creche, na época eu fiquei bem preocupada. Pois este garotinho foi o melhor aluno da turma, terminei o ano com este aluno lendo e escrevendo qualquer palavra, sem dúvida esta é a minha experiência inesquecível e gratificante.

Cecília – Vou dar o relato da alfabetização do meu neto que com um programinha fônico no computador, recursos como livrinhos de histórias, bingo de palavras ele aprendeu a ler com cinco anos sozinho, apenas com intervenções minhas para sanar-lhe dúvidas.

Ruth – Uma experiência que não esqueço foi no ano de 2008 com alunos do pré II na creche Andrea Pace. Foi inesquecível chegar ao fim do ano e ver meus alunos lendo palavras curtas, mas lendo. Foi maravilhoso ver a alegria deles ao ler uma palavra e queriam ler mais e mais. Foi muito bom, me senti realizada.

Nesses excertos, ficou evidente que o sucesso da alfabetização envolve não somente o conhecimento profissional necessário aos professores, mas se apoia em conteúdos de diferentes campos relacionados à cultura geral, à cultura profissional, à dimensão filosófica, social e política da educação, ao desenvolvimento psicológico de crianças, jovens e adultos e aos conteúdos a serem ensinados.

A quarta pergunta versava sobre a literatura infantil e sobre como ela fez parte do processo de alfabetização das professoras. As professoras responderam:

Ana – Sim! Todos os dias tem leitura na minha aula, eu uso o livro “Chão de Estrelas”, livro do programa Alfa e Beto.

Cecília – Eu saí do 1º ano lendo, mas não fluentemente; o que me deu fluência foi ler gibis que ganhei com oito anos e passei a me interessar por leitura.

Ruth – Eu sempre gostei de ler, e mesmo quando ainda não sabia ler eu gostava de folhear revistas e fazia de conta que estava lendo, na escola tinha vários livros de histórias, lembro-me do livro Piabinha Preta, Gato de Botas e a Cartilha Caminho Suave com os textos, e em casa tinha gibis.

Assim, percebemos que a Ana interpretou a questão como se fizesse parte da práxis atual, não observando o tempo do verbo solicitado. As demais, Cecília e Ruth tiveram como objeto em comum os gibis, embora Ruth tenha relatado os livros presentes na infância.

Por fim, questionou-se como as professoras utilizam a literatura infantil no ciclo de alfabetização. As respostas foram:

Ana – Utilizando os livros do Programa Alfa e Beto.

Cecília – Eu considero importante a literatura infantil, pois além de trabalhar a oralidade e a escrita, trabalha também com o imaginário da criança, fazendo-as viver um mundo que é só delas. Trabalho muito com a dramatização da história e como seria o final da história pelo olhar do aluno. Sai cada história legal. Então eu olho a literatura como importante na alfabetização da criança.



Ruth – No 3º ano fazemos a leitura de histórias e gosto de ler para eles, porque creio que eu lendo incentiva a leitura deles e desperta o interesse deles para esse mundo mágico que é a literatura infantil e que eu adoro.

Constatou-se na fala da professora Ana que o espaço da literatura como texto na sala de aula limita-se ao Programa Além das Palavras. Já as professoras Cecília e Ruth trabalham com a literatura infantil tanto no contato direto com o texto literário quanto na mediação do professor na formação do leitor, com o exercício do imaginário infantil. Elas pressupõem que:

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de ‘habilidades básicas’. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto (FERREIRO, 2012, p. 47).

E, de fato, a literatura infantil permite à criança manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis. Dessa forma, instrumentalizar as crianças no ciclo de alfabetização favorece a formação de leitores conscientes.

Pelas análises realizadas, ainda, neste momento, somente o trabalho que desenvolvem com a literatura infantil é que se aproxima da proposta do PNAIC.

6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A provocação de Nóvoa é intencional. É um pretexto para continuarmos a discussão sobre o papel do professor e, principalmente, do professor alfabetizador que precisa estar em evidência, principalmente pelas avalanches de diretrizes e programas implantados nas escolas públicas, pressupondo a melhoria da qualidade da educação, mas que em última instância dependem do professor.

Ao propormos uma análise do objeto literatura infantil referendada pelo PNAIC, fomenta-se a ideia de que o professor alfabetizador seja um leitor literário, não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa.

É necessário que o processo de alfabetização e letramento seja reconhecido pelos professores não somente pela práxis, mas principalmente pelas vertentes teóricas, as quais serviram de fundamentação desse trabalho. Cabe ao professor alfabetizador aprofundar suas leituras para que se sofra menos e se alfabetize mais.

Nas análises empreendidas nas respostas dos professores alfabetizadores, ficou evidente ainda um descompasso entre a política educacional e a prática docente. A



expectativa é que a integração e estruturação a serem realizados a partir da formação continuada de professores alfabetizadores pelo PNAIC, bem como as diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do Ministério da Educação (MEC), possibilitem aos alfabetizadores a garantia dos direitos de aprendizagem e a garantia de que as habilidades e os conhecimentos estabelecidos sejam alcançados ao fim da etapa.

Portanto, o professor alfabetizador necessita maior aproximação com o livro de literatura infantil sem desmerecer seu trabalho com o ensino, mas como forma de ampliar as linguagens, que são fundamentais para impregnar com o espírito de vivacidade sua práxis pedagógica, para que a compreensão de mundo e as múltiplas linguagens que o cercam possam ser minimamente “explicáveis” aos olhos miúdos, afinal, eles têm um ciclo a cumprir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, D.O.U. n. 129, de 05 de julho de 2012, p. 22-23.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento de Apresentação. Brasília, 2012.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as**



práticas pedagógicas. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando. um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

OLIVEIRA, A.A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, M. R. F. V; COSTA, M.L. **Narrativas e pesquisa em educação: possibilidades formativas e investigativas**. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_23.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Parte de palestra proferida na FAE UFMS, em 26 maio 2003, na programação “Sexta na Pós”. Disponível em <www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvencao.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2006.

SOLIGO, R. Variações sobre o mesmo tema: letramento-e-alfabetização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global/Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2003.

SOUZA, A. A. A. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2010.

WEISZ, T. **Didática da leitura e da escrita: questões teóricas**. 2001. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-idatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRITO, Vilma Miranda de; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 67-83, out. 2014.



**CRIATIVIDADE EM JOGO E LINGUAGEM SIMBÓLICA:
uma leitura sobre as influências no processo de aprendizagem**

Ianamary Monteiro MARCONDES¹

Jucimara ROJAS²

RESUMO

O presente estudo busca realizar uma leitura a respeito da influência da criatividade em jogos e da linguagem simbólica no processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, cabe ressaltar que a Educação Física é uma ciência em busca de identidade, onde seus conteúdos ainda são trabalhados buscando o adestramento dos corpos sem preconizar a aprendizagem, apenas a eficácia. Acreditamos que o professor precisa realizar o encontro entre as ideias e os conteúdos, entre as subjetividades e a prática para que a aprendizagem do aluno seja significativa. Encontro esse que resulta na criatividade. A criatividade em jogos deve ser constante na prática do professor de Educação Física, pois não podemos mais trabalhar o jogo pelo jogo, sem objetivos além da técnica e sem olhar para nossos alunos.

Palavras-chave: Criatividade em jogo. Linguagem Simbólica. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to perform a reading about, the influence of creativity in games and symbolic language in the student's learning process. In this sense, it is noteworthy that physical education is a science in search of identity where their contents are worked still seeking the training of bodies without think in learning, only on efficacy. We believe that the teacher must hold the meeting between ideas and content, between subjectivity and practice so that student learning is significant. This meeting results on creativity. The creativity in games should be constant in the practice of physical education teacher because we can no longer work the game by the game without goals beyond technique and without looking at our students.

Keywords: Creativity in games. Symbolic language. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Há a alguns anos uma discussão no âmbito acadêmico buscando descobrir quem

¹ E-mail: i_mm90@hotmail.com

² Professora Pós-Doutora em Educação de Infância Formação e Ludicidade pela Universidade de Aveiro – Portugal. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: jjrojas@terra.com.br



é o profissional de Educação Física que está saindo da universidade. Desta forma, podemos nos perguntar se esse profissional sabe a influência de sua prática no processo de aprendizagem do seu aluno. Ou então, se ele tem conhecimento dos fatores que influenciam esse processo de forma positiva ou negativa.

Todo educador é influenciador do processo de aprendizagem de seus alunos. Desta forma, é necessário que o professor entenda esse processo e também as relações existentes entre as subjetividades e a aprendizagem. Para tanto este professor precisa compreender claramente em que consiste este processo a partir de seu referencial teórico.

Podemos entender a aprendizagem como uma mudança de comportamento resultante de uma experiência anterior, que ocorre a todo instante e em todos os âmbitos da vida social do sujeito. Assim, Souza (2012) define a aprendizagem como:

[...] resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa diante de uma situação problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. [...] Portanto o processo de aprendizagem sofre interferência de vários fatores (SOUZA, 2012, p. 42).

Durante o processo de evolução da sociedade diferentes teorias foram surgindo para explicar e entender a aprendizagem e toda complexidade deste processo. Cada linha teórica compreende o processo de aprendizagem do sujeito de uma maneira diferenciada, porém sua base empírica inicial é a mesma, apontada anteriormente.

Além disso, é possível afirmar que diferentes fatores podem influenciar o processo de aprendizagem de forma positiva ou negativa. Se positiva, essa influência pode levar o aluno a uma aprendizagem significativa, onde de acordo com Gomes et al (2010):

[...] a teoria significativa refere-se ao processo de aprendizagem do acréscimo do novo conhecimento com o conhecimento prévio, criando significado e concretizando sua estabilidade de forma a obter uma retenção do que foi aprendido. No processo de aprendizagem significativa, salienta-se, também, a necessidade tanto de disposição para aprendizagem, por parte dos aprendizes, como da apresentação de material potencialmente significativo a eles. O aprendiz não é apenas um elemento passivo no processo, mas trabalha de forma interativa (GOMES et al, 2010, p. 700).

O conteúdo deve então ser ressignificado, a fim de que o mesmo possua um sentido para o aluno. Além disso, se utilizarmos algo natural e intrínseco ao universo do aluno, isso poderá influenciar a aprendizagem de maneira significativa e positiva. Nesta



perspectiva, se brincar é natural da criança, ou mesmo do ser humano, o jogo e a brincadeira são importantes para o processo de aprendizagem. Além disso, o jogo, como uma manifestação cultural é permeado de símbolos e possui característica transitória, onde em encontro com a criatividade pode ser ressignificado. Por fim, cabe ressaltar que, a criatividade do professor pode buscar sempre ir além. O encontro entre jogo e criatividade pode gerar interdisciplinaridade, questões que serão apontadas adiante.

2 A CRIATIVIDADE EM JOGOS

A palavra jogo está permeada de diferentes significados sociais e estes influenciam na formação de sentidos a respeito do jogo. Primeiramente é necessário compreender qual o significado social desse jogo. Popularmente podemos encontrar o jogo definido como brincadeira, passatempo, aposta, exercício de criança feito para por a prova sua habilidade, conjunto de regras para brincar, entre outros.

Todas as definições acima demonstram a abrangência de significados que essa palavra pode assumir. Nesse sentido, Kishimoto (1994, p. 111) assevera que “o jogo é um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados” (KISHIMOTO, 1994, p.111). Soares (2009, p. 5) ainda aponta que “o jogo é uma invenção do homem, uma ação que surge de uma intencionalidade e curiosidade de quem joga”. Por fim, conforme afirma Huizinga (2001, p. 33):

O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2001, p. 33).

Além disso, Freire e Goda (2008) afirmam que:

Resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõem, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho ecológico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno do jogo (FREIRE; GODA, 2008, p. 58).

Assim é necessário desmitificar esse jogo. Por vezes compreendemos apenas as partes com compõe esse jogo e, assim como apontado acima, precisamos compreender o que o fenômeno jogo representa.



O lúdico faz parte da natureza humana e se manifesta por meio das idiossincrasias³. Desse modo, o jogo manifesta nossa ludicidade de diferentes maneiras. Além disso, diferentes estudos já apontam o jogo como um fator influenciador do processo de aprendizagem. Assim, o jogo atendendo aos objetivos da aprendizagem não é o jogo apenas pelo jogo. Conforme Garcia (2010, p. 24):

O jogo e a brincadeira permitem ao educando criar, imaginar, fazer de conta, funcionam como laboratório de aprendizagem, permitem ao educando experimentar, medir, utilizar, equivocarse e fundamentalmente aprender. (GARCIA, 2010, p. 24):

A partir dessa fala do autor é possível perceber a relação existente entre os jogos e a aprendizagem. Além disso, deve ficar claro que como educadores não devemos esperar pelo acaso. A pedagogia é uma arte que foi criada para que nós não esperemos pelo acaso para educar e formar. Podemos utilizar então o jogo a nosso favor, como um instrumento pedagógico em nossas aulas, recriando, reinventando e ressignificando o jogo. Além disso, o jogo é um conteúdo da Educação Física, mas pode ser um material pedagógico interdisciplinar.

Cabe ressaltar que por meio da ludicidade a criança é capaz de imaginar e expressar-se. A expressividade é um elemento importante do brincar, pois ela é essencial à criatividade. Rojas (2012, p. 115) assevera que “a expressividade nasce da criatividade, da espontaneidade. Expressar-se é tornar-se livre, abrindo os sentidos para que a criatividade se liberte”.

Assim, para criar precisamos nos libertar, desacorrentar nossos pensamentos. Desatar as amarras que impedem o movimento, pois criar é movimento, do velho para o novo sem que isso impeça que os dois coexistam. É comum as pessoas se auto intitulam como “não criativas”, e assim perguntamos, há no mundo um ser humano que não crie? O simples fato de mudar algo em uma receita, adaptar um jogo, trocar a disposição dos móveis, entre tantos outros exemplos que ocupariam inúmeras páginas, representam a expressão da criatividade humana, pois “a criatividade [...] é basicamente o processo de *fazer*” (MAY, 1982, p. 32).

A criatividade é uma subjetividade e assim, cada ser humano irá expressá-la de acordo com suas idiossincrasias (MAY, 1982). Nesse sentido, May (1982, p. 31) afirma que a “criatividade é a manifestação básica de um homem realizando o seu eu no

³ Individualidades. Características individuais de uma pessoa ou grupo que pode convergir ou divergir da cultura na qual está inserido.



mundo”, onde é possível compreender a criatividade como um encontro entre o sujeito e o mundo, a percepção e as experiências, “encontro do ser com seus pares, encontro do se permitir com a possibilidade, isso tudo num ato de plena entrega” (ROJAS, 2012, p. 115), pois se expressar é se entregar e, se entregar é criar.

Assim, “a ativação dos aspectos mais profundos da percepção relaciona-se diretamente com o grau de compromisso da pessoa com o encontro” (MAY, 1982, p. 37). A partir disso, penso que esse comprometimento do professor com a aprendizagem de seu aluno o leva a criar, é preciso ir além do imaginar, é preciso expressar, pois a criatividade carente de encontro é reduzida e escapista (MAY, 1982).

Nesse sentido, o ato de criar e o jogo estão intrinsecamente ligados, pois o jogo como elemento em movimento está sempre sendo criado e recriado. Cabe ao professor realizar este encontro intensamente. Esse encontro pode levar o professor a diferentes lugares, inclusive a um trabalho interdisciplinar, levando todos a criarem e se encontrarem. Além disso, os símbolos podem ser utilizados como forma de expressar a criatividade em jogos.

3 A LINGUAGEM SIMBÓLICA

Culturalmente estamos rodeados de imagens, signos e símbolos histórica e culturalmente construídos, e que conseguem representar as identidades pessoais e sociais. Ricoeur (1990, p. 69) afirma que “de fato, é através de uma imagem idealizada que um grupo se representa sua própria existência; e é essa imagem que, por contrarreação, reforça o código interpretativo”. Assim, a idealização faz parte da dinâmica social, é por meio desse fenômeno que os grupos se movimentam na mesma direção. Nesse sentido:

A percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com o indivíduo, mas também no sentido em que procede da pessoa como um todo. Pois cada pessoa é, em um só tempo, conquista e dádiva. Influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias do meio em que vive e do desenvolvimento acrescido das ansiedades individuais (ROJAS, 2012, p. 109).

O que é um símbolo e porque ele é capaz de provocar diferentes sensações em diferentes sujeitos? Buscando compreendê-lo me utilizo primeiramente do significado desta palavra, apresentado no dicionário, onde o símbolo é definido como:



Qualquer coisa usada para representar outra, especialmente objeto material que serve para representar qualquer coisa imaterial: O leão é o símbolo da coragem. A pomba com um ramo de oliveira no bico é o símbolo da paz. [...] Divisa, emblema, figura, marca, sinal que representa qualquer coisa. Psicol. Imagem que representa e encerra a significação de tendências inconscientes (MICHAELIS ONLINE, 2014).

Assim, é possível compreender que o símbolo apresenta um sentido figurado para uma determinada coisa que faz sentido para as pessoas que o denotam. De acordo com Furlaneto (2001) o símbolo é uma maneira inusitada de produzir um conhecimento, pois ele revela algo que não é evidente. Além disso:

[...] uma palavra, uma ideia ou um objeto é simbólico quando implica alguma coisa além do significado manifesto e imediato. Possui um aspecto 'inconsciente' mais amplo, que nunca é precisamente definido ou explicado [...] possui conotações especiais além de seu significado evidente e convencional. Implica algo vago oculto e desconhecido para nós (FURLANETO, p. 66, 2001).

O símbolo é para o sujeito a partir de suas experiências. Ele vai além do significado manifesto. Cada sujeito compreende um símbolo de acordo com sua própria história e vivências pessoais, influenciado pela cultura e sociedade na qual está inserido, do mesmo modo que uma imagem aleatória transmite-lhe significações diversas. Conforme Rojas (2012, p.109) “um símbolo escapa a toda e qualquer definição [...] deve sempre ser decifrado”. Nesse sentido, o símbolo apresenta um significado além do manifesto, além do que visível:

O símbolo exprime o mundo percebido e vivido *tal como o sujeito o experimenta*, não em função de razão crítica e no nível de sua consciência, mas em função de todo o seu psiquismo, afetivo e representativo, principalmente no nível do inconsciente (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 17).

Demanda de seu observador um olhar capaz de desvelar o seu sentido mais profundo, pois “o símbolo pode ser comparado a um cristal que reflete de maneiras diversas uma luz” (ROJAS, 2012, p. 111). Relaciona-se com a totalidade do indivíduo, consciente e inconscientemente, existe para representar a realidade tal como é vivida pelo sujeito. Além disso, possui potencial transformador, pois movimentada o interior tal como percebe o real. Assim, “o símbolo está imerso no meio social e de sua potência evocadora e libertadora reluz uma função de ressonância entre esse social e o pessoal”



(ROJAS, 2012, p. 112).

O símbolo permeia os diferentes tipos de linguagem, seja ela abstrata, imagética ou então concreta quando desvela sua essência. Nesta perspectiva pode ser utilizado para a comunicação de ideias, conhecimentos, etc. Voltando-se para sua pessoalidade, a linguagem simbólica traduz as experiências íntimas como os sentimentos, pensamentos e paixões por meio de imagens que representam o mundo vivido. Chevalier e Gheerbrant (1990, p. 21) asseveram que:

[...] o símbolo exprime, de modo indireto, figurado e mais ou menos difícil de decodificar, o desejo ou os conflitos. O símbolo é a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra, ao seu sentido latente. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 21).

Então, uma linguagem simbólica incorpora as mesmas características, transformando a comunicação interpessoal e intergrupala. Nesse sentido, o jogo é uma manifestação de expressão e comunicação e a linguagem simbólica auxilia nesse processo. Desse modo, a seguir discorreremos a respeito da resignificação do jogo utilizando a linguagem simbólica nessa dinâmica, buscando influenciar positivamente no processo de aprendizagem dos educandos.

4 CRIATIVIDADE EM JOGOS E LINGUAGEM SIMBÓLICA: influências no processo de aprendizagem

Por muitos anos a Educação Física foi trabalhada visando ensinar a “ter um corpo” e como manifestar-se por meio dele. Acontece que essa dicotomia entre corpo e mente, foi culturalmente construída e ainda persiste. Precisamos ir além, e pensar no ser humano de forma holística, assim, nós somos um corpo. Nesse sentido, cabe ressaltar que nada se manifesta no mundo sem ser corporalmente, assim devemos pensar que nós somos um corpo buscando se manifestar.

Enquanto o ser humano for visto e pensado dicotomicamente continuaremos pensando em um desenvolvimento cognitivo e um adestramento do corpo. Quando na verdade os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão intrinsecamente ligados e são expressos e manifestados corporalmente. Como dito anteriormente, expressão e criação estão intimamente ligados, desta forma, criar é a expressão do encontro entre ideia e objeto.



É preciso pensar que todas as linguagens são corporais, pois elas se manifestam corporalmente e nós somos este corpo em constante expressão. Nessa perspectiva holística o reconhecimento da Educação Física no âmbito escolar ficará mais claro, pois é na Educação Física que devemos aprender a viver corporalmente de forma integral, nos libertando de algumas amarras que culturalmente ainda perduram. Porém, a Educação Física ainda está em busca de sua identidade, muito por conta dessa dificuldade de compreensão de sua abrangência e atuação.

Não somos só, nós que precisamos nos libertar destas amarras, a Educação Física ainda se encontra em um grande novelo atado por inúmeros nós. Possuímos uma gama de conteúdos que nos diz respeito, mas não sabemos ao certo porque ensiná-los e para que utilizá-los. Enquanto estivermos presos a este processo de esportivização, onde o aluno vai para a Educação Física aprender uma modalidade, não encontraremos nossa necessidade ou identidade.

Que fique claro que em momento algum afirmamos que estes conteúdos são desnecessários, o que dizemos é que seus objetivos ainda estão um tanto quanto encobertos por uma neblina que insiste em entorpecer nosso caminho. Antes de pensarmos nos objetivos, olharemos os conteúdos que conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (PCN's) são os jogos, esportes, lutas, atividades lúdicas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1997). Ainda neste documento podemos observar que:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 1997, p. 37).

Mais uma vez podemos perceber a gama de significados que o jogo possui. Além disso, fica clara a colocação do jogo como um dos conteúdos da Educação Física. Indo um pouco mais além, Freire e Da Costa Leite (2008) afirmam que existem dois grandes blocos de conteúdos na Educação Física: os exercícios e os jogos. Nesse sentido, é possível pensar nos conteúdos de Educação Física um pouco adiante, olhando como uma pirâmide, os jogos estariam no topo, pois por conta de sua abrangência, flexibilidade e diversidade os conteúdos estão contidos nele.



Neste trabalho o jogo não é avaliado apenas como um conteúdo da Educação Física. Analisamos principalmente o jogo como um fator influenciador do processo de aprendizagem. Nesse sentido, nos voltamos para a questão dos objetivos. Enquanto professores não devemos ensinar um conteúdo buscando o adestramento e aprisionamento do corpo. Por meio de um trabalho interdisciplinar, precisamos auxiliar nossos alunos serem expressivos e comunicativos, e tudo isso se dá corporalmente.

Nesta perspectiva, precisamos considerar as idiossincrasias de nossos alunos, pois se o objetivo é que cada um seja capaz de se libertar e se expressar, não há uma receita de bolo que sirva para todos. Assim, o jogo pelo jogo não faz sentido. Como já dito, o jogo é flexível e pode ser recriado, reinventado e ressignificado sempre que preciso e esse processo é expressão da criatividade do professor e de seus alunos.

A coragem de criar, já defendida por May (1982) é definida pela intensidade do encontro. Aqui podemos entender o encontro entre teoria e prática, ação e reflexão. O professor deve recriar sua prática todo instante, pois a aprendizagem ocorre a todo instante, porém ela não é regular, constante e estagnada, assim, a prática do professor também não pode ser. É preciso que haja um constante encontro e reencontro. A criatividade em jogos não é um elemento opcional que o professor deve utilizar quando pretende fazer uma aula diferente, mas sim algo intrínseco em sua dinâmica pedagógica.

O símbolo é um elemento totalmente criativo, pois ele é uma nova forma de produzir conhecimento, é um novo olhar de algo que já está culturalmente posto. Segundo Freire (1991) devemos adentrar no mundo da fantasia e da imaginação junto com nossos alunos, mundo onde diferentes símbolos são criados.

Ainda nesse sentido, o autor discorre a respeito do brincar simbólico onde a criatividade do professor e do aluno são exigidas, podendo bancos virarem carros, gol virar nave espacial, mesa virar caverna, entre outros (FREIRE, 1991). Essa ainda é apenas uma forma onde a criatividade e a linguagem simbólica podem ser utilizadas junto aos jogos buscando contribuir para o processo de aprendizagem do aluno.

Além disso, ainda há a importância do trabalho interdisciplinar, que exige que haja constante criatividade e linguagem simbólica no processo de ressignificação dos jogos e conteúdos (FREIRE; VENÂNCIO, 2005; FREIRE; DA COSTA LEITE, 2008; FREIRE; GODA, 2008). Em uma perspectiva interdisciplinar o jogo realizado na aula de Educação Física pode auxiliar no aprendizado de conteúdos da matemática, geografia, história, entre outros, sem que esse seja o único objetivo da aula. O importante é que o movimento é preciso, pois talvez a estática não leve a aprendizagem



e a criatividade seja necessária.

5 ASPECTOS FINALIZADORES

Neste estudo buscamos chamar atenção para a necessidade da criatividade em jogos e da linguagem simbólica para o processo de aprendizagem do aluno. Mesmo que a discussão não seja recente, ainda se faz necessária, pois infelizmente, teoria e prática ainda estão distanciadas.

Não dá mais para admitir uma perspectiva tradicional, ou “um, dois feijão com arroz”, se o cardápio é infinito. Muito menos que ainda hoje existam professores rola a bola, sem ação nenhuma. O estudo é preciso, mas a prática precisa ser afetada e modificada. Essa prática precisa ser consciente e permeada de novas informações, trabalhando diferentes situações de forma transversal e interdisciplinar.

Espera-se que este estudo contribua para a inquietação do professor que atua nas escolas ou mesmo que ainda está em processo de formação. Que acenda uma brasa que leve a uma excitação gerando transformação e constante reformulação da teoria e prática dos professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 2. ed. Ed. Scipione, 1991.

FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana. **O jogo dentro e fora da escola**. Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista; DA COSTA LEITE, Denize A. R. **Educação Física: processo disciplinar e processo transdisciplinar**. Educação, 2008.

FREIRE, João Batista; GODA, Ciro. **Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental**. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 111-134, 2008.

FURLANETO, Ecleide Cunico. Símbolo. In: FAZENDA, Ivani et al. **Dicionário em**



construção: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Juliane. A recreação enquanto elemento norteador no processo de socialização da 4ª série A do Ensino Fundamental da escola. **Revista eletrônica de Educação Física**, Uniandrade, 2010.

GOMES, Rolfi Cintas et al. Teorias de aprendizagem: pré-concepções de alunos da área de exatas do ensino superior privado da cidade de São Paulo. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 695-708, 2010.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MICHAELIS ONLINE. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 2014.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROJAS, Jucimara. A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da fenomenologia. In: MELLO, Lucrecia Stringheta; ROJAS, Jucimara (Orgs.). **Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos**. Campo Grande: Life, 2012.

SOARES, Adriana Lúcia de Oliveira. **O Jogo não é brincadeira**. Pós-Graduação em psicomotricidade, Universidade Cândido Mendes, Niterói, 2009.

SOUZA, Tânia Maria Filu. **Psicomotricidade no desenvolvimento de competências acadêmicas**. Pós-Graduação em Psicopedagogia, Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

MARCONDES, Ianamary Monteiro; ROJAS, Jucimara. Criatividade em jogo e linguagem simbólica: uma leitura sobre as influências no processo de aprendizagem. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 84-94, out. 2014.



**SOCIAL INCLUSION:
one of the main challenges of distance education¹**

Cielo Griselda FESTINO²

ABSTRACT

At a moment when the new technologies have come to mediate the process of literacy, it is of utmost importance to discuss the effectiveness and complexity of interactive distance education for social inclusion in a geographically vast and culturally heterogeneous country like Brazil. In this context, our aim is to develop the project “**Cross-cultural encounters in Distance Education: Life Narratives from the different Brasiles**” designed at the Portuguese, English and Spanish course of Universidade Paulista, Brasil with educational centers all over the country. The project relates students’ communities from the different educational centers, connected through Distance Education through **life narratives** Smith and Watson (2010).

Keywords: Distance Education. Social inclusion. Life narratives.

RESUMO

No momento presente quando as novas tecnologias estão mediando o processo de letramento se faz importante discutir a efetividade e complexidade da interação implícita na Educação a Distância (EaD) para a inclusão social em um país geograficamente vasto e culturalmente heterogêneo como o Brasil. Entendemos que apesar de problemas como um apropriado sistema de letramento digital, acesso adequado à comunicação tecnológica, como assim também a possibilidade de enfrentar os custos financeiros, a EaD pode ainda ser efetiva no Brasil porque alcança lugares de difícil acesso, afastados dos centros universitários e assim coloca em contato as grandes metrópoles com áreas rurais ao tempo que contribui para encurtar distâncias de classe, gênero e diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros que pertencem a diferentes âmbitos da nação.

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD). Inclusão social. Narrativas de vida.

1 INTRODUCTION

At a moment when the new technologies have come to mediate the process of literacy, the aim of this paper is to discuss the effectiveness and complexity of

¹ Este artigo é parte do Projeto de Pesquisa "Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasís" (UNIP/CNPq).

² E-mail: cielofestino@gmail.com



interactive distance education for social inclusion in a geographically vast and culturally heterogeneous country like Brazil. The main argument is that in spite of issues of proper digital literacy, access to communication technology and affordability, distance education can still be effective in Brazil because it reaches places of difficult access, far away from university centers, puts in contact the big metropolis with the countryside at the time that contributes to bridging class, gender and ethnic distances among Brazilian citizens from different walks of life. Along those lines, this paper discusses how distance education has been implemented and developed at a private university located in the city of São Paulo with educational centers all over the country in order to create an inclusive teaching and learning environment. In particular, it considers the project **“Cross-cultural encounters: Life Narratives from the different Brazils”**. Designed within the Portuguese and English course of this institution, the project aims at relating students’ communities from all over the country through narrative, in particular **life narratives** defined by Smith and Watson (2010) in the following terms:

We take life narrative as a general term for acts of self-representation of all kinds and in diverse media that take the producer’s life as their subject, whether written, performative, visual, filmic or digital. In other words, we employ the term life writing for written forms of the autobiographical, and life narrative to refer to autobiographical acts of any sort. (SMITH; WATSON, 2010, p. 4).

This style of autobiography is profoundly encompassing and democratic since it considers narratives of so-called ordinary citizens that have historically been ignored as having no value by traditional autobiography that focuses mainly on the lives of outstanding personalities of the community.

In turn, Distance Education makes the project feasible by embracing the context of the learner and centering the activity on the student and their community. It does so by bridging space and problematizing the concept of distance at a geographical, temporal and transactional level. As Tori (2010, p. 9) points out, the meaning of Distance Education is generally defined as the “absence of the teacher”. However, the concept is a bit more complex. Focusing on the learner, there are three possible distance relationships in the learning-teaching process: student-teacher; student-student; student-content. In turn for each one of these relationships there are three types of distances: spatial, temporal and transactional. Spatial distance refers to the physical separation between the student and the teacher, the other students and the student and the content.



Temporal distance refers to synchronic activities such as chats and asynchronous activities, deferred in time, such as discussion forums. Finally, transactional activity is the psychological feeling of being apart from the others that can happen both in a traditional or distance education process. Likewise, the concept of distance is linked to that of presence; as Tori ads, both are related in Distance Education by all its technological tools that actually shorten the distance among the different parts involved no matter how far geographically they might be.

It is this quality of Distance Education that actually fosters the project of life narratives because it helps bring together otherwise far away communities by deconstructing the center-margin dichotomy and multiplying the center into the myriad locations of students' contexts, thus allowing the different narratives to attain not only more visibility but also new layers of signification when they are read in a relational manner: one in terms of the others. It thus contributes to creating among students, in the first moment, a feeling of self-confidence when they see their own narratives projected beyond their own locus of enunciation and, in the second moment, a renewed sense of citizenship when they see their own narratives, among many others, and become aware that one should see one's beliefs as one set of values rather than as a representation of how the world **is**, in this case, how a unique and homogenous Brasil **is**. As Smith and Watson point out:

Life archives aim to be both educational and restorative or healing. They encourage community building and memorialization of the past through breaching differences and identifying shared values. The effort to build collective memory, one story at a time, strives for a participatory citizenship. Such projects of collective storytelling, whether published as books, film documents, recordings or digital media, situate the individual story in the larger metanarrative of a nation's social history, as "history from below" binding both tellers and listeners to the nation as imagined community (SMITH; WATSON, 2010, p. 189).

The project of life narratives, mediated by Distance Education, is thus turned into a process of social inclusion because its goal is not solely to provide instruction from an educational center but to create a learner-centered environment that leads students to produce knowledge, rather than reproduce received information. This shows that there is a clear convergence between life narratives and the technology that mediates them in interactive Distance Education. If life narratives, as Smith and Watson (2010, p. 189) observe, have as their goal a participatory citizenship through storytelling, there are three constitutive elements in transactional distance in Distance



Education that contribute to the same aim (TORI, 2010, p. 9). The first one is **dialogue** and the possibility of interaction among the parts involved that actually binds tellers and listeners and readers and helps them reimagine the national community; the second, the **flexibility of the structure of the program**, in other words, the fact that it allows the students to choose the tools with which to narrate their own stories: the written word, video, photography, etc.; the third, the **student's autonomy**. According to Dillon and Greene (2003, p. 235), one of the main differences between distance and traditional learners is that the first ones learn in more independent environments. What is at stake in this consideration is that learners' cognitive styles are not unique and constant but very much depend on their own social and learning contexts. This becomes manifest in the students' choosing of both subject of their narrative, meaningful to their communities, as well as of the technology that mediates them.

2 THE VALUE OF NARRATIVES AND DISTANCE EDUCATION

Distance Education has been repeatedly discredited because it is argued that the students of this modality lack full membership in the academic community (GRANGER; BOWMAN, 2003, p. 177). One possible way to overcome this hurdle, as the authors go on to add, is by involving students in metacognitive activities like life narratives that explore identities, living and learning styles and show the student's relationship to the learning environment through an analysis of their own community and their place in it. These explorations through narratives are foremost to help students find their voices within and without their own cultural contexts as well as communicate with their peers from other communities and, in particular, learning communities that, in this case, are part of a continental nation like Brasil.

Defining narratives like **ceremonies of belief**, J. Edward Chamberlin (2007, p. 1) explains "that stories give meaning and value to the places we call home; they bring us close to the world we live by taking us into a world of words; they hold us together and at the same time keep us apart". Narratives are therefore a space where we can reflect about who we are, how much our community signifies to us and how we relate to the world. More important, perhaps, they are meaningful not only to affirm our identities but also to question them because they help us de familiarize our everyday life that, due to habit, becomes almost invisible, or worse, naturalized: "[...] stories always have something strange about them, and this is what first takes hold of us, making us



believe. Recognizing the strangeness in other people's stories, we see and hear it in our own" (CHAMBERLIN, 2007, p. 1). In the process of becoming critical of the others with whom we relate, we come to criticize ourselves. As stories tell about our beliefs and traditions, they tell us where we come from and why we are where we are, they are "not only chronicles of events but ceremonies of beliefs" because "stories and songs give us a way to believe, and ceremonies sustain our faith"(CHAMBERLIN, 2007, p. 2).

It is this communal aspect of narratives, that aims at social inclusion, that life narratives recover and set them apart from traditional autobiography. As Smith and Watson (2010, p. 13) remark, life narrators go beyond the narrative of their own individual selves or the chronicle of an event: they actually make "history" because they "enshrine their community" in their own narratives and so "justify their perceptions, uphold their reputations, dispute accounts with others, settle scores, convey cultural information and invent desirable futures". Hence, life narratives can be read as autobiographical **acts** because the fact of being situated in a story, as the authors argue, means that they are situated in "place and time" and, therefore they can be read as "crucial interactions with the world" in the sense that "they are addressed to an audience/reader; they are engaged in an argument about identity" (SMITH; WATSON, 2003, p. 63).

In other words, life narratives imply some form of agency that can give rise to a new and differentiated kind of experience because they are enmeshed in the life of the community. Clearly the relation between narratives and the community is a dynamic process always open to change. Narratives always originate and move back into the community. In this process, they do not remain the same, since they are subjected to multiple interpretations that help envision the social experience from which they emerged in a differentiated manner.

This bringing together of people from different walks of life not necessarily implies a harmonic relationship. Rather, many times it might produce conflict; however, it may be productive. Gerald Graff (1993, p. 108) says that what needs to be narrated is the conflict among the different communities focusing, precisely, on themes such as agency, gender, ethnicity, identity, locality. He adds that "contrast is fundamental because no idea is an island; to become intelligible, it must be understood in relation to other ideas". For him, the best way to deal with conflict is by making it our object of study instead of erasing it or establishing a false harmony. That leads us to review both



our values and the values of Others because being in contact with narratives from other cultural contexts leads us to become familiar with different epistemologies and, therefore, with other cultures' needs and beliefs.

This turns the writing and the reading of life narratives into an instance of social action and inclusion because they become a common ground that as Chamberlin points out “[...] is neither a spot of land nor a set of stories. It is a state of mind in which we accept that the categories of reality and the imagination are like the categories of THEM and US” (CHAMBERLIN, 2007, p. 239).

Also very importantly, they help us problematize the concept of **home** or community as being the place where we live or the place we belong to and from where we articulate our life narratives. Sometimes we like it and sometimes we do not: “It may be all of these things or none of them. Whatever and wherever it is, home is always border country, a place that separates and connects us, a place of possibility for both peace and perilous conflict” (CHAMBERLIN, 2007, p. 3). The concept of home, says Chamberlin, is a nest of contradictions and conflicts because its population is not homogeneous, but profoundly heterogeneous.

At the same time, Smith and Watson (2010, p. 69) observe that the **site** of the life narratives are as meaningful as the narratives themselves. These sites of narration “perform cultural work” in the sense that “they organize the personal storytelling on which they rely”. These sites, they go on to add, are “multilayered matrices” and can be “personal, institutional or geographical” and, to some extent all three levels “overlap”.

Brydon and Coleman (2008, p. 7) remark that the term **community** has traditionally been utilized to refer to small social groups that function at a local level and imply in a direct relationship among persons. Although that meaning has not disappeared, it was first extended to refer to imaginary forms of relationship among big social structures like the nation and today, in the era of technology, the term has been reinvented to refer to groups of people that have some kind of filiation but are not limited by the geographical space since they connect through the virtual space. Such is the case of our Distance Education course that has educational centers throughout the country. Therefore, the sites of the life narratives that make up our project are located in different types of communities encompassing from the big metropolis to rural areas or wilderness; low income to high income communities in which the individual struggles with environmental, familial, political issues. This is why, Smith and Watson (2010, p. 71) remark that “*site*, more actively than notions of place or setting, speaks of the



situated ness of autobiographical narration” that, as suggested is engrained in the quality of the narrative.

And it is here that both life narratives and Distance Education come together to complement each other. First, it is in the realm of narratives where we can reimagine who We are and also who the Others that make up our own culture are. Then, it is also in the realm of narratives that we can turn the other into somebody more familiar to Us, at the time that We become familiar to Them.

The virtual realm of Distance Education functions as an enabling locus at different levels. First, it brings into contact people whose stories are as varied as the geographical and social landscapes that make up the nation, whose customs, habits, needs and desires are different from each other, though all of them make part of the same national community. Second, it is a site open to narratives in all types of media that are read in counterpoint. As Smith and Watson (2010, p. 95) explain, we usually think about life narrative in written form; however, it is also possible to dramatize the self through other kinds of media like short feature, documentary film, theater pieces, performances in art and music, dance, cyber art, among others. Distance Education offers a friendly space to all these forms of narrative. Finally, choice of media has to do with the form that best expresses the narrator’s story and subjectivity. In this sense, as Smith and Watson (2010, p. 168) also remark, “the medium is not only constitutive of the subjectivity rendered” but also “expands the field of self-representation beyond the literary to the cultural” because as they “revise notions of identity and the rhetoric and modalities of self-representation they bring about new forms of virtual sociality that are enabled by concepts of community that do not depend on personal encounter”. In other words, technology and digital literacy become an extension of the individual’s subjectivity and the basis on which new forms of sociability are structured.

3 THE PROJECT: Distance Education and life narratives. Looking for common ground. Definitions.

In this context, the main aim of the project: **“Cross-cultural encounters: Life Narratives from the different Brasiles”** is the building of an archive of life narratives by students and members of the students’ different communities from all over Brazil mediated by the web and technological tools of Distance Education in the form of written narratives, video and image tic media. We understand that the relevance of this



project lies in the fact that this kind of narratives can be both, educational, since they contribute to Brazilians getting to know each other and living together in spite of class, ethnic and genre differences, and healing because in coming closer to the Other of our own communities it might help us overcome past differences and imagine a future together. This project, as already stated, has as its goal participatory citizenship because it places the individual's life narrative in the context of the larger narrative of the nation. Besides, rather than being a national history narrated from above, it is historical narrative told from below, from the ordinary citizen's perspective.

It is inspired in the project by the MEC, Brazilian Ministry of Education's project: "Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras / e sem Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais" (2006, p. 10) that argues that though Brazil has obtained important results in the field of the fights for the equality of gender and ethnic-racial differences and, in general for the respect of cultural diversity, there is still a long way to go in the field of respect and value of cultural differences. Discrimination due to gender, ethnic-racial questions and sexual orientation are still today present in Brazilian life. As is well-known, laws against any kind of discrimination are not enough in themselves if there is not a transformation in the mentality and practices of the population. Therefore, actions that promote the discussion of these themes, through individual and collective reflection and contribute to the elimination of any type of prejudice are welcome. In particular actions in the field of education. The document goes on to add, that the project was developed for professors of Distance Education.

One of the main aims of the Ministry's project is to develop a critical attitude with respect to the naturalization of difference promoted by social and political inequality (15). The idea is to promote an open debate always remembering that the outcome should not be frozen in some final document that promotes a doctrine of any kind. Just the opposite. The school needs to be always ready to present not an absolute truth but a reflection that allows students to understand ethical implications as well as different policies on the subject that will permit them to build their own positions and opinions on this debate (15). In this sense, we believe that our project is foremost because with its far reaching arm, mediated by technological tools, Distance Education contributes to giving voice to silenced citizens in faraway places when it puts a myriad narratives in counterpoint that do not resolve in some kind of ultimate truth, but that when read one next to the other they gain new signification and relevance.



Distance Education thus help bridge vast geographical and temporal connecting different landscapes like the rural Brazilian Northeast with the rich and prosperous pampas in the South, the immensity of the Amazon, in the heart of the nation, with mega polis such as São Paulo. As the document goes on to add, if, on the one hand, Brazil is a country in which its inhabitants share a cultural universe and a language, on the other hand it is a complex society characterized by its internal diversity that encompasses immigrants from countries all over the world, African-Brazilian and indigenous communities. However, to talk about diversity does not rely solely in taking into account the origin of the different families that make up the national community but to be aware of cultural differences within those same families as well as the relationship among the different families, in particular because we find subjects that due to gender, ethnic or racial affiliation, religion and sexual orientation are defined by their own personal histories (24).

3.1 Targets and Specifications: Objectives of the Project

In the spirit of this document, the main objective of this project is to humbly contribute to the school's mission of furnishing students, future professors, with a critical view on their right to citizenship and respect of differences through the means of the technology provided by Distance Education and the writing of life narratives. The specific objective of this project is to build a collective memory through life narratives that discusses cultural diversity, in particular gender and ethical-racial issues that might be instructive to our and future generations.

3.2 Methodology: Writing and Collecting Life Narratives

In the first moment, students who volunteer to participate in the project will be asked to read bibliography on Distance Education, Social Inclusion and Life Narratives. This bibliography will be suggested by the professors and tutors participating in the project. Discussions on the theoretical readings and the development of the project will be organized in a forum with professors and tutors of the Portuguese and English Course of the University.

As regards the topic of the life narratives, they should be organized around common experiences that tell about the national diversity from a personal view: issues



of gender ethnic and racial difference as well as religious and sexual orientation. The thematic rubric, however, will be decided jointly by the students and the school. While some topics will be suggested, students will be consulted as what topics are of relevance to them so that their own perspective is taken into account. Thus, the project should manifest a common effort to build a sense of community through shared stories and values. We understand that these narratives are educational, healing and restorative.

Life narratives will be related through a common theme seen from different perspectives that rather than do away with differences, as already stated, will highlight the conflict among them, as mediated by spatial, temporal and cultural location. This related and intertextual reading will become a contact zone among writers and readers. These narratives can take the form of contemporary **bildungsroman**, rights narratives, narratives of grief and reparation, activist narratives, narratives of family, auto ethnography. (SMITH; WATSON, 2010, p. 127).

In turn, the register of these narratives will be written: students narrating their own stories or registering other people's stories and video or photographic narratives. In the discussion forums students' attention will be called to the fact that as Smith and Watson (2010, p. 63) observe, "memory, experience, identity, spatial location, embodiment and agency are not separable constituents of autobiography". Rather they are all implicated into one another. However, in order to understand the situated quality of a story there are different aspects that should be taken into account that go to reveal that "autobiographical acts are anything but simple or transparent". Therefore, attention should be paid to a set of categories highlighted by Smith and Watson (2010, p. 64) such as, sites; producers of the story: autobiographical Is; the Others of Autobiographical Is; voice; addressees; modes of self-enquiry; patterns of employment; media of the narrative; audiences; para textual frames.

Students-narrators will read and organize the narratives received in an online book, video and photograph archive with a critical introduction written by themselves. Likewise narratives will be organized in terms of topic and type of narratives. This online book will be posted in the platform of the course and it is expected that members of the school community will act as a responsive community not only by reading the narratives but also by posting their comments on the narratives thus turning it into a dynamic, interactive and open archive.



4 FINAL WORDS

As can be seen in this project, first the Portuguese and English course of this institution provide the opportunity to study for those who, for geographical or economic reasons, do not have the chance to participate in classroom teaching but understand university education as a way to have a meaningful participation in society. Second, the project about the different “Brasiles” brings the so-called region into the center when it dislocates the site and voice of the narratives. Finally, the quality of the narratives go beyond the personal to the communal or national when it addresses themes in order to modestly contribute to overcoming any kind of prejudice.

REFERENCES

BRASIL. Ministério de Educação. **Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.

BRYDON, Diana; COLEMAN, W. D. (Eds.). *Renegotiating Communities*. Vancouver Toronto: UBC Press, 2008.

CHAMBERLIN, J. Edward. *If This Is Your Land, Where are Your Stories? Finding Common Ground*. Toronto: Vintage Canada, 2007.

DILLON, Connie; GREENE, Barbara. “Learner Differences in Distance Learning: Finding Differences that Matter”. In: *MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Eds.). Handbook of Distance Education*. Mahwah/New Jersey: London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

GRAFF, Gerald. *Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*. New York: London. W. W. Norton & Co., 1993.

GRANGER, Daniel; BOWMAN, M. *Constructing Knowledge at a Distance: The Learner in Context*” In: *MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Eds.). Handbook of Distance Education*. Mahwah/New Jersey: London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

SMITH, Sidonie; WATSON, Juli. [2001]. *A Guide for Interpreting Life Narratives. Reading Autobiography*. London: Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.

TORI, Romero. “A Presença das Tecnologias Interativas na Educação”. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo/SP, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2010.

FESTINO, Cielo Griselda. *Social inclusion: one of the main challenges of distance education*. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 95-105, out. 2014.



INVENTIVIDADE COM TEATRO DE BONECOS

Ironilde Gomes FRAZÃO¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo observar uma proposta pedagógica que trabalha o potencial inventivo do pré-adolescente na criação e construção de elementos do seu imaginário, apesar de possíveis limitações de coordenação motora fina. Visa ao aprendizado a partir da interdisciplinaridade com áreas afins, em parceria com alunos monitores que estarão sendo avaliados quanto às habilidades de mediação, interação e compromisso com o projeto. A proposta sugere a concepção e produção de personagens, fantoches e marionetes, caracterizados através de desenhos inspirados em histórias contadas em sala de aula. É um projeto interativo entre alunos do 5º ano do ensino fundamental, enquanto autores, e uma equipe do ensino médio, na qualidade de capacitadores.

Palavras-chave: Invenção. Construção. Interação.

ABSTRACT

This research has as objective to observe a pedagogical working the inventive potential of the 106or-teen in the creation and construction of its imaginary through the scenic art. Based mainly on three guiding principles: “**to produce, appreciate and contextualize**” Viola Spolin cited Kaudela. This paper proposes the learning from interdisciplinary with related roje, in partnership with students monitors that are being evaluated for mediation skills, interaction and commitment to the 106roject. The proposal suggests the design and production of characters, puppets and marionettes, characterized by drawing inspired by stories told and read in the classroom. It is an interactive 106project between students in the 5th grade of elementary school, as authors, and a team of high school, the quality of monitors.

Keywords: Invention. Construction. Interaction.

1 INTRODUÇÃO

A proposta do tema “Inventividade com Teatro de Bonecos” se deve à constatação do pouco contato que a criança e o adolescente vêm tendo com atividades que estimulem a coordenação óculo-manual e motora fina no ambiente educacional. É

¹ Professora, Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela UFMS e Artes – Educação Artística, pelo Centro Universitário Claretiano. Pós-graduação *lato sensu* em Letras – Língua Portuguesa (UFMS) e Metodologia do Ensino de Artes (UNINTER). E-mail: ironildefraza@hotmail.com



uma lacuna já existente no ensino tradicional, mas que se agrava com a concorrência da internet – com isso, causando desinteresse por parte dos alunos. Da mesma forma e sob aspectos distintos, as duas instâncias não têm estimulado o contato com a artesanaria e a ludicidade da arte cênica, atividades importantes no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. E de que forma trabalhar essas habilidades sem suplantar o desenvolvimento do aluno? De acordo com o pensamento interacionista de Piaget, que descreve teoricamente quatro estágios ou períodos de desenvolvimento do indivíduo, é nesta fase que o aluno estaria passando do “estágio operacional concreto” (7 a 11 anos) para o “operacional formal” (a partir de 12 anos); o que lhe possibilita o desempenho das atividades propostas com monitoramento. Amparada, também, em Vygotsky (2003 apud REGO, 2009), que acredita na colaboração para a construção do conhecimento, há de se considerar, portanto, a inabilidade da maioria das crianças em manipular materiais para construir algo, inclusive brinquedo. Diante desta realidade, envolver os alunos depende do direcionamento da proposta, que deve ser com uma metodologia atrativa que ofereça prazer, segurança e resultado. Consciente da imaturidade dos alunos do 5º ano, a parceria com uma turma do ensino médio, enquanto monitores, e o trabalho interdisciplinar entre Arte e Língua Portuguesa são imprescindíveis para alcançar o objetivo de envolver os alunos menores em atividades com grau de dificuldade além de suas habilidades motoras, especificamente para a construção de fantoches e marionetes. A busca da resolução deste problema envolverá outras questões entre ambas as turmas, como, o respeito para com as diferenças que há na heterogeneidade, a interação e cumplicidade, a desenvoltura de habilidades motoras, resultando no aprendizado mútuo.

A metodologia desta proposta tem dois direcionamentos. Primeiramente com a seleção de uma equipe voluntária do Ensino Médio, que poderá ser de turmas diferentes. As oficinas ocorrem no contra turno, quando as duas equipes têm, também, encontros individualizados – haja vista ser este um formato metodológico condizente com a estrutura curricular de ensino integral.

O projeto tem início com os alunos menores na aula de leitura, em contato com diversas histórias, principalmente clássicos da literatura. Das diversas histórias lidas ou apenas imaginadas, cada aluno escolhe um personagem, faz o seu desenho empregando-lhe características psicológicas por escrito; é quando se dá o nascimento do personagem. Estes desenhos são entregues aos alunos maiores para que sejam estudados os procedimentos que os tornarão personagens.

Na confecção dos bonecos e durante o ensaio dos roteiros os alunos/autores são



acompanhados, a cada passo da atividade, pela equipe do ensino médio, previamente instruída, efetuando assessoramento contínuo. É uma oportunidade para se tornarem artesãos de suas próprias ideias, materializando suas criações de forma interativa. Além do mais, a criança ou o pré-adolescente estarão adquirindo condutas motoras de base, mais especificamente coordenação fina e óculo-manual, que está ligada à destreza e à habilidade manual – uma coordenação elaborada dos dedos das mãos. “Concomitantemente exercita o controle ocular, ou seja, a visão acompanhando os movimentos da mão, que é a coordenação óculo-manual e viso-motora”. (AVACI, 2006). Na linha deste pensamento, o projeto propõe suprir a lacuna da inventividade, associada ao imaginário e à artesanaria, para a construção de personagens dos mais diversos materiais.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 o ensino da arte avança enquanto área de conhecimento no currículo escolar com a inclusão das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais Dança, Música e Teatro e passa a vigorar com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com a professora doutora Ingrid Dormien Kaudela (1984), “os conteúdos de *Arte* são articulados com vistas ao processo de ensino e aprendizagem na escola e foram explicitados por intermédio de ações em três eixos norteadores: *produzir, apreciar e contextualizar*”. E o teatro é abordado nos PCN como “*Arte* a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos, e o *jogo* é conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano” de forma que seja apreendido como instrumento de aprendizagem. Isto porque a palavra teatro significa olhar com atenção, perceber, contemplar.

Kaudela (1984) distingue jogos teatrais de jogos dramáticos. Para a autora, os jogos teatrais são um “passo avante” dos jogos dramáticos, tidos como espontâneos, sem compromisso e preocupação com o expectador; é o brincar de “faz-de-conta”. A atividade teatral, portanto, passa a adquirir status de componente curricular importante no processo de formação da criança e do jovem. Nessa linha de pensamento, Ana Mae Barbosa (1998) desenvolve a “Proposta Triangular” para o ensino da Arte que se fundamenta em três vertentes: o fazer artístico (criação); a leitura da imagem (compreensão); e a História da Arte (contextualização). E por serem esses elementos complementares, podem acontecer simultaneamente. “Não se tratam de fases da



aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” Barbosa, (1998, p. 40). Ambas as propostas visam ao comprometimento do educador em se colocar de forma crítica na realidade em que ele, o aluno e a escola estejam inseridos.

A escola vem desenvolvendo programas que priorizam o aprendizado, ligado à comunicação oral e escrita. Mesmo assim percebe-se uma lacuna neste processo – a da inventividade. O mundo atual concorre para oferecer quase tudo pronto, inibindo a capacidade criadora da criança. E este trabalho pretende desenvolver as diversas habilidades a partir da invenção, criação e produção, através da arte cênica. Segundo Slade (1978 apud DÓRIA, 2009), “*O jogo Dramático Infantil* é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém”. Ainda em relação às crianças, a autora enfatiza que “a melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidades e encorajamento lhes são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de ‘nutrição’ e não é o mesmo que interferência.” (DÓRIA, 2009, p. 170).

O foco principal deste trabalho reside no processo de criação de personagens e produção artesanal dos mesmos, desafiando a capacidade de crianças e adolescentes com limites de motricidade na produção artesanal de fantoches e marionetes. Com a participação de alunos maiores instaura-se a cumplicidade do trabalho cooperativo e interdisciplinar cumprindo papel de “mão dupla”. E Kaudela (1984, p. 69) destaca como desafio “levar a criança a efetuar a passagem do jogo dramático para o jogo teatral”. E é um dos propósitos desta pesquisa mediar o trânsito entre o comportamento egocêntrico e o cooperativo.

Diferentemente do conceito tradicional relacionado ao teatro, que visava ao espetáculo em detrimento da preparação do aluno, a concepção em teatro-educação pauta que se resultar em um bom espetáculo, tanto melhor, porém não é o mais importante; o que fica é o valor das experiências vivenciadas durante o fazer, participar, errar, acertar, discutir possibilidades. Para enfatizar este pensamento, Kaudela (1984, p. 21) cita Gabriel Barnfield, autor de *Creative Drama in Schools*, em que faz uma distinção entre drama e teatro. Considera:

O *Drama* como um fator educacional e o teatro como uma arte sofisticada de comunicação. O Drama lida com o comportamento lógico dos seres humanos, enquanto o teatro lida com a reorganização desse comportamento com o objetivo de dar uma ilusão de lógica em circunstâncias de



comunicação que são muitas vezes ilógicas. (KAUDELA, 1984, p. 21).

O processo de construção do ser autônomo tem base na infância e se inicia com a identificação dos próprios gestos e preferências, conhecendo habilidades e limites. A escola, no papel de mediadora institucional dessa evolução, considera que a criança enquanto produto do meio traz registros de autorreconhecimento. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a identidade "é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, do modo de agir e de pensar e da história pessoal". Nesse sentido, uma dica de procedimento em qualquer atividade é eliminar a comparação de desempenho e não tomar a homogeneidade como parâmetro.

O processo de aprendizagem para a educação deve ser visto como um todo, porque é importante aplicar aos procedimentos didáticos, com relação ao comportamento espontâneo, os mesmos objetivos que são propostos para o teatro. E o jogo dramático é, sem dúvida, elemento socializador. Neste caso, é adequado substituir o termo ator por jogador, porque o objetivo não é a interpretação, mas a atuação que nasce da relação do jogo. No jogo dramático, o aluno vê o parceiro e se relaciona com ele enquanto jogador de forma espontânea e não com o personagem que está representando. Porém, não se deve confundir ação espontânea com ação livre. A espontaneidade equivale à liberdade de ação conectada com o ambiente: quando estamos frente à realidade agimos em conformidade com ela. No caso de o processo de improvisação ser deixado totalmente livre pode ocorrer dispersão, revelando-se "quadros de referência estática ou estereotípias na atuação e comportamentos de dependência que são mais prejudiciais do que compensadores". (KAUDELA, 1984, p. 51). Tradicionalmente o jogo teatral propõe o problema de tornar real o imaginário. "O que diferencia o jogo teatral do jogo de mímica tradicional é a intencionalidade do gesto", procurando comunicar o objeto imaginário; "ele 'corporifica' o objeto a partir de uma ação física" (KAUDELA, 1984, p. 52). Abordar sobre o gesto espontâneo e a improvisação, tomando como exemplo uma atividade comum, reforça a importância de valorizar o que a criança tem para oferecer e o que poderá oferecer a partir de uma atividade mais elaborada, como, por exemplo, a proposta desta pesquisa com teatro de bonecos.

Há de se considerar que, dentre os diversos aspectos relevantes da atividade



cênica, o foco desta proposta está na parte negligenciada, uma das que mais oferece prazer, principalmente à criança, o fazer com as próprias mãos com o direito de errar e o prazer de acertar. Mas, o ponto de partida deste trabalho é a leitura e a produção textual, quando se orienta para que a oralidade prevaleça na criação de histórias, pois não é recomendável que crianças se prendam a textos. Elas vivem no limite entre o real e o imaginário e necessitam da improvisação para o seu desempenho diante de situações inusitadas.

A atividade cênica é, por excelência, a arte que exige do indivíduo a sua presença de forma completa, manifestando a necessidade de expressão e comunicação. O teatro, nas diversas modalidades expressivas, representa aliado no desenvolvimento psicomotor do aluno, possibilitando maior concentração e memorização. Além de desenvolver a rapidez do raciocínio e o pensamento reflexivo, estimula a capacidade intelectual favorecendo a expressão oral e escrita e a interação social. Bloqueios psicológicos acarretam bloqueios físicos. Para trabalhar flexibilidade e movimento coordenado, o teatro é uma boa proposta, pois a ação dramática libera a mente e o corpo e quebra barreiras, favorecendo autoconceito positivo e desbloqueio do “eu”. Bloqueio este que tem origem nos valores e normas pré-estabelecidos da sociedade – é quando a criança renuncia a espontaneidade inerente à sua natureza. Essa renúncia reflete, muitas vezes, na não aceitação das regras sociais, causando, inclusive, transtornos no aprendizado.

No teatro de bonecos a psicomotricidade é bastante trabalhada, pois exige coordenação motora entre fala e movimento de mãos dando vida a personagens, e o foco nesta modalidade teatral atende, principalmente, a aspirações dos alunos de 5º ano, fase do desenvolvimento em que aflora o desejo de inventar e fazer, entre o real e o imaginário. Apesar de pertencerem à geração da pressa, com a velocidade das novas tecnologias, a vontade de construir com as próprias mãos acaba por se transformar em desafio de suas potencialidades. O desafio se faz da mesma maneira para o professor, que precisa do contato individual com o aluno para realizar tais atividades. Por esta razão o trabalho se desenvolve de forma cooperativa entre os pequenos do Ensino Fundamental e os alunos do Ensino Médio.

3 CONCLUSÃO

Ao analisar esta proposta, que pretende preencher uma lacuna detectada pelo



professor e também a partir de avaliações de pais de alunos, percebemos que é necessário investir no trabalho interdisciplinar como norteador dos programas escolares e o quanto é preciso desenvolver atividades cênicas na escola, tendo como base a leitura – da literatura de ficção ou de mundo no contato com o outro e com as diversas experiências, dentre as quais o jogo dramático, que oferece margem para o autoconhecimento e a autoavaliação da postura diante de diversas situações. Vícios de linguagem e comportamentos socialmente não aceitos podem ser corrigidos durante dinâmicas e interação de grupo. Certamente que essas atividades, para atender ao propósito de socialização, devem ocorrer quando o professor tem domínio de sala, seja com monitoramento de outro educador ou a partir de projetos em parcerias com alunos monitores, como o exemplo citado nesta pesquisa.

Não podemos subestimar uma turma numerosa com problemas de indisciplina. É utopia pretender uma sala de aula com alunos prontos, visto que o processo de sua formação está pautado em um discurso uniforme e dinâmico, em que, além dos operadores educacionais, os demais partícipes do âmbito escolar tenham postura de educador. A direção e a coordenação devem ser suportes para que a voz do professor não seja solitária, uma vez que cada setor do sistema educacional funciona como peça na educação do aluno. E o teatro de bonecos, nas suas diversas modalidades, necessita desse compartilhamento, desviando didaticamente dos entraves, inclusive aceitando a tecnologia à mão do aluno como aliada da proposta.

Enquanto um sistema representa evolução em conexão com o mundo, o outro remete ao passado. As brincadeiras de roda, por exemplo, há muito que ficaram para trás. A nova geração tem pressa, e o modelo de interação que acompanha seu ritmo são as redes sociais. Não se deve considerar ambas as possibilidades de desenvolvimento psicossocial e motor como dois extremos adversos; pelo contrário, completam-se na construção do indivíduo como um todo.

REFERÊNCIAS

AVANCI, Aline Piovezana. **Aula que desenvolve a motricidade infantil**. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/infantil/243639>> Acesso em: 15 nov. 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso



eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 07 set. 2013.

BROWN, Guillermo. **Jogos Cooperativos: Teoria e Prática**. São Paulo: Sinadol, 2004.

CENTRO DE ESTUDOS AUGUSTO CURY. **O nascimento da mente no feto humano**. Disponível em: <<http://psiquemultifocal.blogspot.com/2009/03/o-nascimento-da-mente-humana-no-feto.html>> Acesso em: 10 dez. 2010.

DÓRIA, Lília Maria Fleuri Teixeira. **Metodologia do ensino de artes: Linguagem do teatro**. Curitiba: Ibpx, 2009.

KAUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. Perspectiva: São Paulo, 1984.

MEYERHOFF, Michael. **Desenvolvimento cognitivo e social de um recém-nascido**. Disponível em: <<http://saude.hsw.uol.com.br/compreendendo-o-desenvolvimento-cognitivo-e-social-de-um-recem-nascido3.htm>>. Acesso em: 22 out. 2010.

NEVES, Ricardo. **Como um fantoche e só tu me fazes dançar**. Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=155186>>. Acesso em: 22 out. 2010.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SECRETARIA DE CULTURA MS. **Filmagem: Grupo SESI BONECOS**. Campo Grande, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRAZÃO, Ironilde Gomes. Inventividade com teatro de bonecos. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 106-113, out. 2014.



ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES EM PROCESSOS DE INTERCÂMBIOS CULTURAIS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS

Isabel Cristina RATUND¹

Maria Neusa G. Gomes de SOUZA²

RESUMO

Este texto objetiva tratar sobre o intercambio cultural entre acadêmicos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA) em aldeia indígena Terena. O projeto de ação ocorreu por meio da Congregação Luterana Indígena, com sede em Anastácio/MS, envolvendo os alunos do Ensino Fundamental na escola Municipal Indígena Polo em Miranda/MS, em maio do corrente ano. Este projeto reflete as contribuições das discussões provocadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores-GEPFIP/CNPq/UFMS/CPAQ. A pesquisa assentou-se em pressupostos teóricos de autores como Fazenda (2012), diversidade cultural, Brasil (2007), Carlos (2006), Tavares (2013) entre outros. Os encaminhamentos metodológicos pautam-se pelas ações sociais e pedagógicas aplicadas pelos norte-americanos e acadêmicos brasileiros em dinâmicas lúdicas, artísticas e esportivas, com palestras de cunho pedagógico e educativo relacionadas a temas como: sexo, amizade, higiene, drogas, alcoolismo, primeiros socorros etc. Tais ações foram intermediadas na tradução da língua Terena à língua Inglesa, Portuguesa e vice-versa, oportunizando compreender a dimensão das experiências em atividades de apoio social a saúde e de promoção e valorização da diversidade cultural. Os resultados apontaram grandes avanços nas ações desenvolvidas a favor de um grupo mais expressivo, criativo e sensível ao mundo que o cerca, ou seja, vislumbrou-se o exercício para a prática interdisciplinar de convivência e parceria.

Palavras-chave: Parceria. Interdisciplinaridade. Cultura.

ABSTRACT

This paper aims to deal with the cultural exchange partnership between scholars from Brazil and the United States of America (USA) in a Terena Indian village. The project action occurred through the Indigenous Lutheran Congregation; based in Anastácio/MS, involving elementary school students of the Indigenous City School- Polo Miranda/MS, in May of this year. It reflects the contributions of the discussions generated by Group of Studies and Research in Interdisciplinary Development of Professors at the GEPFIP/CNPq/UFMS/CPAQ. The research was based on theoretical

¹ Professora mestre do curso de Letras no CPAQ/MS na UFMS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor – GEPFIP. E-mail: isarat07@gmail.com

² Professora doutora do curso de História no CPAQ/MS na UFMS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor - GEPFIP / Coordenadora da Linha de pesquisa Políticas Públicas e Diversidade Cultural. Pesquisadora da História e Cultura. E-mail: mnggs@hotmail.com



assumptions of authors such as Fazenda (2012), cultural diversity, Brazil (2007), Carlos (2006), Tavares (2013) among others. Methodological referrals are driven by social and pedagogical actions as games, artistic events, dynamic sports, with small lectures in teaching and educational nature related to topics such as: sex, friendship, health, drugs, alcohol, first aid, etc. applied by American and Brazilian scholars. Such actions were mediated by translation from the Terena into English, Portuguese and vice-versa, providing opportunities to understand the scale of experiments in social support, health promotion and appreciation of cultural diversity activities. The results showed a great progress through the actions undertaken on behalf of a more expressive, creative and sensitive group; that is, a glimpse the exercise of an interdisciplinary relationship practice and partnership.

Keywords: Partnership. Interdisciplinarity. Culture.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano vive e se desenvolve em sociedade. A sua relação com as pessoas ao seu redor é que permite entender-se como alguém pertinente a um grupo, ao qual dentre outras coisas, possui características culturais e língua própria. Entende-se cultura aqui como “uma matriz complexa de elementos sociais interagindo, que orienta fortemente os indivíduos possibilitando que eles deem sentido às coisas que os rodeiam diariamente”. (SOARES; SCHMALTZ, 2006, p. 2). Assim, inter-relações com diferentes povos e suas culturas enriquecem e ampliam a visão de mundo das pessoas permitindo uma troca de saberes e expressões em geral.

A Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Paris em 2005, no artigo 4, protege e promove a diversidade de expressões culturais, ressaltando que:

a Diversidade é uma característica cultural da humanidade, constituindo patrimônio comum da humanidade a ser valorizado por todos. O texto afirma que:

Preservando culturas como as da população indígena com seus conhecimentos tradicionais materiais ou imateriais, a diversidade se fortalece mediante a livre circulação das ideias e se nutre nas trocas constantes nas interações entre as culturas. (BRASIL, 2007).

Ressaltamos aqui alguns dos objetivos da Convenção:

- 1) Proteger e promover a diversidade das expressões culturais;



- 2) Criar condições para a interação;
- 3) Encorajar diálogos com intercâmbios;
- 4) Fomentar a interculturalidade como pontes entre os povos;
- 5) Promover o respeito no local, no nível nacional e internacional;
- 6) Reconhecer as atividades como portadores de identidades, valores e significados;
- 7) Fortalecer a cooperação internacional em parcerias.

O artigo quatro compreende a diversidade cultural, a multiplicidades de formas da cultura dos grupos e das sociedades encontra sua expressão, nos variados modos de criação, produção, difusão. Os conteúdos culturais expressam as identidades e surgem das atividades desenvolvidas.

Firmados nestes princípios, buscou-se viabilizar parcerias no Brasil e no exterior a fim de promover oportunidades de crescimento e troca cultural entre jovens de diferentes povos. Assim, este texto trata sobre o intercambio cultural entre acadêmicos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA) em aldeia indígena Terena. O projeto denominado: Projeto de Intercâmbio: Brasil e EUA é uma ação voluntária de autoria da Congregação Luterana Indígena, com sede em Anastácio, Mato Grosso do Sul (MS).

A Congregação Luterana “Martinho Lutero” em Anastácio têm, entre seus membros, pessoas de origem indígena da tribo Terena. Através do convívio entre todos da congregação fez-se compreender que os indígenas possuem riquíssimas expressões culturais, dentre elas, o artesanato em palha e argila, música cantada e tocada, danças dos rituais e festas, etc. O envolvimento com estas manifestações culturais tem nos auxiliado a compreender melhor a concepção de mundo deste povo tão numeroso e bem presente na região do portal do Pantanal.

Este diálogo permitiu que o contato com as escolas indígenas da aldeia Aldeinha em Anastácio e aldeia Cachoerinha no município de Miranda, para intermediarmos uma parceria entre os acadêmicos de Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ) e a realidade da escola indígena. Paralelamente, através do periódico Mensageiro Luterano, revista interna da Igreja Evangélica Luterana, soube-se que irmãos na fé, da Congregação *Trinity*, em Michigan, EUA. realizam ações voluntárias do mesmo teor, em alguns países, como: Guatemala, Haiti, norte do Canadá e África. Após conversa com os membros da congregação e com



a liderança indígena das aldeias Aldeinha e Cachoeirinha, entrou-se em contato com o líder do grupo Tyler Seefer, que viu nesta ação a oportunidade de ampliar os conhecimentos de mundo dos jovens de seu país, bem como a troca de experiências acadêmicas e pessoais.

O projeto teve como coordenadores, a professora Isabel Cristina Ratund e o pastor Paulino Ratund do Brasil e o jovem Tyler Seehafer da congregação *Trinity* do estado de Michigan, EUA. Foram ministrantes das atividades, acadêmicos dos cursos de Letras, Turismo e Pedagogia, da UFMS/CPAQ, voluntários da comunidade Aquidauanense e os voluntários norte-americanos. As diversas ações envolveram os alunos da educação Básica da escola Municipal Indígena Polo CI Nicolau Horta Barbosa das aldeias Cachoeirinha, em Miranda e Escola Estadual Guilhermina, Anastácio/MS.

Refletir tais ações implica então, dimensionar as experiências em atividades de apoio social a saúde e de promoção e valorização da diversidade cultural.

2 DESENVOLVIMENTO: o projeto em ação

A primeira fase consistiu no contato com o grupo de voluntários do exterior, em estabelecer o período de realização do intercâmbio, que se deu em maio do corrente ano, número de voluntários envolvidos e a providencia do material necessário para efetuar a ação. Um segundo momento, foi da ação propriamente dita. Com o deslocamento da cidade de Campo Grande/MS para a sede da Congregação “Martinho Lutero” em Anastácio, base de todo o projeto. Depois, se fez o deslocamento de todos envolvidos, à aldeia de Cachoeirinha no município de Miranda.

A aldeia Cachoeirinha é a aldeia sede de cinco aldeias da Tribo Terena que fica a 12 km do município de Miranda, no Mato Grosso do Sul. Com os esforços do Cacique, direção e coordenação da escola e do envolvimento dos professores da aldeia, parceiros diretos nas ações, acreditamos que foi possível ampliar a visão de mundo de jovens e crianças e ao mesmo tempo apreciar a cultura local. Essa diversidade cultural criou um mundo rico de interações, manifestando o respeito mútuo entre povos e cultura, revelado na pluralidade de identidades e expressões dos povos envolvidos.

Entendemos que o diálogo com a cultura diferente se pauta no fator da não preponderância de uma pela outra, mas da aceitação. A atividade então vai se permeando do novo momento, novo conhecimento, nova relação.



Desta forma acreditamos que a atividade relatada neste ensaio seja entendida, como interdisciplinar a qual se constituiu na **parceria**, um dos fundamentos da proposta Interdisciplinar. Parceria conforme Fazenda.

Consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estão habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas [...] na medida em que acreditamos que precisamos nos apropriar de novos e múltiplos conhecimentos. (FAZENDA, 2012, p. 84).

Este intercâmbio provocou justamente o diálogo com as outras formas de conhecimento, a tradução e interpenetração no sentido e significado das palavras, e ações desenvolvidas como Fazenda (2012), diz anteriormente oportunizando momentos significativos e transformadores.

A participação de intérpretes voluntários brasileiros, acadêmicos dos cursos de Letras e Turismo, viabilizou este intercâmbio transcultural. Daí compreendermos que este projeto representa a oportunidade para os alunos de graduação das áreas de Letras, Turismo e Pedagogia da UFMS/CPAQ, de entrarem em contato com a realidade indígena de aldeias sul mato-grossense na relação com a sociedade, bem como, colocar em prática todo o aprendizado teórico e prático obtido nas instalações da UFMS, nos laboratórios e salas de aulas, transportados para as escolas, e que refletem normalmente, a realidade da educação em nosso país, além de gerar o intercâmbio envolvendo os diferentes atores no presente projeto: os professores e alunos indígenas; professores, acadêmicos e voluntários brasileiros e estrangeiros. Desta forma, além do intercâmbio cultural, entendemos que esta ação também contribuiu com a participação em loco dos futuros docentes, considerando o que Soares e Schmaltz em seu artigo apontam, ao citarem Kramsh, que afirma:

A formação dos professores de língua deve ultrapassar limites disciplinares, levando em conta também áreas como ciências sociais, etnografia e sociolinguística, relacionadas tanto com a sua própria sociedade como com as sociedades da língua que ele ensina. (KRAMSH, 2006, p. 4).

Seguindo o mesmo pensamento de Kramsh (2006), o professor de línguas não dispensa os conhecimentos relacionados ao contexto cultural da língua a qual desenvolve seu trabalho, estes saberes são complementares. As práticas intercomunicativas da língua Inglesa e da língua Portuguesa propiciaram esta benesse



para os acadêmicos de ambos os países. Considerando o valor da autonomia e o conhecimento das necessidades local; todas as ações, foram planejadas conforme as propostas da direção e dos professores das escolas indígenas mediante reunião prévia. Assim, mini palestras foram ministradas aos alunos das turmas de sétimo, oitavo e nono ano com as temáticas: amizade, respeito e convívio; namoro, sexo e vida saudável; cuidados com o corpo e bebidas, drogas; primeiros socorros e segurança. Concomitante as palestras, realizou-se atividades pedagógicas/ lúdicas e esportivas com as crianças da pré-escola ao sexto ano, ocorrendo uma socialização alegre e amistosa entre todos. As ações foram muito bem recebidas, pois acreditamos que as temáticas perpassaram as disciplinas culminando num todo maior interligado.

Trata-se de uma prática que não dilui as disciplinas no contexto escolar, mas que amplia o trabalho disciplinar na medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos. A interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade. (CARLOS, 2006, p. 7).

Desta forma, a parceria consolida a intersubjetividade e um pensar complementa o outro, como via dupla na interação e ampliam as possibilidades de execução das atividades interdisciplinares. A atividade vai sendo desenvolvida depois da conquista da confiança, na cooperação, no heterogêneo, no espontâneo com orientação. (FAZENDA, 2012, p. 85).

Face ao exposto, parece-nos pertinente focar alguns momentos significativos das ações que marcaram a cultura lúdica, artística e de humanização do grupo Brasil e grupo EUA, visto que se torna importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo. Podemos afirmar, também, que essas experiências tiveram características inconfundíveis e dimensões imprevisíveis no intercâmbio entre Brasileiros e norte-americanos.

Ao chegar, todo o grupo foi surpreendido com um momento de boas vindas. Todos foram recebidos pelo cacique que, simbolicamente abriu as portas da aldeia, ao contar fatos históricos, mostrar o centro administrativo e alguns pontos importantes, como o centro de cultura e danças. Em seguida, fomos até o saguão-refeitório onde todos os alunos, os professores e a direção estavam aguardando. O diretor falou, em português e em terena, da importância deste momento de integração, solicitando o



engajamento de todos os alunos e professores e desejando a todos um ótimo trabalho. As crianças cantaram o hino do município e da aldeia em Terena e alguns meninos finalizaram o momento tocando flauta.

Durante toda ação percebemos que a barreira da língua foi superada pela comunicação através de gestos, expressões, palavras soltas, abraços, sorrisos, etc. Ficou evidente a vontade de todos em aprender e se relacionar, nem que fosse através de uma ou duas palavras: *Unatí! Hello! Bom dia! Uné? Água? Water?*

Um momento bem marcante, foi quando, no local em que se realizava o lanche do almoço, uma senhora, artesã da aldeia e membra da congregação indígena, se ofereceu para ensinar a fazer potes de barro. Brasileiros e norte-americanos aprendendo a trabalhar com os diferentes tipos de argila, moldar seus potes e colocá-los para secar. Possibilitando assim a riqueza da troca integradora, que se materializa através de uma lembrança vivenciada para casa.

De igual importância foram às atividades esportivas que oportunizaram momentos muito intensos e de rica interação. Dentre essas diversas oportunidades, há um que se destaca. Havia na escola duas turmas que não tinham um bom relacionamento, a ponto de se instigarem e se desrespeitarem. Sem que o grupo organizador soubesse, estas turmas foram chamadas para participarem dos jogos para formarem equipes mistas. Os alunos olharam entre si buscando a aprovação uns dos outros e para não contrariar aquele momento característico, optaram por brincar juntos, confirmando que a esportividade derruba barreiras, aproxima as pessoas, promove a inclusão e fortifica a identidade. Tavares afirma que é na relação social que a identidade de consolida.

É a educação que solidifica e desenvolve um equilíbrio na formação da personalidade e torna o indivíduo mais consciente da própria identidade. São os valores, as habilidades e os novos conhecimentos que transformam o indivíduo e o humaniza. Os traços de personalidade vão de aperfeiçoando, se organizando, se moldando e se adaptando ao meio social. (TAVARES, 2013, p. 138).

As identidades se revelavam e estavam abertas as trocas nas experiências compartilhadas, as quais vêm sublinhar o que Tavares (2013) diz quando afirma que a educação conscientiza, equilibra, transforma e aperfeiçoa os indivíduos no meio social.

Na despedida, os alunos apresentaram a dança do “bate pau”, manifestação máxima da cultura local, pois esta remete ao momento histórico em que os homens



indígenas, Terena, voltam para casa, após a vitória da Guerra do Paraguai. Como símbolo da afetividade conquistada e agradecimento, presentearam todos os acadêmicos com artesanato local e cantaram em seu próprio idioma.

Entende-se esta ação na perspectiva interdisciplinar, com a valorização da parceria como componente que consolida a intersubjetividade do grupo. Existe, também, a constatação da via dupla da interação das atividades executadas, após a confiança estabelecida entre as pessoas envolvidas no trabalho; a entrega individual; o aceite.

Há que se reconhecer que muitos outros momentos ricos de valor e interação poderiam ser aqui apresentados, quando se trata de vivências desta natureza, o que não nos cabe fazer em tão pouco espaço de tempo. A ação se encerra com o deslocamento dos acadêmicos norte-americanos do município de Anastácio até a cidade de Campo Grande para retorno aos EUA, seguido de um momento de análise de avaliação e relatório da ação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo expor algumas das ações que permearam o projeto e parceria intercultural entre acadêmicos brasileiros e norte-americanos e indígenas da tribo Terena. Percebeu-se que cada contato, cada interação entre os integrantes do grupo foi e é de suma riqueza, pois a comunicação entre eles permanece através de uma página criada no *Facebook* para que grupo mantenha o contato estabelecido. Os alunos das escolas perguntam da possibilidade do grupo voltar e estar entre eles novamente. Além disso, os professores das escolas solicitaram à UFMS a possibilidade de um curso para a aprendizagem da Língua Inglesa a fim de ampliarem as possibilidades de comunicação oral e de intercâmbio.

Em fim, acreditamos que os objetivos foram atingidos conforme a UNESCO orienta em concordância com a Convenção de Paris (2005) alcançando na relação estabelecida pelas ações desenvolvidas, a interação, a promoção da diversidade das expressões culturais bem como a disposição ao diálogo com o outro diferente, a troca cultural, o respeito pelo local como pelo nacional e internacional; o reconhecimento das atividades como portadores de identidades, valores e significado na cooperação pautada pela parceria.



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).

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades.** Programas de Pós-graduação da CAPES. 2006.

FAZENDA, I. C. **História, teoria e pesquisa.** 18. ed. Campinas/SP, 2012. (coleção Magistério).

FAZENDA, I. C. **A teoria fecunda e a prática difícil da Interdisciplinaridade.** Disponível em: <[http //: www.pucsp.br/gepi](http://www.pucsp.br/gepi)>. Acesso em: 01 out. 2014.

SILVA, A. L. G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2013.

SOARES, S., SCHMALTZ, M. Aspectos culturais em livro didático de ensino de LE. In: TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino.** 1. ed. Maceió: Ed. da UFAL, 2006. v. 1. p. 41-60.

TAVARES, D. E. Identidade. In: FAZEDA, I. C (Org.); GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 135-139.

RATUND, Isabel Cristina; SOUZA, Maria Neusa G. Gomes de. Abordagens interdisciplinares em processos de intercâmbios culturais entre Brasil e Estados Unidos. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 114-122, out. 2014.



CONTEXTO DIVERSIFICADO EM DESTAQUE:

as relações da cultura lúdica da região do Pantanal de Aquidauana/MS com as instituições de ensino

Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA¹

RESUMO

O estudo visa revelar o mundo vida e os conhecimentos culturais por meio dos significados das imagens simbólicas da ludicidade com o objetivo de revitalizar a cultura e aprimorar o processo ensino/aprendizagem nos aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, físico e social da criança nas escolas da região do Pantanal em Aquidauana/MS. Destaca-se que as brincadeiras expressam a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira. É também um espaço onde ela pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo, a partir das experiências que vivenciam. Nestes termos, torna-se relevante investigar o trabalho da cultura regional desenvolvido pelos professores que atuam e atendem crianças oriundas de contextos diversificados como urbana, pantaneiro, indígena, ribeirinha, quilombola e da zona rural. Utilizamos referenciais como Kischimoto (2008); Huizinga (1980); Oliveira (2006); Rojas (2006); Sarmiento (2012); Winnicott (2012), dentre outros. Destaca-se que as brincadeiras expressam a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira. É também um espaço onde ela pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo, a partir das experiências que vivenciam.

Palavras-chave: Cultura formativa. Ludicidade. Cultura regional. Escola.

ABSTRACT

The study aims to reveal the world life and cultural knowledge through the meanings of symbolic images of playfulness with the goal of revitalizing the culture and enhance the teaching / learning process in aspects of cognitive, affective, motor, social and physical development of children in schools in the Pantanal region Aquidauna / MS. It is noteworthy that the jokes express the way a child reflects orders, disrupts, destroys and rebuilds the world your way. It is also a space where she can express, symbolically, his fantasies, desires, fears, aggressive feelings and knowledge that builds, from the experiences experiencing these terms, it becomes relevant to investigate the work of the regional culture developed by teachers who work and serve

¹ Professora Doutora, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana/MS. Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade. Coordenadora da Linha de pesquisa de Pesquisa Arte e Ludicidade do GEPFIP. E-mail: fanchys.santanah@hotmail.com



children from diverse as urban, wetland, indigenous riverine, maroon and rural contexts. We use benchmarks as Kischimoto (2008); Huizinga (1980); Oliveira (2006); Rojas (2006); Sarmiento (2012); Winnicott (2012), among others. It is noteworthy that the jokes express the way a child reflects orders, disrupts, destroys and rebuilds the world your way. It is also a space where she can express, symbolically, his fantasies, desires, fears, aggressive feelings and knowledge that builds, from the experiences they experience.

Keywords: Formative Culture. Playfulness. Regional Culture. School.

1 INTRODUÇÃO

O Pantanal é considerado a maior planície alagável do mundo, embora sua superfície não fique constantemente embaixo d'água. Sua localização abrange parte de três países: 10% no Paraguai, 20% na Bolívia e 70% no Brasil, dividindo-se entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste. (DANTAS, 2000).

Ao longo do ano, existem duas épocas distintas que determinam toda a rotina do pantaneiro. Durante o verão, a maior parte do território fica inundada, em decorrência das chuvas incessantes, o que delimita a locomoção de homens e animais; quando as águas baixam, a vida torna-se mais acessível. Alguns moradores ficam meses ilhados, pois, para chegar até as fazendas, muitos só utilizam avião. Mesmo com todas as dificuldades encontradas, percebe-se que os moradores permanecem morando na região e são os principais defensores da conservação da natureza pantaneira.

Segundo dados da *Conservation Internacional*,² que é uma organização não governamental dedicada à preservação da biodiversidade, suas características mais notáveis são a riquíssima diversidade da flora, com cerca de 3.500 espécies, e a fauna, composta por inúmeros tipos de animais, sendo: 463 tipos de aves, 124 de mamíferos, 41 de anfíbios, 177 de répteis e 325 de peixes de água doce.

A principal atividade econômica da região pantaneira é a pecuária, desenvolvida, especialmente, pela grande extensão de terras. Tal fato contribuiu para os aspectos socioculturais cultivados atualmente pelo homem pantaneiro. Outra atividade econômica que está em ascensão é o turismo: muitas fazendas estão se adequando para receber pescadores e admiradores da natureza.

O pantaneiro possui suas particularidades: é receptivo, tem boa índole, é

² Disponível em: <<http://www.conservation.org/Pages/default.aspx>>.



hospitaleiro, é supersticioso, gosta de contar histórias, em especial os “causos” (como são chamados), as lendas e os mitos. Também fazem suas previsões do tempo por conhecerem os ciclos das águas em sua região.

Existem várias histórias contadas de geração a geração e que ficam guardadas na memória das pessoas, como as de lobisomem, conhecidas em todo o mundo, mas que tem sua forma também na cultura sul-mato-grossense.

Os animais também possuem representações significativas, destacando-se o jacaré, a onça, a sucuri, o tuiuiú, ave símbolo do pantanal, e a boiada, que se reveste de forte significado de sobrevivência para esse povo.

Percebe-se uma harmonia entre o homem pantaneiro e a natureza, e esse equilíbrio é repassado de geração a geração: o princípio que o governa é retirar da natureza apenas o necessário para a sobrevivência.

Atualmente existem movimentos para preservar a flora e, sobretudo, para combater a caça a algumas espécies ameaçadas de extinção. Existe patrulhamento, mas, em face da imensa extensão, fica difícil o combate a este tipo de crime.

2 A LUDICIDADE NA REGIÃO PANTANEIRA

Considerando o contexto diferenciado apresentado, é relevante iniciar uma observação e registrar as práticas lúdicas desenvolvidas no cotidiano de crianças pantaneiras.

Seu desenvolvimento justifica-se pela necessidade de resgatar a própria cultura pantaneira, que está perdendo-se entre os diversos recursos tecnológicos, além de que as informações aqui reunidas poderão servir como subsídio pedagógico no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a atual direção das escolas pantaneiras, que as administra há três anos, a grande dificuldade da maioria dos 300 educandos matriculados nos seis núcleos educacionais, localizados em algumas fazendas, é a falta de articulação entre a prática dos professores e a realidade dos alunos. Em seu relato, expôs a dificuldade dos educadores, uma vez que todos são oriundos da sede do município de Aquidauana/MS (zona urbana), em valorizar os conhecimentos que os educandos trazem do seu convívio familiar e reconhecer esses conhecimentos como integrantes de uma prática que se diferencia daquela que se processa no espaço urbano. A maioria utiliza somente o material que é utilizado em escolas da cidade e acaba abandonando os materiais



disponibilizados pelo “Projeto da Escola Ativa”, que melhor retratariam a condição atual do pantaneiro. Destaca que um dos maiores desafios a ser vencido é a conscientização desses educadores para adaptarem sua prática pedagógica ao atendimento das reais necessidades dos seus alunos.

Estudos comprovam que, nos dias atuais, existem pesquisadores que não medem esforços para recolocar a ludicidade no cotidiano escolar, mas ainda existem professores que desconhecem o contexto no qual estão inseridos e acabam por contribuir para que esta prática não seja valorizada.

Segundo relatos, o cotidiano das crianças pantaneiras, antes de ingressarem na escola, ainda é diferente, pois elas acordam cedo para ajudar seus pais na “lida”, como chamam o trabalho, tirando leite das vacas, para depois brincarem de cavalinho em troncos, brincar de casinha, reunir-se em roda à noite para escutar “causos” dos mais velhos, entre outras formas de divertirem.

Para Merleau-Ponty (1990), a criança comunica-se com o outro primeiramente por meio da relação que estabelece com sua família, especialmente com a mãe e outros adultos, que são os responsáveis por apresentar-lhe o mundo e, dessa relação, inicia-se a vivência de tempo e espaço.

Acreditamos que brincar não seja perda de tempo, nem uma forma de preenchê-lo, pois a ludicidade promove o desenvolvimento integral da criança, considerando que é uma oportunidade de ela se envolver afetivamente, conviver socialmente e operar mentalmente.

Nesse sentido, este estudo poderá contribuir para a clarificação da compreensão lúdica no cotidiano da criança pantaneira e confirmar a relevância dessa estratégia no processo de aquisição de aprendizagens, partindo do pressuposto segundo o qual o professor precisa ter consciência de que ministrar aula não é somente ter conhecimento teórico, mas conhecer a realidade na qual seu educando está inserido para que sua prática pedagógica realmente possa atingir seus objetivos, oportunizando uma aprendizagem significativa.

Ariès (1986) destaca que as brincadeiras e os divertimentos sempre fizeram parte das sociedades, até as mais antigas. Pesquisas realizadas constataam a relevância da ludicidade na socialização e educação da criança, pois, por meio de brincadeiras e brinquedos, do ouvir contos de sua realidade histórico-social, ela estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças nas atividades propostas.



Nesse sentido, a grande questão que nos envolve é a contribuição da ludicidade e dos contos pantaneiros para o contexto escolar, uma vez que, nos Núcleos de Educação Pantaneiros, não existe Educação Infantil; as crianças até cinco anos de idade estão sob a responsabilidade exclusiva de suas famílias, no interior das quais as brincadeiras se baseiam na reprodução da vida que levam nesse universo único e diversificado. A partir desses fatos, alguns questionamentos surgem: como está sendo realizada a função do brincar nessas instituições? Estariam os professores valorizando os conhecimentos de vida de seus educandos nas brincadeiras? Quais são as concepções do brincar que esses profissionais possuem?

Podemos citar como exemplos a “lida”, como chamam o trabalho na roça, considerado por muitas crianças como uma forma de brincadeira, assim como tirar leite das vacas no mangueiro e tomá-lo com espuma, brincar de laçar bezerro, lavar roupa no rio, fazer o “quebra-torto”, que é o desjejum da manhã, cortar lenha, fazer boneca de pano, cavalinho de pau, ouvir, em volta da fogueira, os “causos” contados pelos pais ou vizinhos. Um fato que merece destaque é que o tempo da criança pantaneira não é o tempo da criança da cidade. Lá elas acordam com o nascer do sol e dormem muito cedo.

Ao contrário da criança da cidade, a pantaneira mantém um contato maior com sua família, especialmente com sua mãe, que geralmente toma conta da casa, enquanto o pai vai tomar conta dos afazeres da fazenda. Ela também tem a função de “médica” ou “curandeira”, pois, como os recursos médico-hospitalares estão muito distantes, ela sempre precisa ter algo preparado para as dores ou doenças que aparecem.

Assim, é relevante o levantamento das experiências e vivências das crianças pantaneiras no espaço em que vivem, como os jogos, brincadeiras, brinquedos e os “causos”, ressaltando que a visão de mundo que possuem está presente em todas essas ações.

Oliveira (1990) destaca que as atividades lúdicas são a própria essência da infância, pois brincar é uma necessidade básica, como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincando, a criança desenvolve seus aspectos emocional, físico, afetivo, intelectual e social, pois, por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade, vive momentos de fantasias e de realidade, cuida de si e do outro, além de construir e aprimorar seu conhecimento.

Para Kischimoto (1997a, p. 27), existem definições diferenciadas para brinquedo



e brincadeiras:

Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações. (KISCHIMOTO, 1997a, p. 27).

O brinquedo e a brincadeira são elementos essenciais da infância caracterizados pelo contexto em que são utilizados, ou seja, de acordo com os modos e costumes das civilizações; conseqüentemente, a regra do jogo desprende-se do papel que cada criança pensa representar.

O jogo pode ser assim analisado:

Em relação à estrutura pensamos que nem toda atividade que a criança realiza deve ser catalogada como jogo, uma vez que este pressupõe representação simbólica. Por sua vez, o componente simbólico do jogo pressupõe a existência de regras que a criança se impõe para representar os personagens que ela incorporar. Conseqüentemente, a regra do jogo se desprende do papel que cada criança pensa representar. Todavia, em situações espontâneas a criança experimenta outras atividades que não se configuram jogo em nossa forma de pensar. Como partimos da premissa que existe jogo quando há alguma representação simbólica, devemos explicar qual é a denominação atribuída às atividades que a criança realiza sem a presença de um componente simbólico. São simples exercícios, atividades que fazemos a vida toda numa ou outra situação. Isso significa que não são atributos apenas do ser humano na infância, mas do comportamento humano no decorrer de sua existência. (NEGRINE, 2000, p. 19).

Acredita-se que o uso do jogo seja extremamente relevante como estratégia para estimular o desenvolvimento de todo indivíduo. Sua utilização na escola deve respeitar os fundamentos científicos de sua ação na construção do conhecimento e aperfeiçoamento das habilidades.

3 A LUDICIDADE EM CONTEXTO DIVERSIFICADO

De acordo com Bruner (1996), é importante observarmos como uma criança se comporta perante a aprendizagem, pois valorizar sua cultura será peça fundamental para tal entendimento; é por esse caminho que construímos uma concepção de quem nós somos e como podemos agir dentro de um universo significativo.



Figueiredo (2004 apud KISCHIMOTO, 2008) afirma que a ludicidade está presente na vida de toda criança, independente da época, cultura ou classe social, sendo considerada um fator indispensável à saúde física, emocional e intelectual, que, bem desenvolvidas, contribuirão para a eficiência e o equilíbrio da pessoa adulta. No brincar, é oferecida a oportunidade de desenvolvimento, pois é o momento em que a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona também o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.

Destaca-se que o desenvolvimento da criança apresenta-se de forma acelerada e caracteriza-se basicamente pelos progressos que ela faz a partir das conquistas das fases anteriores. O desenvolvimento da capacidade de simbolização progride, nessa fase, por meio da linguagem, da imaginação e da brincadeira, em situações cada vez mais diversas. A criança faz uso de um repertório cada vez mais rico de símbolos, signos, imagens e conceitos para mediar sua relação com a realidade e o mundo social.

Em relação ao pensamento, uma das características principais nessa fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação que lhe parecem mais relevantes, desprezando outros sem qualquer compromisso com estruturas lógicas. As hipóteses que as crianças formulam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas por critérios subjetivos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a criança, como todo ser humano, é constituída como sujeito social e histórico, pertencendo a uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, tornando-se, assim, marcada pelo meio social em que se desenvolve, pelas interações que estabelece desde cedo com a comunidade composta pelos pais, avós, primos, irmãos, tios, amigos, entre outros. Observa-se que ela realiza grandes esforços para compreender e apreender os ensinamentos do dia a dia no contexto em que está inserida.

Pelo exposto, acreditamos que um dos entraves que atualmente está dificultando o processo ensino-aprendizagem das crianças pantaneiras é a falta de conhecimento do professor desse universo único onde essas crianças convivem. Um espaço onde as brincadeiras que vivenciam no campo, os brinquedos que produzem com couro e os contos que ouvem em volta da fogueira, à noite, pelo relato dos mais velhos são fatores que precisam ser valorizados pela escola, pois uma aprendizagem significativa precisa partir dos conhecimentos que as crianças trazem do seu cotidiano.



Perrenoud (2000) destaca a importância de o professor conhecer e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, o que parece ainda mais relevante quando se atua em uma realidade diferente, como é o caso da escola pantaneira. Conforme mencionamos, o comportamento da criança pantaneira é diferente daquele que crianças de outras regiões ou da área urbana apresentam. A criança pantaneira segue, a partir de sua casa, regras e conceitos muito peculiares e isso acaba refletindo-se na escola. Geralmente são crianças educadas, respeitam os mais velhos, têm brincadeiras diferenciadas e sua linguagem é característica da zona rural.

Sabe-se que a intervenção do professor é necessária para que, na instituição escolar, as crianças possam, em situação de interação, estando sozinhas ou em grupo, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio de expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação e da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos. Por isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades de seus alunos, de acordo com a idade e cultura, levando em consideração a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, entre outras variáveis ou fatores. Nessa perspectiva o professor assume o papel de mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens.

Conseqüentemente, tais fatores contribuirão para o planejamento do cotidiano da prática escolar, seja na seleção dos conteúdos a serem ministrados, seja na organização do ambiente da sala de aula, seja ainda na disponibilidade de recursos didático-pedagógicos variados. Desse planejamento, derivará uma articulação capaz de promover um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que todas as ações venham a favorecer o processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e assimilar novos conhecimentos no repertório de significados, concorrendo para sua utilização na compreensão orgânica dos fenômenos e no entendimento da prática social.

Enquanto brinca, a criança desenvolve uma linguagem universal, dotada de vários significados, os quais se renovam de forma permanente, e é nesse ato que ela experimenta sua relação com o outro e o meio circundante, aprendendo também a viver criativamente.

Podemos afirmar que a ludicidade está enraizada no ser humano: ao mesmo tempo em que faz parte de sua natureza, é cultural também. Por sua natureza, o homem já teria uma predisposição para expressar sua ludicidade; da perspectiva da cultura, o homem dependeria dos valores da sociedade, do meio em que vive para deixar fluir sua



ludicidade.

Brougère (2004) ressalta que, durante a brincadeira, a criança tem a capacidade de se apoderar do universo em que está inserida, harmonizando-o com sua própria dinâmica. Durante esse tempo, manipula o brinquedo livremente, relacionando-se com criatividade, utilizando sua imaginação com a significância que lhe é peculiar, de acordo com a realidade em que está inserida.

O autor afirma que os brinquedos possibilitam manipulação das significações das imagens simbólicas que constituem uma parte da própria cultura da criança. Isso significa afirmar que a criança, quase sempre, não somente contempla ou registra as imagens, mas também as transforma e atribui-lhes novos significados por inúmeras vezes até constituir sua personalização.

Para Kichimoto (2008, p. 23), “o brinquedo, objeto manipulável, é o suporte da brincadeira”. Manipulando-o, explica o real para a realidade infantil, pois brincando ela desenvolve sua inteligência, sensibilidade e oportuniza que suas potencialidades e afetividade se harmonizem. Ao se relacionar com o brinquedo num determinado contexto histórico-social, estando só ou acompanhada, ela se integra com o ambiente em que estão emergindo comportamentos espontâneos e improvisados.

Ao brincar, a criança envolve-se com as ações realizadas com seu brinquedo e descobre o poder da criatividade e o seu lado simbólico, pois é no mundo do faz de conta que se vivenciam simulações cheias de simbolismos e abstrações. Esse aspecto é, todavia, esquecido ou não valorizado pela escola, que não tem relacionado à ação e o significado do brinquedo (KISCHIMOTO, 1997).

O brinquedo, além de ter uma função lúdica também possui um valor simbólico, pois torna-se fonte de imagens que fazem parte da cultura da criança, onde manipulando-o ela será capaz de criar, recriar ou transformar suas próprias significações.

De acordo com Brougère (1998, p. 21), a criança, quando brinca, interage com pessoas que fazem parte de seu cotidiano, assimilando uma aprendizagem social, pois manterá uma comunicação e interpretação que "supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades".

Assim, a criança aprende a brincar e passa a conhecer esse universo simbólico particular e a apropriar-se dele. Posteriormente, serão conhecimentos que extrapolarão o universo lúdico e serão utilizados em outros campos. (BROUGÈRE, 1998).

Nessa perspectiva, Huizinga (1996) concebe o jogo como fenômeno cultural que



é guardado na memória, transmitido pelas pessoas e que se torna tradição, enquanto Brougère (1998) destaca a existência de uma cultura lúdica, construída nas interações sociais por meio da subjetividade do grupo, com suas permissões e restrições, que são conjuntos de procedimentos, com regras e significações, que permitem tornar o jogo possível.

Brougère (1998, p. 24) ressalta que “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vista como tais por outras pessoas”. Afirma também que a produção da cultura lúdica ocorre a partir do acúmulo de experiências lúdicas que resultam das competências das crianças, sejam elas biológicas ou psicológicas. O termo "acúmulo" aqui utilizado não está relacionado à passividade da criança a aprender uma brincadeira, mas à capacidade que ela tem de interagir, de produzir significação em resposta à reação do outro, produzindo novos significados.

As práticas lúdicas são essenciais, embora se corra o risco de serem corrompidas, dependendo do uso que se faz delas. Uma aula lúdica não precisa ter necessariamente jogos ou brinquedos, mas é relevante que o educador e educando assumam uma postura com sensibilidade e envolvimento, numa mudança e predisposição interna.

4 A ESCOLA E SEU CONTEXTO

Como todo ser humano, em seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico e motor, a criança aprende a formar, desenvolver, cultivar e expressar manifestações simbólicas, de modo que sua aprendizagem não pode ser restringida por meio de atividades sem significados e de exercícios repetitivos e automáticos. A criança pantaneira deve ser vista e compreendida, pela família e pela escola, como alguém capaz de pensar, criar, imaginar, sentir e representar sua realidade histórica. Assim,

[...] para construir novas práticas educativas é necessário principalmente, construir novas bases que além de estarem alinhadas com o mundo atual, também se proponham a buscar iluminação do verdadeiro sentido que se faz presente no fazer pedagógico. Fazer esse que necessariamente desvelado, desocultado favorece construções inovadoras do conhecimento. Dessa forma, refletindo sobre a importância das ações educativas, no mundo contemporâneo, dos desafios postos ao educador cotidianamente, colocamos como caminho, as atitudes ousadas, as soluções criativas concatenadas com o mundo moderno, consideradas essenciais ao professor, no seu trabalho pedagógico. A fenomenologia pode, portanto, proporcionar o encontro com



as possibilidades pedagógicas, apontando a verdadeira claridade possível e necessária, para os educadores do futuro. Tomando como pressuposto o pensar fenomenológico. (ROJAS, 2006, p. 2).

Portanto, é necessário um olhar investigativo do educador e, por meio de sua subjetividade, ele poderá construir novos caminhos e possibilidades, respeitando e desvelando as origens de seu educando para promover uma revitalização das brincadeiras, jogos e brinquedos utilizados no cotidiano pantaneiro. Essas práticas poderão contribuir para uma aprendizagem significativa e conseqüentemente melhorar a qualidade de ensino.

Em relação aos problemas apresentados na prática pedagógica dos professores que atuam nos Núcleos Escolares Pantaneiros, podemos citar Vieira (1999), que destaca a importância do processo de formação do professor: nesse processo, ele deve ser confrontado com outros processos culturais, sabendo que o comparar-se com o outro, que constrói de modo diferente, implica conhecer-se melhor, ou, dito de outro modo, o professor necessita conhecer-se a si primeiramente, percebendo as alternativas do seu “eu” profissional, para depois conhecer o outro. Conforme destaca Charlot (2005, p. 137),

[...] a cultura é uma construção de sentido que permite tomar consciência da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Se a escola propõe sistemas de sentido que não têm nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para as crianças discursos vazios, que repetirão no dia da prova e esquecerão no dia em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstruir. (CHARLOT, 2005, p. 137).

Acreditamos que, quando a aprendizagem é significativa para o educando, assume grande valor e tem possibilidades de ser assimilada. Ao trabalharmos com a ludicidade como fio condutor, o trabalho escolar reveste-se de sentido e significado, pois as brincadeiras, os jogos e os brinquedos estão centrados na busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar evidenciado.

[...] a importância de a escola auxiliar as crianças a construir uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal. Segundo ele, isso só é possível no modo narrativo. A escola pode trabalhar na criação de uma sensibilidade narrativa, ao oferecer às crianças mitos, contos e histórias convencionais de suas culturas, a fim de alimentar seu sentido de identidade e incentivar a imaginação e a construção de um mundo de "possibilidades". Mas não basta oferecer: as histórias devem ser lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças entendam seus mecanismos e sintam seus usos, fazendo delas um instrumento da mente para a construção de significado. (BRUNER apud SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p. 3).



Segundo as autoras, não se trata de uma tarefa fácil, pois as instituições restringem o espaço para as narrativas das crianças, além de os próprios educadores não terem consciência da relevância de aproveitá-las como recursos enriquecedores para suas aulas. Além disso, é comum que se aponte para a concepção de uma “fala correta”, que pode inibir ou até mesmo restringir a liberdade oral das crianças, por pertencerem a um universo diferenciado.

É relevante valorizar a potencialidade da interação do ambiente escolar com o contexto em que o aluno vive, e promover as narrativas dos contos por eles conhecidos e adquiridos na família ou na comunidade é essencial para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, procurando “demonstrar assim a importância e potencialidade do contexto escolar para o desenvolvimento da narrativa das crianças, e também a complexidade e a natureza das dificuldades envolvidas na possibilidade de um auxílio mais efetivo nesse processo”. (SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p.7).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos abordados que envolvem a cultura da criança pantaneira, é correto afirmar que sua cultura lúdica é vivenciada num processo de constante interação entre todos os elementos que compõem seu contexto.

O sujeito, desde o seu nascimento, integra-se num mundo rodeado de significados construídos histórica e socialmente. Por meio dessa interação com os elementos que fazem parte de seu contexto, envolve-se num processo contínuo de resignificação.

Torna-se necessário que o professor não seja guiado somente pelos seus significados culturais, mas que adquira a compreensão e percepção do contexto em que seu aluno está inserido, valorizando-o ao torná-lo parte de seu planejamento e de sua práxis. A partir de sua realidade, poderá ampliar seus conhecimentos, externalizando sua compreensão dos eventos sociais e reconstruindo seu significado.

Este estudo não se encerra aqui, pois verificamos que existem muitos aspectos a serem explorados e que apresentaremos em outros trabalhos.



REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3 (Coleção Questões da Nossa Época).

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2014.

BRUNER, J. *L'éducation entrée dans la culture*. Paris: Retz, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DANTAS, Mario. Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do Pantanal brasileiro. In: SIMPÓSIO SOBRE RECURSOS NATURAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS DO PANTANAL, 3., 2000, Corumbá/MS. **Anais...** Corumbá/MS: EMBRAPA Pantanal, 2000. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/agencia/congresso/Socio/DANTAS-086.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Tradução de J. P. Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. (Trabalho original publicado em 1938).

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S; MARLI, P. (Org.). **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

KICHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: filosofia e linguagem**. Tradução de Constança M. César. Campinas: Papyrus, 1990.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.



PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJAS, Jucimara. Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEPQ, 2006. p. 1-10. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/IIIisipeq/anais/pdfs/pmchf1.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tânia Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2008.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana. Contexto diversificado em destaque: as relações da cultura lúdica da região do Pantanal de Aquidauana/MS com as instituições de ensino. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 123-136, out. 2014.



**PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
“APRENDER APRENDENDO”**

Iara Augusta da SILVA¹

Olga Maria dos Reis FERRO²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever o Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”, desenvolvido entre os anos de 1997 e 1998 pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul (MS) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esta pesquisa foi desenvolvida com base nas fontes documentais e bibliográficas produzidas para e durante o desenvolvimento do programa de capacitação em pauta. Embora o discurso presente na literatura consultada infira que o referido programa é inovador porque tem o seu foco na aprendizagem do professor e do aluno da escola básica, não toca na organização do trabalho didático do professor e, também, a sua vigência teve fim com a mudança de governo.

Palavras-chave: Capacitação de professores. Programa “Aprender a aprender”. Escola básica.

ABSTRACT

This article aims to describe the Teacher Development Continuous Training: “Learn by Learning” Program, developed between the years of 1997 and 1998 by Secretary the State Education Bureau (SED) of Mato Grosso do Sul (MS) in partnership with the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). This research was developed based on documentary and bibliographical sources produced for and during the development of the Training Program mentioned before. Although the speech (discourse) found in the literature consulted implies (infers) that it is an innovative Program because it has its focus on teachers and student learning of elementary school, doesn't mention the teacher's work organization, and also, its term ended with the change of Government. Keywords teacher training learn by learning Program, elementary school.

Keywords: Qualification of teacher. “Learn by Learning”. Program, elementary school.

¹ Professora aposentada da Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: iara2ufms@gmail.com

² Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. E-mail: olgareis@uol.com.br



1 INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste texto, descrever o Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”, desenvolvido entre os anos de 1997 e 1998 pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul (MS) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A opção em discutir esse Programa ocorreu porque ele se alicerça no discurso de inovação da metodologia e estratégias de formação continuada de professores, com o objetivo de “melhorar” ou “aperfeiçoar” a qualidade do processo ensino aprendizagem na escola básica.

Assim, questionamos: a) quais seriam os aspectos de inovação presentes nesse programa? Como ele foi pensado e como ele se materializou, de fato, na escola básica? Quais os seus avanços e os seus limites?

As respostas para tais questionamentos foram encontradas no Projeto do Programa de Capacitação Continuada, nos relatórios, em uma revista e em um livro, do tipo coletânea, editados durante a vigência do programa. Procede-se a seguir a descrição do programa do Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”.

O Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”³ foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul (MS) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)⁴. A execução do Programa ocorreu entre os anos de 1997 e 1998.

Para coordenar e executar o Programa, foi instituído o Grupo de Trabalho denominado Grupo-Base Zero, composto por professores do quadro da SED e da UFMS⁵. Tanto no período de estudos quanto no de elaboração e implementação do Programa⁶, o Grupo operou sob a consultoria de Pedro Demo⁷, contratado, para este fim,

³ Este Programa faz parte dos projetos de formação de professores implementados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul durante a administração do governador Wilson Barbosa Martins (1995-1998). À época, a titular daquela Secretaria era a Professora Maria de Lourdes Maciel.

⁴ Na UFMS, Jorge João Chacha ocupava o posto de reitor.

⁵ O Grupo Base Zero foi composto com os seguintes professores: Maria Divina Araújo (SED); Míriam Moreira Alves (SED); Olga Maria dos Reis Ferro (SED); Ângela Maria de Brito (SED); Jussara Rodrigues de Almeida (SED); Maria Cecília Amêndola da Motta (OMEP/SED); Terezinha Bazé de Lima (UFMS); José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS); Jucimara Rojas (UFMS).

⁶ O Programa de Capacitação era dirigido para professores da educação básica, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.



pela SED.

Para a execução do Programa de Capacitação Continuada de Professores, e sua disseminação para as escolas da Rede Estadual de Ensino de MS, o Grupo-Base Zero/SED capacitou e assessorou os professores que compunham as equipes das chamadas Oficinas Pedagógicas (OP). Estas oficinas funcionavam nas Agências Educacionais, órgãos intermediários, ligados à SED e às escolas da Rede Estadual de Ensino.

Os cursos de capacitação foram oferecidos aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Estadual de Ensino, distribuídos segundo a **agência** à qual pertencia a OP. Onze municípios do Estado funcionaram como sede de Oficinas⁸. O objetivo da SED ao capacitar os profissionais da educação, integrantes das Oficinas Pedagógicas das Agências Educacionais, era o de formar um quadro de **multiplicadores** que tinham por função capacitar os educadores das escolas da Rede Estadual de Ensino de MS.

Na Justificativa do Programa, encontra-se um breve histórico das ações de capacitação docente que a SED empreendeu nos anos de 1980 e 1990. Nesse período as propostas de capacitação continuada de professores visavam melhorar a formação do professor e, conseqüentemente, combater o fracasso escolar, expresso pelas altas taxas de evasão e repetência.

O texto ainda destaca que, apesar das diversas iniciativas e dos altos investimentos direcionados à capacitação docente, os resultados não tinham sido positivos, justificando que os baixos índices de aprendizagem são devidos ao ineficiente modelo de ensino.

[...] encontra-se até hoje nas escolas do Estado o modelo de educação oriundo do século XVII, onde o fazer docente se pauta no quadro de giz e nos textos escolares (livro didático). Desencadeando uma relação entre professor e aluno que se efetiva pelo modelo transmissão verso informação (MATO GROSSO DO SUL, 1998a, p. 7).

Mediante esse quadro negativo, a SED em parceria com a UFMS e observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, resolveu

⁷ Professor doutor Pedro Demo é PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha (1967-1971); professor titular da Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social; autor de diversos artigos e livros.

⁸ Os municípios favorecidos foram: Aquidauana, Corumbá, Campo Grande (dois Grupos), Coxim, Ponta Porã, Jardim, Dourados, Paranaíba, Três Lagoas, Naviraí e Nova Andradina.



desenvolver o Programa de Capacitação aqui analisado.

Pedro Demo, no Prefácio do livro **O ser professor: metodologias e aprendizagens**, ressalta a parceria entre a UFMS e a SED como uma oportunidade de colocar no mesmo terreno professores de universidade e de escola básica:

Como regra, este encontro é quase impraticável, por razões óbvias e não óbvias, mas em nosso caso foi possível e extremamente proveitoso. A presença da universidade nos trouxe tranquilidade de reconhecimento acadêmico e a indicação para cima do nível que pretendíamos em nossos cursos e trabalhos. Já a presença de professores e técnicos da Secretaria representou sempre a 'voz da experiência', os 'pés no chão', indicando com insistência que seria preciso não só propor, mas fazer chegar (DEMO, 2000, p. 9).

Na Justificativa do Programa (MATO GROSSO DO SUL, 1998a, p. 7-8), reclama-se a necessidade de redimensionar o projeto das Oficinas Pedagógicas, com a esperança de se poder promover a valorização dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino e, com isto, recuperar a qualidade da educação no nível do ensino básico. Entre os objetivos propostos pelo Programa, pode-se destacar:

- a) Oferecer aos profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino a oportunidade de estudar, pesquisar, elaborar e reconstruir conhecimentos, através de cursos que possibilitem desenvolver atitudes que venham refletir no seu fazer docente, de forma a otimizar a aprendizagem dos alunos.
- b) Instituir, na SED, um Grupo Base permanente, com a finalidade de conceber o Programa; elaborar os cursos; capacitar as Oficinas Pedagógicas e monitorá-las na efetivação dos cursos com os professores das escolas da Rede Estadual; acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa, além de cumprir um planejamento rigoroso de estudo e produção própria.
- c) Refletir sobre os conceitos que envolvem o 'fazer' do professor, possibilitando-lhe condições de elaboração do projeto pedagógico próprio, com vistas a participar do projeto coletivo, com competência formal e política.
- d) Elaborar e implantar projetos que contemplem os profissionais da Educação Básica, com laboratórios de aprendizagem, cujos recursos didáticos e tecnológicos possam oferecer condições de valorização e redimensionamento da prática pedagógica desses profissionais.
- e) Oferecer, no mínimo, dois cursos por ano. Sendo estes com carga horária de 60 horas. (MATO GROSSO DO SUL, 1998a, p. 8).

O programa considerava importante modificar o ambiente da aprendizagem. A prática docente teria que ser repensada, a partir da própria colaboração dos professores. Eles deveriam ser instados a reconsiderar o seu trabalho a partir do material teórico-prático proposto para estudo. As reflexões sobre as dificuldades práticas, verificadas por cada um, no dia-a-dia da sala de aula, seria o ponto de partida de mudança no trabalho didático desenvolvido pelo professor.



Prometia-se, assim, uma nova forma de capacitação, segundo a qual, cada professor deixaria de ser “mero espectador para ser sujeito ativo que estuda, pesquisa e reconstrói o conhecimento”⁹. O profissional da educação deveria ser incentivado a criar hábitos de estudo e de produção de textos, como forma de aprofundar e reconstruir o seu conhecimento teórico-prático. Com esta mudança de comportamento, sua ação pedagógica seria redimensionada, acreditava o Programa.

O conceito de formação continuada é basilar no documento do Programa¹⁰. Segundo tal conceito, diante da insuficiência da formação original, cada professor deve ser instrumentalizado teoricamente de modo a poder manter-se constantemente em processo de atualização dos conhecimentos. Como instrumentalizá-lo, então? Estimulando nele a capacidade de “elaboração própria do conhecimento”. O professor deveria ser condicionado a produzir, ele próprio, os textos que fundamentariam o seu trabalho. Os textos elaborados pelos professores, durante o curso de capacitação, eram criteriosamente avaliados, sendo-lhes, inclusive, atribuídas notas de zero a dez para indicar o desempenho de cada professor.

A metodologia utilizada na execução dos cursos de capacitação visava propiciar, principalmente, momentos em que os professores pudessem elaborar e reelaborar, individual e coletivamente, textos a partir de questionamentos e hipóteses balizadores das pesquisas realizadas em fontes bibliográficas especializadas, filmes e discussões em grupos de trabalho. Os textos elaborados eram avaliados diariamente pelos capacitadores, com a finalidade de verificar o nível de desempenho dos cursistas. A avaliação indicava caminhos para novos estudos e pesquisas. Procedendo desta forma, o Grupo executor do programa, acreditava estar promovendo a capacitação continuada dos educadores da educação básica, na perspectiva da apropriação e reconstrução do conhecimento teórico-prático. Eis os pressupostos do Programa:

Os pressupostos que norteiam os cursos de capacitação continuada previstos neste Programa têm como eixo: o “Aprender a aprender” dos educadores de forma que estes desenvolvam em si, e depois em seus alunos, o questionamento permanente que os levem a pesquisar e conseqüentemente apreender e reelaborar o conhecimento produzido historicamente, em busca da competência humana. O aspecto temático, do Programa de capacitação continuada, busca o desenvolvimento da competência humana,

⁹ APRENDER Aprendendo em Revista. A arte de (re) construir o saber. Edição Especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores. Grupo-Base. Secretaria de Estado de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.. Campo Grande/MS: dez. 1998. p. 14.

¹⁰ Embora a perspectiva fosse a da “formação continuada”, apenas dois cursos foram previstos para todo o ano de 1998, cada qual com carga horária de 60 horas.



fundamentando-se numa abordagem propedêutica, que são condições basilares para desencadear o processo de aprendizagem do profissional da educação (MATO GROSSO DO SUL, 1998a, p. 9-10).

A metodologia dos cursos de capacitação do Programa estava, como se pode verificar, assentada num “tripé” constituído pelos seguintes elementos: pesquisa, elaboração e avaliação. Na metodologia proposta pelo Programa, a **pesquisa**¹¹ ocupa um lugar de destaque. Ela é considerada uma estratégia que deve permear todo o processo educativo, em qualquer nível ou etapa. A pesquisa deve ser vista como “ambiente da aprendizagem reconstrutiva”. Para Pedro Demo, essa forma de aprendizagem,

[...] é aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que de ensinar, com a presença do professor na condição de orientador ‘maieutico’. Tem como contexto central a formação da competência humana, de cunho político, certamente instrumentada tecnicamente, mas efetivada pela ideia central de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva (DEMO, 1998, p. 7-8).

A “aprendizagem reconstrutiva”, propugnada por Demo, tem suas raízes num conjunto de teorias denominadas de modernas e pós-modernas. Essas teorias explicam o processo de aprendizagem do sujeito. Elas estão fundadas, segundo o consultor do Grupo, na física (Prigogine), na biologia (Maturana, Varella), na filosofia (Kohlber, Habermas), na psicologia (Piaget, Vygotsky) e na linguística (Austin).

Defendendo uma abordagem interdisciplinar da produção do conhecimento, Pedro Demo ressalta a contribuição dessas diferentes teorias e de seus respectivos autores. Porém, aos professores, que constituíam o Grupo-Base, foi dada a **autonomia** para discutir e aprofundar a sua própria perspectiva teórica, desde que eles não perdessem de vista a questão da **aprendizagem do professor e do aluno da escola básica**, a qual, de acordo com o consultor, deveria ser a principal preocupação deles, enquanto capacitadores.

Deixando claro a sua posição a respeito da questão teórica, no trabalho a ser desenvolvido pela SED, Demo assinala:

[...] nunca foi colocada a **ideia torta** de que teríamos algum **patrono teórico**, já que isto é contraditório com o compromisso reconstrutivo permanente.

¹¹ Para Demo (1998, p. 7) “A noção usual de pesquisa como sendo o processo metodológico geralmente muito sofisticado de produção de conhecimento continua valendo, mas é apenas uma das faces. Seria, assim, o caso de distinguir entre um ‘pesquisador profissional’, que vive de produzir conhecimento. e o ‘profissional pesquisador’, que usa a pesquisa como propedêutica de seu saber pensar”.



Nosso compromisso fatal seria sempre a **aprendizagem adequada do aluno**, não teorias específicas, ainda que, para cada qual, caberia sempre preferir autores. Não se induz ao ecletismo, porque sempre se trata de reconstruir teorias, não de justapô-las. Sobretudo, direciona-se a energia política para o objetivo correto, que é a salvaguarda do direito do aluno de aprender bem, **não de oficializar teorias** (DEMO, p. 18, grifo nosso).

Mediante o exposto, pode-se inferir que a pedra angular da proposta de capacitação do Programa era o processo de reconstrução da aprendizagem do professor. Observar o aluno na sua “realidade concreta” e transformar o ambiente da aprendizagem são as ideias essenciais, presentes no discurso de Pedro Demo. A meta seria a de criar um “ambiente favorável” para que os professores (capacitadores e cursistas) pudessem também “reconstruir a sua aprendizagem”.

Para isso o Programa indicava como “metodologia de aprendizagem” a pesquisa, a elaboração própria e a avaliação sistemática dessa elaboração. O professor da mesma maneira que o aluno tinha que “aprender a aprender”. A formação do professor deveria estar centrada mais na questão da aprendizagem, do que, propriamente, na questão do ensino. Segundo Demo,

[...] o critério da qualidade da experiência seria a aprendizagem concreta dos alunos, seguindo daí que o grupo também deveria aprender de maneira adequada. Por certo, um aluno somente aprende bem, se puder conviver com um professor que também aprende bem, mudando a regra do jogo: **professor não é especialista do ensino, mas da aprendizagem**. (DEMO, 2000, p. 16, grifo nosso).

As experiências de capacitação anteriores são questionadas. A crítica recai de forma incisiva sobre o modelo de capacitação que dominou até então, que, na opinião dos autores do Programa, não contribuíram para provocar mudanças efetivas no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Na maioria dos cursos de capacitação, marcados por “exposições em série”, ou seja, voltados simplesmente para a transmissão de informações, o professor têm se mantido numa atitude passiva e pouca questionadora. Segundo as análises, são nefastas as consequências produzidas, por este modelo, sobre a formação dos professores. Daí, a ilusão ou crença na possibilidade de uma nova forma de capacitação.

A inovação no modelo proposto, por meio do Programa, estaria no fato de o curso oferecer “ocasião de inequívoca aprendizagem, com base em pesquisa e elaboração própria e com acompanhamento diário do aproveitamento de cada um” (DEMO, 2000, p. 17). Durante os cinco dias de duração do curso de capacitação, após



estudos e “pesquisas” em textos (e outros recursos como hipótese de trabalho, filmes, etc.), os educadores eram desafiados a produzir textos, individual e coletivamente, demonstrando, desta forma, as seguintes competências: capacidade de argumentação; estruturação lógica do texto; criatividade da elaboração e apresentação do trabalho.

O Grupo-Base Zero, em entrevista à revista **Aprender Aprendendo em Revista** (1998, p. 14), refere-se ao caráter inovador deste Programa empreendido pela Secretaria de Educação, com as seguintes palavras:

O Programa se difere de outros já desenvolvidos pela Rede é na sua organização e na forma de participação dos cursistas. Todos os dias o cursista, de acordo com o tema planejado, e hipótese de trabalho recebe orientação no início do dia. Depois estuda e faz uma elaboração escrita que é entregue para ser avaliada. Esta forma de encaminhamento permite ao Grupo Base a verificação, em processo, da aprendizagem do cursista. Desta forma o curso passa a ser formativo e não informativo. Seria essa uma das grandes diferenças em relação aos demais cursos até então oferecidos. No último dia de curso, o professor apresenta um projeto pedagógico individual que mostra onde e porque pretende interferir, pedagogicamente, no seu fazer em sala de aula para minimizar os problemas detectados e, assim, chegar ao seu objetivo fim: a aprendizagem de seus alunos. (REVISTA APRENDER APRENDENDO EM REVISTA, 1998, p. 14).

Os cursos de capacitação previstos pelo Programa tinham uma estrutura organizacional criteriosamente planejada e colocada em prática. Esses cursos eram desenvolvidos com uma carga horária de 60 horas, sendo sustentados por eixos temáticos que definiam a metodologia e os conteúdos. Os eixos eram os seguintes: Aprendizagem; Pesquisa e Elaboração; Descoberta de alternativas ao fazer pedagógico; Conhecimento: teoria e prática; Avaliação; Projeto Pedagógico (MATO GROSSO DO SUL, 1998c).

Com o propósito de desencadear um processo de formação permanente e descentralizado dos professores da educação básica, o Programa, se propunha a desenvolver projetos paralelos,¹² que pudessem garantir a sua operacionalização com eficácia. Esses projetos figuravam entre as metas a serem alcançadas. As metas do Programa eram: a) elaborar no prazo de sessenta dias o Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”; b) garantir o oferecimento de dois

¹² Os projetos programados (e alguns deles colocados em prática na época) eram os seguintes: Laboratório de Aprendizagem (espaço reservado para o professor realizar estudos e pesquisas); Produção Científica (produção e publicação de artigos em revistas e livros, sob a responsabilidade da UFMS); Vale-Saber (bolsa-auxílio aos professores que produziam e executavam projetos de relevância educacional nas escolas da rede estadual) e, Cursos de Pós-Graduação oferecidos pela SED em parceria com a UFMS. Ver “Aprender Aprendendo em Revista” (1998, p.18).



curso de 60 horas anuais, de forma a atingir, gradativamente, todos os educadores da rede estadual de ensino; c) implantar e institucionalizar, no período de um ano, o Laboratório de Aprendizagem e estabelecer mecanismos para implantação do Instituto Superior de Educação; d) realizar Cursos de Especialização “*Lato Sensu*” para atender a demanda existente no Estado¹³; e) produzir, organizar e publicar materiais de caráter científico com o objetivo de registrar as produções dos capacitadores e dos cursistas; f) definir com parceria do Núcleo de Avaliação/Diretoria de Gestão Escolar, da SED, estratégias de avaliação do desempenho dos alunos, cujos professores participaram dos cursos de capacitação do Programa (MATO GROSSO DO SUL, 1998a, p. 12-14).

A maioria dessas metas não saiu do papel, tendo em vista que o Programa começou a ser implementado, de fato, no transcorrer do ano de 1998¹⁴, quando a administração, do então governador Wilson Barbosa Martins, chegava ao seu final. Neste ponto, é necessário esclarecer que, esse Programa, não esteve vinculado diretamente às outras ações de capacitação de professores desenvolvidas pela SED, no mesmo período.

Contudo, esse Programa de capacitação foi realmente priorizado pelo Governo do Estado, que disponibilizou recursos financeiros e humanos para a sua efetivação. “No primeiro ano de atividades, aproximadamente 2.500 professores de um universo de 16.000, foram capacitados” (APRENDER APRENDENDO EM REVISTA, 1998, p. 6). De acordo com o Relatório: 1995/1998, elaborado pela SED, os cursos de capacitação de professores do Programa, custaram ao tesouro estadual à quantia de R\$ 65.633,00.

Apesar disso, não se percebia um envolvimento da Secretaria de Educação, como um todo, em torno da execução do Programa, ainda que fossem feitas algumas tentativas de divulgação deste trabalho no interior da instituição. Enquanto o Grupo-Base Zero, juntamente com o Grupo das Oficinas Pedagógicas, sediadas nas Agências Educacionais, realizavam os cursos de capacitação, previsto pelo Programa, outros setores da SED desenvolviam outros eventos de formação de professores, com concepções, objetivos e conteúdos diferenciados.

¹³ Esses Cursos de Especialização deveriam funcionar nos municípios em que estão localizados os centros universitários da UFMS. Eles seriam estruturados a partir de módulos (modalidade de ensino a distância), permitindo, desta forma, que o professor frequentasse o curso sem afastar-se do trabalho desenvolvido em sala de aula.

¹⁴ No segundo semestre de 1997, a Secretaria de Estado de Educação instituiu um Grupo (Grupo-Base Zero) permanente, formado por técnicos (professores e coordenadores pedagógicos) de diferentes Diretorias da Superintendência de Educação, com a finalidade de realizar e acompanhar cursos de capacitação dessa instituição educacional. A criação oficial do Grupo de Trabalho e das diretrizes do Programa ocorreu no mês de março de 1998 (Resolução/SED, nº 1.225, de 16 de março de 1998).



2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi exposto, algumas considerações podem ser inferidas a respeito do Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, na década de 1990.

Em primeiro lugar, o Programa teve o seu foco na aprendizagem do professor e do aluno, tergiversando para os aspectos importantes da natureza do trabalho docente, como, por exemplo, a organização do trabalho didático, sua origem histórica, a relação educativa, as tecnologias mediadoras do trabalho docente (como o livro didático que é uma ferramenta dominante dentro da escola básica) e os espaços escolares onde se realizam o processo ensino aprendizagem. O conteúdo da literatura que foi utilizado para desenvolver este trabalho não faz referências a essas questões que, sob o nosso entendimento, são fundamentais para se pensar a inovação do que está posto em termos de organização do trabalho escolar.

Em segundo lugar, as ações de capacitação não foram realizadas de forma contínua e regular, portanto, não se realizou uma avaliação sistematizada sobre a sua eficácia. Contudo, se considerarmos o seu curto período de aplicação, não se poderia esperar resultados qualitativos precisos, para inferir a sua eficiência enquanto estratégia de formação continuada de docentes. Os professores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares (de vinte e um municípios do Estado) foram contemplados com apenas um curso, com carga horária de 50 horas. Cada Oficina Pedagógica elaborou o seu Relatório (1998). Nesses Relatórios encontram-se, além da descrição de toda a metodologia do curso, com textos subsidiários, uma ficha com o gráfico demonstrativo das notas de desempenho dos cursistas, construído a partir de suas elaborações, **individuais e coletivas, durante a capacitação.** O Grupo-Base Zero também elaborou seu Relatório (1998b), seguindo o mesmo procedimento, acerca do curso ministrado para as equipes que constituíam as Oficinas Pedagógicas.

Historicamente é sabido que cada governo propõe o seu projeto de capacitação de professores. Logo, cada projeto não se estende além do tempo de gestão de um determinado governo. Às vezes, no interior de uma mesma gestão, um projeto muda de configuração.

Finalmente, essas questões revelam a debilidade das ações e a inconsistência do discurso da qualificação, tal como ele tem sido promovido pelo Estado na sociedade



capitalista. As ações de capacitação ou qualificação não se sustentam, apesar da quantidade dos recursos, humanos e materiais, disponibilizados em cada gestão.

Embora os programas tenham abrangência estadual, eles refletem um quadro que é nacional. Mesmo porque, a maior parte dos recursos utilizados na sua execução é procedente do governo federal. Com os recursos, o governo federal compromete as administrações estaduais com a sua política, ainda que, no plano do discurso, se diga que os estados brasileiros têm autonomia para gerir seus próprios programas.

REFERÊNCIAS

APRENDER APRENDENDO EM REVISTA. **A arte de (re) construir o saber.** Edição Especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores. Grupo-Base. Secretaria de Estado de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, dez. 1998.

DEMO, Pedro. Formação permanente de professores básicos: uma experiência exitosa em Mato Grosso do Sul. In: ROJAS, Jucimara (Org.). **O ser professor: metodologias e aprendizagens.** Campo Grande/MS: Ed. da UFMS, 2000. (Coleção Fontes Novas).

DEMO, Pedro. Aprender: o desafio reconstrutivo. In: APRENDER Aprendendo em revista. **A arte de (re) construir o saber.** Edição Especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores. Grupo-Base. Secretaria de Estado de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS: dez. 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”.** Campo Grande/MS, 1998a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório: 1995/1998.** Campo Grande/MS, 1998b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Primeiro Curso do Programa de Capacitação Continuada “Aprender Aprendendo”.** Relatório. Campo Grande/MS, 1998c.

ROJAS, Jucimara (Org.). **O ser professor: metodologias e aprendizagens.** Campo Grande/MS: Ed. da UFMS, 2000 (Coleção Fontes Novas).

SILVA, Iara Augusta. **O discurso sobre a qualificação do professor da educação básica:** um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2001.

SILVA, Iara Augusta da; FERRO, Olga Maria dos Reis. Programa de capacitação continuada de professores “aprender aprendendo”. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 137-147, out. 2014.



**O ENSINO DE HISTÓRIA:
possibilidades nas práticas interdisciplinares**

Maria Neusa G. Gomes de SOUZA¹

RESUMO

Este texto nasceu a partir das leituras do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Campus de Aquidauana, em 2014. Integro a linha de pesquisa Diversidade Cultural. Minha intenção é apresentar uma pesquisa em andamento sobre a prática de ensino de História iniciada em 2013. Mostro “o lugar de onde falo” meu campo de atuação no curso de História, e trago algumas perspectivas interdisciplinares para o ensino. Como metodologia de pesquisa foi aplicada com um questionário com perguntas a vinte professores de História que responderam as questões; para análise das respostas utilizei os quadros Fenomenológicos e a Hermenêutica. Os resultados pelas categorias abertas encontradas foram: **criar, renovar, dedicar, ajudar, conhecer, estimular e carinho** desvelando o sentido e significado da prática dos professores. Encerro apresentando algumas possibilidades de ação interdisciplinar. São referenciais teóricos: I. Fazenda (2010); M. Bloch (2002); L. Febvre (1985); M. Gadotti (1992); E. Morin (2004) entre outros.

Palavras- chave: Ensino. Diversidade cultural. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This text was born from the readings of the "Group of Interdisciplinary Studies and Research in Teacher Training", of the Federal University of Mato Grosso do Sul, in the Aquidauana campus in 2014. In the line research Cultural Diversity. My intention is to present ongoing research about the practice of teaching history started in 2013. Show "the place from which I speak" my field the course of history and bring some interdisciplinary perspectives for teaching. As research methodology was applied a questionnaire to twenty history teachers who answered the questions; for analysis of responses used the Phenomenological Hermeneutics and the frames. The result for the open categories was: create, renew, engage, help, know, stimulating and caring reveals the meaning and significance of practicing teachers. I conclude by presenting some possibilities for interdisciplinary action. Are theoretical frameworks: I. Fazenda (2010); M. Bloch (2002); L. Febvre (1985); M. Gadotti (1992); E. Morin (2004) among others.

¹ Professora efetiva do curso de História no campus de Aquidauana/Mato Grosso do Sul na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor - GEPFIP / Coordenadora da Linha de pesquisa Diversidade Cultural. Pesquisadora da História e Cultura. E-mail: mnggs@hotmail.com



Keywords: Education. Cultural diversity. Interdisciplinary.

1 INTRODUÇÃO

Gadotti (1992) afirma que a educação e a cultura na sociedade brasileira têm necessidade de uma abordagem multicultural e considera as múltiplas dimensões da educação devido à diversidade cultural existente, oriunda do processo histórico-social brasileiro. Desde o descobrimento houve o cruzamento de culturas oriundas do encontro e choques entre os colonizadores portugueses, índios e negros. Historicamente o Brasil é uma nação pluriétnica, com o predomínio da cultura eurocêntrica, em detrimento da cultura que os negros trouxeram e a do indígena da terra. Creio na educação que considera os contextos, as culturas, a diversidade.

Este texto nasceu a partir das leituras do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professor (GEPFIP)”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (GEPFIP), Campus de Aquidauana (CPAQ), em 2014. A Diversidade Cultural é o meu interesse maior entre outras possibilidades de aprofundamento de estudo e pesquisa no grupo. Minha intenção aqui é apresentar uma pesquisa da prática de ensino, onde buscamos desvelar a essência do Ser em seu contexto, em sua práxis; desvelando como o professor se sente e o que pensa. A Pesquisa está em andamento com análises preliminares. Esclareço “o lugar de onde falo”, meu campo de atuação: o ensino de História e pretendo trazer algumas contribuições em ações interdisciplinares para o ensino. Pesquisar as práticas de ensino nos possibilita a conexão das teorias com a realidade neste campo dinâmico.

A origem sócio-histórica do Brasil explica a diversidade na nossa realidade; diversidade religiosa, cultural, social, cultura do negro e do indígena etc. Diversidade social que se manifesta em suas múltiplas expressões, presente na dialética dos ricos e pobres, nas condições de vida, nas oportunidades de estudo, de trabalho e profissionalização. Presente nas formas de expressões, linguagens, manifestações e representações culturais do povo, garantidas por lei. Assinado em 02 de agosto de 2007, pelo presidente do Brasil, o decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007 promulgou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005 na 33ª reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. A Convenção define que a Diversidade Cultural



refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (BRASIL, 2007).

Sendo assim, como Moacir Gadotti (1992) creio que a educação contemporânea tem a necessidade de ser multicultural para atender a demanda populacional; podendo ser interpretada como a educação que respeita e valoriza as diferenças socioculturais. Segundo ele:

A Diversidade Cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (GADOTTI, 1992, p. 23).

Na tentativa de dialogar com as culturas, as concepções de mundo e as ciências apresento dois autores clássicos da História, Bloch (2002) e Febvre (1985), para que possam compreender “de que lugar eu falo” conforme o conceito de Bourdieu e Passeron (1975) - o meu “lugar” é a História,

Bloch não definiu História, afirmou que toda definição é prisão. Para ele a História devia transitar por outras áreas do conhecimento para se conhecer outras perspectivas. Também criticou a divisão clássica e linear da história factual, com ênfase nos vencedores, na elite. Era contra este entendimento que prejudicava a compreensão dos desdobramentos, das continuidades e descontinuidades históricas. Para ele, conhecer a história unicamente na perspectiva Europeia limitava o conhecimento. A nosso ver não revendo a História a “**contrapelo**” como diz Benjamim (1987), a dialética fica impossibilitada. Sobre a História ser uma ciência do passado, ele questionou o fato do passado ser o objeto, dizendo que o objeto é o Homem no tempo em continua transformação e não o passado. A História é toda social e cheia de contradições. Toda História transmitida é escolha, selecionada por pessoas e precisamos trabalhar de acordo com o movimento do nosso tempo. Nesta visão “a História é acima de tudo a explicação do presente pelo passado” (BLOCH, 1998, p.



296) e ao mesmo tempo o historiador no seu presente com a ressignificação do passado.

Febvre (1985) também concorda sobre a importância em se estabelecer alianças entre as disciplinas e que também podemos analisar um assunto á luz de varias ciências, e inclusive utilizar os métodos delas. Estes procedimentos fornecem uma amplidão às visões, ao conhecimento interdisciplinar, multicultural. As compartimentações e fronteiras foram oriundas do positivismo de Comte.

Considerando que estas ideias avançadas são da obra de Bloch e de Febvre escritas originalmente em 1949 e 1953, clássicos da Historiografia; ressalto a atualidade das ideias e a visão avançada para seu tempo às quais acato.

Desejo compartilhar a experiência da pesquisa em andamento, referente à ação do professor de História em sua complexidade do ensino; ensejando posteriormente sinalizar com algumas possibilidades nas ações práticas interdisciplinares. Assim a nossa pretensão será a compreensão do sentido e atuação do professor de História na nossa realidade, segundo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais os quais prioriza o estudo do particular, local, o contexto geo-histórico. A base de nosso diálogo se dará a partir da *“pesquisa da prática”*, o trabalho desenvolvido nas aulas. A experiência foi realizada durante as aulas de Prática de Ensino em História I e II, no curso de História, com alunos do primeiro e segundo período, no ano de 2013, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Aquidauana/MS.

Nas aulas de Prática de Ensino não há como não abordar as problemáticas referentes à carreira do professor, como suas implicações com a sociedade atual. São conhecidas na área da educação as dificuldades provenientes dos diferentes setores: governamental, estrutural, organizacional, local, pessoal, material etc., mas a que pretendo focar seriam as dificuldades no dia a dia escolar, nas relações entre professor e aluno.

Nas aulas, sempre lemos e debatemos eu e alunos vários textos, artigos e livros relacionados à educação, ao ensino em geral e ao ensino de História em particular; sobre a relação ensino- aprendizagem, as teorias e métodos. Observei a necessidade de uma conexão mais direta com os atores sociais de nossas reflexões, reivindiquei aos alunos que realizassem uma pesquisa no contexto das cidades de Aquidauana e Anastácio. A pesquisa se deu na primeira etapa com o seguinte procedimento, os alunos da universidade aplicaram um questionário com perguntas a vinte professores de História de escolas públicas do ensino fundamental e médio, com questões complexas a serem respondidas, de ordem particular ou relativa ao exercício da profissão. Assim



poderíamos a partir da realidade dialogar sobre as respostas realizando um resumo das ideias ou síntese de tal realidade. Nas datas marcadas os alunos foram trazendo seus materiais coletados e começamos a ler juntos todas as perguntas e respostas. Este trabalho levou algumas semanas, porque o grupo era grande e havia muito material a ser desvelado e compartilhado. Conforme fomos lendo nos animamos ou desanimamos conforme os resultados encontrados. Cada aluno que pesquisou transmitia um sentimento particular ao término da pesquisa.

Quando fomos abrindo “as caixas de surpresas” das respostas dos professores de História fomos reconhecendo que apesar das dificuldades apresentadas, para nossa surpresa, constatamos a maioria de professores dedicados em sua função e nos animamos. Sabemos que existem professores que falham ao ensinar, falham pelo desânimo, desinteresse, esgotamento, negativismo, intolerância, dificuldade nas relações interpessoais, falhas na educação, no exemplo, na preparação das aulas etc. associando isto aos baixos salários e a desvalorização do professor no Brasil a situação não é encorajadora.

Ricoeur (apud MORIN, 2004) comenta sobre uma das dificuldades dos professores em relação ao ensino, a falta de conexão e a transposição didática dos conteúdos com a realidade e o cotidiano no ensino de História:

Como ligar o ensino de História á preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a História, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (RICOEUR apud MORIN, 2004, p. 56).

O autor chama esta História ensinada de “estrangeira” aos alunos, comparando a algo que não é nosso, é de outro lugar, que não conhecemos bem. Ele compara o conhecimento recebido pelos alunos a esta situação. Poderíamos afirmar que para o assunto não ser “**estrangeiro**” o professor ao explicar o conteúdo, não deve ocultar o lugar histórico e social de onde fala, apresentando determinado contexto como se sobrevoasse o assunto do alto, em visão global, sem comprometimento com o momento político e social. Dessa forma o aluno não recebe, não entende o conteúdo e fica alienado, não desenvolve a capacidade crítica.

A sociedade, a mentalidade e o comportamento mudam ao longo de tempos, de forma acelerada, as tecnologias se alteram ano a ano; as teorias da educação ganham ou perdem sua primazia, os métodos são variáveis; mas o homem continua com as mesmas



necessidades subjetivas, a essência é a mesma é o Ser no mundo. Um ser complexo, inteiro com necessidades materiais, espirituais e emocionais. O professor precisa buscar mudanças urgentes para poder acompanhar a dinâmica do tempo e da humanidade. O ensino não substitui a importância da família na vida dos alunos, a família é insubstituível para a formação do caráter, dos valores, parceira na formação dos sujeitos.

As aulas de História deveriam contribuir para um ensino prazeroso, trazendo sentido para a vida, formando cidadãos atuantes e pensantes. Os conteúdos no ensino da História posso dizer que são interdisciplinares, porque sobre uma mesma sociedade em determinado período nós temos a possibilidade de aprender tópicos de filosofia, sociologia, economia, literatura, geografia, política etc.

2 METODOLOGIA

As perguntas selecionadas foram: **1- Que tipo de metodologia você usa no ensino da História? 2- O que é bom e ruim em ser professor? 3- Como despertar o interesse dos alunos?**

Quadro 1 – Análise da Fenomenologia – Respostas

UNIDADES DE SIGNIFICADO	CONFLUÊNCIAS TEMÁTICAS/REDUÇÕES ASSERÇÕES	CATEGORIA ABERTA
20 sujeitos	1) pesquisas, livros, revistas, musica, documentários, slides, jornais, mapas; buscar novas alternativas.	1) renovar no ensino, obter resultado positivo
S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20	2.1) BOM - trocar experiências, o resultado positivo, poder ensinar, dedicação, aprender sempre, o respeito por nos. 2.2) RUIM- falta de apoio do governo, alguns contratemos no dia a dia, quando sinto que falhei, jornada dobrada, indisciplina, mal remunerados, falta de respeito, não somos valorizados.	2) Desvalorização
20 Sujeitos	3) Aulas criativas, estimular a participação, carinho, inteligência, conhecer a vivência do aluno, estar pronto a ajudar, ter ânimo, mostrar as regras, simpatia, dominar o assunto, respeito. Renovar foi a palavra mais usada.	3) Se dedicar, carinho, ajudar, estimular, conhecer os alunos, renovar.

Legenda: S= Sujeitos

Fonte: Elaborado pela autora.



Selecionei 20 sujeitos (S1 a S 20). Responderam as três perguntas selecionadas. Os sujeitos foram treze do sexo feminino e sete masculinos, todos trabalham em Aquidauana e Anastácio/MS. Utilizei os quadros de análises Fenomenológicas que passam pela seleção do discurso, realização das convergências temáticas e as reduções a categorias finais.

Em três etapas: 1) discursos; 2) convergências temáticas; 3) reduções em categorias. As três respostas pela convergência da maioria:

1ª Resposta - utilizam pesquisas, livros, revistas, música, documentários, slides, jornais, mapas; precisam buscar novas alternativas.

2ª Resposta–2.1 - O bom: trocar experiências, o resultado positivo, poder ensinar, dedicação, aprender sempre, o respeito por nós; **2.2 - O ruim:** falta de apoio do governo, alguns contratemplos no dia a dia, falhar, jornada dobrada, indisciplina, mal remunerados, falta de respeito, não somos valorizados.

3ª Resposta - Aulas criativas, estimular a participação, carinho, inteligência, conhecer a vivência do aluno, estar pronto a ajudar, ter ânimo, mostrar as regras, simpatia, dominar o assunto, respeito e renovar as práticas.

Cheguei às seguintes categorias abertas das três respostas:

- 1) **Criar e renovar no ensino, obter resultado positivo (metodologia)**
- 2) **Desvalorização, desrespeito (problema)**
- 3) **Se dedicar, carinho, ajudar, estimular, conhecer os alunos.(relacionamento)**

3 ANÁLISES

Observei que as categorias finalizadas, com exceção da resposta de numero dois que caracteriza um problema da profissão sobre a desvalorização e falta de respeito pelas pessoas em geral; todas as outras respostas se referem às relações interpessoais e subjetivas entre professores e alunos.

Pela Fenomenologia buscou-se a essência na experiência vivida, o sentido individual, a subjetividade emocional, por meio do relato, da palavra. Almejei nas interpretações o sentido e significado hermenêutico que remete ao sujeito buscando



desvelar como ele é, como ele sente; e não quem ele é, busca-se a elucidação e compreensão de si, a busca do Ser. A intenção foi conhecer sobre a prática a partir de como os professores a percebem e sentem.

As categorias abertas encontradas desvelaram as palavras **criar, renovar, dedicar, ajudar, conhecer, estimular e carinho**. Declaradas pela maioria dos professores; dizem respeito à necessidade de uma educação humanizada onde pessoas precisam se envolver, ser estimuladas, ajudadas, “olhadas” em sua individualidade. Nestas categorias constatou-se a lacuna, a dificuldade, a necessidade de mudança nos aspectos interpessoais.

A escola é o local dos sujeitos desenvolverem suas potencialidades, a dimensão artística, os valores culturais no grupo e sociedade. Como Bloch creio que o ensino tem a possibilidade da mudança e se altera porque surgem novas experiências interpretativas e não podemos limitar os caminhos. Ser professor não é somente na atividade da sala de aula, mas é condição permanente, resposta para compreender o mundo e o presente. O homem é ator e espectador na sua vida e na sua história. Acredito no estudo cujo objeto é o homem no tempo, em continua e perpetua transformação. Por isso a investigação com professores e o trabalho com os alunos. Dessa forma oportuniza a constatação do que afirma Fazenda (apud SILVA, 2013) “A interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”.

A Interdisciplinaridade como teoria é voltada para ação, dinâmica e aplicada oriunda de estudos da Teologia, da Fenomenologia com base na Antropologia Filosófica. Ela indica a religação dos saberes, o cruzamento entre disciplinas uma interação plenamente aplicável à prática de sala de aula. A educação, a ação Interdisciplinar é uma forma de compreender e tentar mudar o mundo, o homem é agente de sua realidade. A Interdisciplinaridade orienta sobre viver a própria aprendizagem e possibilita a aprendizagem significativa, provoca a reflexão sobre a ação. “Interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, vive-se, exerce-se” afirma Fazenda (2002).

4 CONSIDERAÇÕES

Creio que professores adquirindo conhecimentos interdisciplinares para as relações interpessoais no ensino eles poderão desenvolver aspectos como a observação acurada, o diálogo, a busca da subjetividade, o conhece- te a ti mesmo e ao outro.



Existem cinco princípios gerais para o trabalho interdisciplinar: a humildade, a coerência, a espera, o respeito, o desapego, complementados pela ousadia e afetividade nas trocas intersubjetivas diz Fazenda, (2001). Com esses princípios poderão buscar suprir as categorias encontradas nas pesquisas: **criar, renovar, dedicar, ajudar, conhecer, estimular e carinho.**

A ação nesse sentido gera movimento dinâmico e trocas significativas; recupera-se a memória, considera-se o tempo e o espaço do sujeito, as histórias de vida, registram ações e reações e analisam potenciais. Todas estas iniciativas cabem plenamente às categorias abertas encontradas elas vêm preencher uma carência percebida pelos professores no sentido de ajudar, dar carinho, estimular, conhecer, saber a historia de vida, renovar, olhar, ouvir para que a aprendizagem ocorra de maneira favorável. Morin (2002) afirma em seus estudos a busca da renovação da educação para o século XXI, com a necessidade da religação dos saberes, aliada a atitude interdisciplinar “**que se vive e não se ensina**” como diz Fazenda (2004).

A pesquisa traz uma realidade e uma necessidade de apoio, orientação, renovo nas práticas. À medida que os professores adquirirem os conhecimentos interdisciplinares, com o ensino da História em perspectivas multiculturais, ocorre o renovo no contexto educacional e social. A Interdisciplinaridade está aí para ser vivida em sala de aula; com todos os fenômenos decorrentes dessa prática; com subsídios para um ensino com novo sentido e significado para professores e alunos.

Espero ter contribuído de alguma forma com estes estudos preliminares. Busquei a essência na existência através do desvelamento do Ser professor para conhecer em parte sobre as praticas no contexto atual. Há muito caminho para se percorrer e o alvo só se torna possível de alcançar no caminhar, mas a grande aventura ocorre nas descobertas do trajeto! Ao trabalho!

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras escolhidas. v. 1.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História ou O ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.



BLOCH, M. L. B. (Org.). **História e Historiadores:** textos reunidos por Étienne Bloch. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino de História e Geografia. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto n. 6.177, de 1º de agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2 ago. 2007. Seção 1, p. 3-6.

DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia?** Tradução de Maria José de Almeida. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

FAZENDA, I. **A teoria fecunda e a prática difícil da Interdisciplinaridade.** Texto GEPI. PUC/São Paulo. 2010.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa e Administração**, v. 1, n. 1, p. 24-32, maio 2009.

FAZENDA, I. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 2002.

FEBVRE, L. **Combates pela História.** 2. ed. São Paulo: Presença, 1985.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 23.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História:** experiências reflexões e aprendizado. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

MORIN, E. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

RICOEUR, P. **Conflito das Interpretações.** Porto/Portugal: Rés., 1988.

SILVA, A. L. G.; TELLES, B. M.; PASQUALUCCI, L. Diálogos Construídos no GEPI/PUC/SP com base no tripé Interdisciplinar: arte-educação, afetividade e fenomenologia. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 3, 2013.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas (SP): Papyrus, 2007.

SOUZA, Maria Neusa G. Gomes de. O ensino de história: possibilidades nas práticas interdisciplinares. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 148-157, out. 2014.



A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS, NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO

Fátima Cristina Duarte Ferreira CUNHA¹

RESUMO

Com objetivo de realizar estudos sobre a contribuição das novas tecnologias, no atendimento educacional das salas de recursos multifuncionais na aprendizagem do aluno cego e verificar como está sendo sua aprendizagem, mencionando a contribuição das novas tecnologias, no atendimento educacional, foi realizada essa pesquisa. A pesquisa foi feita em escolas do município, onde percebemos que os recursos tecnológicos permitem ao deficiente visual quebrar não só barreiras sociais, mas também barreiras geográficas e de tempo, permitindo-lhe interagir com o mundo através da internet. Concluímos que o deficiente visual tem a capacidade de aprender e as novas tecnologias reconhecem e favorecem seu aprendizado. Para a elaboração do presente artigo utilizamos os seguintes autores: Mazzotta (1982), Guimarães (2005), Jannuzzi (2006), Arantes (2006), Glat (2007), Dorneles (2007), entre outras leituras.

Palavras-chave: Aprendizagem. Novas tecnologias. Deficiente visual. Sala de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

In order to perform studies on the contribution of new technologies in the educational services of the multi-functional resources in learning the blind student and 196 verify as being their learning, mentioning the contribution of new technologies in educational services, this research was conducted. The survey was conducted in schools in the city, where we realize that the technological resources enable the visually impaired not only break social barriers, but also geographical barriers and time, allowing you to interact with the world through the internet. We conclude that the visually impaired have the ability to learn and recognize new technologies and encourage their learning. For the preparation of this article we use the following authors: Mazzotta (1982), Guimarães (2005), Jannuzzi (2006), Arantes (2006), Glat(2007), Dorneles (2007) among other readings.

Keywords: Learning. New technologies. Visually impaired. Multifunction room resources.

¹ Professora Mestre Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha é professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da UFMS, campus de Aquidauana. E-mail: facdf@hotmail.com



1 INTRODUÇÃO

Ao ministrar aulas de Fundamentos da Educação Especial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana, percebi que os alunos não estavam preparados para receber em sala de aula alunos portadores de deficiências, comecei então a elaborar oficinas com pessoas cegas, cadeirantes e surdo-mudo. A oficina que mais obtivemos rendimento e êxito foi a de cegueira, com aulas práticas em sala de aula e em sala do Ensino Fundamental. Encontrei professores treinados pelo Núcleo de Educação Especial do Estado e com firme intenção de ensinar, de ajudar na aprendizagem. As salas de recursos foram criadas e instaladas em estabelecimentos de ensino regular, contando com um professor a disposição da unidade escolar. O aluno após avaliação educacional e desenvolvimento de atividades, pode ser encaminhado a uma classe comum correspondente ao seu nível recorrendo a sala de recursos quando encontrar dificuldades de aprendizagem, devido a sua limitação visual, cuja solução não é possível pelo professor do ensino regular. O professor, entretanto deve estar atento para que sua classe não se torne uma classe especial, e evitar que os alunos ali permaneçam por tempo maior do que necessário.

De acordo com o manual de orientação da implantação das salas de recursos multifuncionais, os objetivos e ações do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais são assim definidos:

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos: Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (DUTRA, 2010, p. 9).

De acordo com esses objetivos o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais, o MEC/SEESP realiza as seguintes ações:



- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. (DUTRA, 2010, p. 9).

O aluno, deficiente visual ao iniciar a escolaridade não poderá ser colocado diretamente em uma classe de ensino regular, deverá ser ensinado na sala de recursos e posteriormente, após escolher a sala adequada ao aluno, encaminha-lo a classe comum. As séries iniciais favorecem a integração desses alunos e ao longo das atividades desenvolve-se uma completa integração, tanto em termos sociais, quanto pedagógicos.

Este artigo tem como objetivo, realizar estudos sobre os alunos portadores de cegueira que estão sendo inseridos no ensino regular, e em que etapa da Educação esses alunos se encontram, verificar como está sendo sua aprendizagem, qual o atendimento realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Qual a contribuição das novas tecnologias, no atendimento educacional, na aprendizagem do aluno cego. Verificar ainda como está acontecendo a interação entre o ensino regular e a sala de recursos, se existe uma comunicação entre as professoras quanto a utilização de materiais pedagógicos apropriados, se existe a utilização de novas tecnologias, qual o papel do professor do ensino regular e o papel do professor da sala de recursos, e ao longo do trabalho ir conhecendo a realidade e as dificuldades de aprendizagem dos educandos no município de Aquidauana/MS.

De acordo com Carvalho (2004) na última década, inúmeras e significativas reflexões a respeito da educação escolar, que no contexto mundial, em particular na América Latina e Caribe, tem gerado reformas no sistema educacional. Essas transformações de acordo com a autora inspiram-se no direito que todos nós temos a educação, conforme a Constituição Federal, com igualdade de acesso e permanência na escola, bem como nosso pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Existem inúmeros subsídios para se organizar ideias a respeito da concepção, princípios e diretrizes para um sistema educacional inclusivo.

De acordo com Dorneles (2007, p. 42), a utilização da informática para deficientes visuais no Brasil, foi iniciada em 1989, tendo “como meta o desenvolvimento de ambientes educacionais baseados no uso do computador com



crianças deficientes – dentre elas, deficientes visuais”, no Núcleo de Informática Aplicada a Educação (NIED) da Universidade de Campinas.

Para Mazzotta (1982) a marginalização das pessoas portadoras de deficiência, é uma ação que reflete uma atitude social de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa. Um consenso social, fundamentado na incapacidade do indivíduo leva a completa omissão da sociedade em relação a organização de serviços para atender as necessidades individuais específicas dessa população. Assim, a responsabilidade partilhada e a remoção de rótulos, passam a caracterizar o atendimento aos portadores de deficiência.

Estamos em uma velocidade de informações decorrentes dos avanços da tecnologia e da ciência, isso tem provocado uma mais competição e mais desigualdade entre os povos, que levam alguns a conviver com índices inaceitáveis de injustiça social. Na área da educação, existe o compartilhamento do interesse da superação do fracasso escolar, refletidos na evasão, repetência e baixo rendimento, vivemos um enorme desafio: como efetivar os direitos assegurados a todos, para que todos possam se beneficiar da educação de qualidade.

As leis, os textos, e os discursos de acordo com Carvalho (2007), que todos professam asseguram os direitos, mas o que garante são as ações efetivas, na medida em que se concretizam. Há que se prover recursos, permitindo que os direitos humanos sejam de fato respeitados.

Com várias hipóteses, indagações surgem ao longo do processo, questionamos: como se dá o acesso desse aluno até a escola, que tipo de atendimento recebe? Como melhorar as escolas? Os recursos da informática passam a incorporar-se a vida de alunos deficientes visuais cegos e de baixa visão? Como transformar os discursos existentes em prática de ações efetivas? Existe o comprometimento do Núcleo de Educação Especial para o encaminhamento educacional? Como será o seu atendimento nas salas de recursos multifuncionais? Há interação do deficiente visual com máquinas, impressão em brailes, acesso a internet? Qual a relevância desta sala na contribuição da sua aprendizagem? Como está sendo feito a inclusão dessa criança/jovem? Para Carvalho (2007, p. 81) “todos lutam por escolas responsivas e que exercitem a cidadania de sujeitos solidários, participativos, emancipados e com capacidade crítica e reflexiva para dirigir, eticamente, seu próprio destino e contribuir para o bem comum”.

“A contribuição das novas tecnologias, no atendimento educacional, das salas de recursos multifuncionais na aprendizagem do aluno cego”, se justifica pela necessidade



de democratizar informações referentes ao atendimento educacional de alunos cegos, a sua aprendizagem, e a relevância das salas de recursos multifuncionais nessa aprendizagem e a contribuição das novas tecnologias no atendimento educacional. O número de pesquisas realizadas no tema acima exposto é escasso e para aprendizagem do aluno cego, um pouco mais difícil de localizar trabalhos a respeito.

De acordo com Mantoan (2006) “a igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais [...]” Não lhe assegurando a permanência e o prosseguimento a todos os níveis de ensino, sem reconhecer a igualdade de aprender, mas com as diferenças no aprendizado.

A inclusão exige igualdade no acesso a escola, mas ao mesmo tempo a inclusão propõe a desigualdade de tratamento, como uma forma de restabelecer a igualdade. A diferença propõe conflitos, e não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, é necessário “reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada”. (ARANTES, 2006).

Para estabelecer uma condição de igualdade nas escolas é necessário políticas igualitárias e democráticas, apesar do ensino escolar brasileiro continuar aberto a poucos e haver o despreparo dos professores, o processo de transformação é lento, mas rumo a novas possibilidades, apesar da inclusão não ser bem compreendida, havendo segregados na educação.

De acordo com Glat (2007) é necessário políticas igualitárias e democráticas, mas é necessário também o apoio, conforme a autora “é imprescindível que se estabeleça uma rede de comunicação entre os profissionais que atuam nas diferentes modalidades”, pois são “são agentes co-responsáveis pela efetivação de inúmeros processos durante a escolaridade desse aluno”.

Precisamos nos ater a como a educação foi ao longo dos anos, qual o seu desenrolar. Verificamos que a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX, com ideias liberais presentes nos movimentos da Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que de acordo com Jannuzzi (2006) reuniram na mesma luta uma série de profissionais e foram acentuados a partir da Independência.

A educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas instituições surgiram e sem escritos sobre sua educação, e a sociedade de então,



se proteger do adulto deficiente na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), privando-o do direito político. Em relação a educação do deficiente é criado no município da Corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (Decreto nº 1.320 de 24 de janeiro de 1891, publicado no Diário Oficial) e alguns depois o Instituto dos Surdos-Mudos.

Essas duas instituições foram intermediadas por vultos importantes da época, que transmitiram ensinamentos especializados aceitos como fundamentais a esses alunos.

A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimento auferidos nas diversas ciências. (JANNUZZI, 2006, p. 28).

De acordo com Jannuzzi (2006) a partir do século XVIII, foram inventadas várias formas de ensinar e ler, através de alfabetos que poderiam ser percebidos pelo tato, como letras gravadas em madeira, fundida em chumbo ou recortadas em papelão. Porém foram desaparecendo com o tempo por serem difíceis de manusear e também de serem assimilados pelo conhecimento. Ficou o sistema Moon, inventado em 1845 na Inglaterra por Willian Moon (1818-1894), que manteve o contorno da letra era mais fácil para pessoas mais maduras, foi utilizado até 1970.

Louis Braille (1809-1852), que era francês e que ficou cego aos 03 anos de idade, frequentou o Instituto dos Jovens Cegos de Paris e lá encontrou 14 livros com caracteres em relevo e que raramente era utilizado pelos alunos, devido a dificuldade em manuseá-los.

Teve então contato com o sistema de Charles Barbier, oficial da armada francesa, “que inventara um código em 1819, a partir de pontos, a fim de que houvesse comunicação noturna em campo de batalha. Então a partir desse sistema, Braille, em 1824, desenvolveu o sistema que recebeu seu nome.” (JANNUZZI, p. 29, 2006). Apesar de ter sido morador do instituto durante toda sua vida, a sua criação só foi aprovada oficialmente dois anos após a sua morte.

De acordo com Guimarães (2005, p. 51) em Mato Grosso do Sul, no que se refere à educação, havia um enorme descaso. As dificuldades não se restringiam às distâncias, apenas, mas também aos processos de comunicação. “As próprias relações de poder eram muito distantes dos “sujeitos”, que para conseguirem qualquer tipo de direito, independentemente de sua garantia em Lei, precisam remeter-se ao poder



constituído”. (GUIMARÃES, 2005, p. 51).

De acordo com Mazzotta (1982, p. 52) diante da dificuldade de aprendizagem pela limitação visual, cuja solução não será possível na classe comum, o aluno recorre então a sala de recursos “onde pode utilizar os materiais e equipamentos necessários e receber orientação do professor de educação especial”. (MAZZOTTA, 1982, p. 52). No entanto os dois devem trabalhar em conjunto.

Segundo Masi (2002) as salas de recursos foram criadas e instaladas em estabelecimentos de ensino regular, obedecendo a critérios do órgão central de educação e deve contar com um professor especializado a disposição da escola onde a mesma for instalada. Para o autor, neste tipo de atendimento,

O aluno cego ou portador de visão subnormal, após avaliação educacional e desenvolvimento de atividades introdutórias, pode ser encaminhado a uma classe comum correspondente ao seu nível de adiantamento, recorrendo a sala de recursos quando encontrar dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas impostos por sua limitação visual, cuja solução seja impossível através de recursos utilizados por professor do ensino regular. (MASI, 2002, p. 15).

Apesar do aluno estar matriculado em classe comum, sempre que necessário, poderá recorrer aos materiais ou equipamentos, para facilitar sua aprendizagem. Em Aquidauana cinco escolas estaduais mantém funcionando em suas dependências a Sala de Recursos Multifuncionais.

As professoras são incentivadas a se especializarem, fazendo cursos pela internet ou presenciais. Recebem algumas orientações através do Instituto para Cegos de Campo Grande, referente a atividades de alguns alunos deverão desenvolver. Mas devemos reconhecer que poucas escolas públicas possuem computadores e professores capacitados a intermediar a aquisição de conhecimento com uso de programas específicos.

Ao verificar “A contribuição das novas tecnologias, no atendimento educacional, das salas de recursos multifuncionais na aprendizagem do aluno cego”, disponibilizamos observações referentes aos indivíduos com deficiência visual no município de Aquidauana, sensibilizando, quem sabe, as demais pessoas, demonstrando a importância da inclusão, da aprendizagem desses alunos.

Demonstrando que não são inaptos e limitados, mas que podem compreender e se estabelecer, em um convívio harmonioso na sociedade, trabalhando, estudando, se posicionando. Contamos com o apoio de profissionais de educação, que de acordo com



Guimarães (2005), existem responsabilidades por parte do professor de ensino especial onde

O educador especializado tem por missão proporcionar os apoios necessários para que a criança cega possa ter sucesso escolar numa classe regular. Todas as responsabilidades do educador especializado se encontram, de algum modo, ligadas ao apoio direto que ele deverá dispensar à criança, ao respectivo professor ou família. É bom não esquecer que não cabe ao educador especializado a responsabilidade do ensino da criança cega. É ao professor do ensino regular que compete fazê-lo. (GUIMARÃES, 2005, p. 55).

Existem algumas dificuldades a serem sanadas no processo de educação do alunado com deficiência visual, uma das principais é a insuficiência de recursos específicos, para que haja uma aprendizagem a contento.

A falta de visão não pode, contudo, servir de desculpa para que o professor se esforce e de o melhor de si, no auxílio do aluno. Ele é capaz, e estará transformando sua vida, em uma melhor integração com os demais, não ficando mais a margem da sociedade, se escondendo, matando seus sonhos. Acredito que assim, esse estudo irá colaborar com suas pesquisas e futuros artigos a novos pesquisadores, abrindo um leque um pouco maior de informações disponíveis. O que pensam a respeito da inclusão de alunos com deficiência visual, qual o preconceito existente no ambiente escolar, na família, na comunidade, como está sendo o processo de inclusão desses alunos nas salas de recursos multifuncionais, como está sendo a parceria com o professor do ensino regular, qual o apoio pedagógico, logístico, legal e metodológica existente. Quais as tecnologias utilizadas, pois de acordo com Dorneles (2007, p. 47) “os recursos tecnológicos permitem ao deficiente visual quebrar não só barreiras sociais, mas também barreiras geográficas e de tempo, permitindo-lhe interagir com o mundo através da internet.” Segundo a autora esses ganhos derivam do fato básico de que o deficiente visual tem a capacidade de aprender, e as novas tecnologias reconhecem e favorecem seu aprendizado.

Com a pesquisa “A contribuição das novas tecnologias, no atendimento educacional, das salas de recursos multifuncionais na aprendizagem do aluno cego”, compreendemos o processo educacional de pessoas com deficiência visual, que independentemente da causa ou período, interfere em diversas habilidades e atividades cotidianas do indivíduo, afetando sua própria vida, mas também a das pessoas com as quais convive, em sua comunidade.



Segundo Glat (2007, p. 120) “a escolarização da pessoa cega ou com baixa visão é de modo geral viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência”. Acreditamos que ao observar uma pessoa com deficiência visual percebemos que a perda da visão, aguça outros sentidos, compensando com outras habilidades. Como se caracteriza o ensino/aprendizagem em alunos cegos, em uma sala de aula regular, no contexto de inclusão?

Segundo Dorneles (2007) esses ganhos derivam do fato básico de que o deficiente visual tem a capacidade de aprender, e as novas tecnologias reconhecem e favorecem seu aprendizado.

Para Arantes (2006), é inegável a expansão no Brasil das matrículas iniciais no ensino fundamental, sobretudo a partir da década de 90, e com esse avanço, as preocupações governamentais passaram a ser garantia da qualidade de ensino.

Embora haja a violação do acesso a educação, com muitas crianças e jovens fora da escola. Embora haja ausência de dados educacionais especiais, há garantido o acesso a escola, o acesso a educação, para que haja o desenvolvimento das capacidades, física, intelectual e moral da criança, visando sua melhor integração individual e social.

Um aspecto fundamental é o relato de vida, onde observaremos se houve oportunidades para aprender, pois de acordo com Masi,

A criança privada de uma modalidade sensorial tão importante como a visão, terá necessidade de experiências sensoriais compensatórias através de outras vias perceptivas não afetadas. No entanto, para que o aprendizado se efetive, essas experiências devem ser significativas para a criança. Norris e colaboradores realizaram um estudo durante cinco anos, com aproximadamente 300 crianças pré-escolares, o que os levou a concluir que tais crianças necessitam de oportunidades para aprender e não, simplesmente, de estimulação. (MASI, 2002, p. 9).

Assim poderemos verificar, de acordo com a autora, como aconteceram as estratégias de aprendizagem. Segundo Carvalho (2004):

Para muitos educadores, (regentes de turmas, coordenadores pedagógicos, orientadores, supervisores, gestores educacionais), a inclusão em educação, sem levar em conta esses e outros dados, é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares, “normais” e exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber fazer. (CARVALHO, 2004, p. 87).



Segundo a autora tendo como consequência a preocupação com o destino dos serviços prestados a esses alunos, bem como dos profissionais atuantes.

Para Glat (2007) a educação inclusiva

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por problemas de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT, 2007, p. 16).

De acordo com a autora a educação inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar, que visa o desenvolvimento de respostas educativas e que atinja a todos os alunos e através de entrevistas, de fatos narrados podemos utilizar a observação ao longo do percurso de análises, observações e entrevistas, elaborando anotações através das impressões efetuadas.

Dentro das entrevistas elaborar um levantamento da história de vida dos envolvidos, aluno e mãe, pois de acordo com Masi (2002),

A criança cega, muitas vezes, chega a escola sem um “passado” de experiências como seus companheiros videntes, não apresenta as rotinas da vida cotidiana de acordo com a sua idade, os seus conceitos básicos como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal são quase inexistentes e sua mobilidade difícil, o que poderá levar a baixa estima que dificultará o seu ajustamento a situação escolar, estranha e, muitas vezes aterrorizadora. (MASI, 2002, p. 27).

Segundo a autora, pela visão a criança estabelece suas primeiras relações com o meio, e percebe a forma, tamanho, distância, etc. conseqüentemente, a criança cega precisa ser ajudada em seu contato e interação com o mundo em que vive.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos analisar a formação continuada do professor, que deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino e que devem assegurar professores aptos a elaborar “e a implantar novas propostas e práticas



de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.” (ARANTES, 2006, p. 57).

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem para aprimorar o atendimento aos alunos.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, para que possamos estar voltados a novos entendimentos e estudos para melhor atender aos alunos que dela necessitam.

Ao se trabalhar e pesquisar crianças cegas ou portadoras de visão subnormal há necessidade de um conhecimento prévio de cada caso, “para elaboração de um plano educacional adequado as características e necessidades do educando. Algumas informações importantes devem ser colhidas junto aos pais ou responsáveis pela mesma, as quais serão posteriormente ampliadas ou rejeitadas” (MASI, 2002, p. 7), isso de acordo com o desenvolvimento das atividades no contato direto com o aluno.

Ao pesquisar deficientes visuais, com escassez de informações, ou trabalhos a respeito, estaremos efetuando um levantamento a respeito de inclusão/exclusão, igualdade/diferença, educação/aprendizagem, salas de recursos multifuncionais, a caracterização de crianças cegas ou portadoras de visão subnormal, “a criança ou jovem de baixa visão que vai perdendo-a progressivamente, poderá estar mais bem preparada para a aceitação da perda total, enquanto aqueles que a perdem subitamente podem ter reações diferentes, requerendo apoio e compreensão [...]” (MASI, 2002, p.7).

Colher informações junto aos pais ou responsáveis, orientação dos professores do ensino regular e das salas de recursos multifuncionais. Efetuar um levantamento sobre a ocorrência da deficiência se ocorreu antes ou depois da alfabetização, “uma vez que poderá haver maior resistência ou dificuldade para aceitação da escrita Braille” (MASI, 2002, p. 7).

A cegueira pode ter efeitos graves sobre o desenvolvimento da criança, havendo impedimentos ou incapacidade, impondo algumas limitações e restrições ao desenvolvimento. Os efeitos da cegueira são determinados pela cultura e pelo ambiente e podem ser minimizada por programas de prevenção, orientação aos pais e esclarecimentos a comunidade. O ambiente familiar e a atitude dos pais é de suma importância para o desenvolvimento da criança. Os pais sofrem conflitos pela cegueira



do filho e talvez a partir daí surjam algumas dificuldades, pela expectativa de ter um filho perfeito e a chegada da criança cega não corresponde ao seu ideal de filho.

Sentimentos de culpa podem aparecer, preconceitos, medo, assim a criança chega a escola com baixa autoestima, que dificultara o seu ajustamento a situação escolar.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria A. (org). MANTOAN, Maria T. Égler, PRIETO, Rosângela G., **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DORNELES, Claunice M. **A contribuição das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do deficiente visual**. Campo Grande/MS: Ed. da UFMS, 2007.

DUTRA, Cláudia P. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUIMARÃES, Mariuza A. C. **A normalização na prática pedagógica e a construção do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. 2005. 118 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2005.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas/SP: Associados, 2006.

MANTOAN, Maria T. Égler, PRIETO, Rosângela G., ARANTES, Valéria A. (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MASI, Ivete de. **Deficiente Visual: Educação e Reabilitação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira. A contribuição das novas tecnologias, no atendimento educacional das salas de recursos multifuncionais na aprendizagem do aluno cego. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 158-169, out. 2014.



**INDERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO:
desafios e perspectivas**

Jucimara ROJAS¹

Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA²

Care Cristiane HAMMES³

Kelly Cebelia das Chagas do AMARAL⁴

RESUMO

Neste estudo enfocamos um panorama de discussões sobre a prática interdisciplinar na área educacional. Para tanto, investigamos os estudos sobre o respectivo tema em autores renomados como Fazenda (1997, 1995, 1993); Japiassú (1976); Magalhães (2009); Ricouer (2006); Perrenoud (2008), dentre outros. O entendimento sobre interdisciplinaridade constatada nas leituras realizadas é de articulação dos saberes de diferentes disciplinas/áreas do conhecimento em favor de um ensino contextualizado. Alguns estudiosos associam a interdisciplinaridade à mudança de atitude, ação e competência. Percebe-se a necessidade de um olhar universal sobre o conhecimento, o que permite possuir habilidades para construir as respostas possíveis ou necessárias a cada contexto. Assim, é possível repensar nossa vida, nossa prática profissional, nossas relações, nossas circunstâncias, lidar com as questões cotidianas de outras maneiras, e principalmente, construir não apenas uma nova prática profissional, mas uma nova realidade, para todos os agentes do processo educacional.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação. Prática pedagógica.

ABSTRACT

In this study we focused on an overview of discussions on interdisciplinary practice in education. To this end, we investigated the studies on its theme in renowned authors such as Fazenda (1997, 1995, 1993); Japiassú (1976); Magalhães (2009); Ricouer (2006); Perrenoud (2008), among others. The

¹ Professora Pós-Doutora em Educação de Infância Formação e Ludicidade pela Universidade de Aveiro/Portugal. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: jjrojas@terra.com.br

² Professora Doutora, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana/MS. Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade. E-mail: francys.santan@hot.com

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela UNISINOS/RS. Especialista em Educação pela PUC/RS. Formada em Geografia pelo UNILASALLE/RS. Graduada em Pedagogia na UNIP/SP. Tem experiência como professora da Educação Básica e Ensino Superior, especialmente nos cursos de Pedagogia, Geografia, Letras, Física, Turismo, Enfermagem da UEMS/MS e do Instituto Superior de Educação IVOTI/RS. Pesquisa na área de Formação de professores e Práticas pedagógicas. E-mail: carehammes@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: kcebelia@bol.com.br



understanding of interdisciplinarity found in the readings is made of articulation of knowledge from different disciplines/fields of knowledge in favor of a contextualized education. Some scholars associate interdisciplinarity the change in attitude, action and racing. Realizes the need for a universal look on knowledge, allowing possess skills to build the necessary or possible answers to each context. Thus, it is possible to rethink our lives, our professional practice, our relationships, our circumstances, deal with everyday issues in other ways, and especially, not just build a new professional practice, but a new reality for all agents on the educational process.

Keywords: Interdisciplinarity. Education. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade já vem sendo discutida desde os filósofos gregos com o objetivo de formar um homem integral. Na década de 1960 volta às discussões pelos estudos de Gusdorf, Piaget, Bastide, dentre outros, mas somente na década de 1970, recebe seu maior impulso na área educacional.

Na década de 1990, a interdisciplinaridade toma nova forma diante das informações e de crises em que vivemos, principalmente com os grandes problemas globais enfrentados e a dificuldade de entender como os fatores se relacionam para evidenciar os resultados apresentados.

A discussão sobre interdisciplinaridade tem tido um espaço importantíssimo na sociedade contemporânea, principalmente entre nas instituições educacionais, embora para muitos professores pareça algo novo. Isto 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.

Verificada a impossibilidade de ensinar tudo a todos, como propunha Comenius, considerando não ser possível a um mesmo profissional dominar saberes de todas as áreas, torna-se relevante uma ação que constitua relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Um dos primeiros trabalhos acerca do referido tema no Brasil é de autoria de Hilton Japiassú (1976), fruto de sua tese defendida na França, em que teve por objetivo discutir a interdisciplinaridade como parte da solução para a fragmentação do conhecimento, um mal instaurado pelo positivismo. Tal fato, explica o autor, se constata pelas inúmeras especializações que dividem cada vez mais as áreas do conhecimento,



produzindo conhecimentos que só têm sentido para os especialistas de cada área como se fossem independentes entre si, tendo como resultado o produto de uma inteligência esfacelada.

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (JAPIASSÚ, 1976, p. 75).

O autor direcionou seus estudos no campo epistemológico, destacando a necessidade de mudança na concepção de conhecimento, partindo do pressuposto de uma nova organização curricular.

Os especialistas, como denominam os professores, precisam reciprocamente trocar os conhecimentos a fim de integrar as disciplinas, com objetivo de enriquecimento, colaboração e integração mútua. Existem resistências e dificuldades para um trabalho verdadeiramente interdisciplinar na escola, porque ele exige que cada docente considere o colega exterior a si mesmo; em que cada um analisa as questões que o outro enfoca e, por último, precisa haver uma tomada de consciência coletiva das questões levantadas pelo grupo. Observamos, por meio dos estágios e projetos realizados nas instituições de ensino que tal comportamento é comum no meio docente.

Destaca-se que na mesma linha teórica do autor, surge desde a década de 1970, Fazenda⁵, sendo referência para quem discute interdisciplinaridade, pois já publicou diversos livros e orientou inúmeras pesquisas. Sua dissertação de mestrado foi prefaciada por Hilton Japiassú, revelando que ambos tinham interesses em comum no campo da pesquisa. Um dos objetivos difundidos pela professora/pesquisadora está relacionado à aplicação pedagógica da interdisciplinaridade, centrada na atitude dos professores.

Na abordagem de Fazenda (1996), a interdisciplinaridade no campo pedagógico é articuladora do processo de ensino-aprendizagem à medida que se produzir como uma mudança de atitude perante o conhecimento, numa relação de reciprocidade e mutualidade que produz o diálogo entre os agentes envolvidos no processo, substituindo uma concepção cartesiana pela unitária do ser humano.

⁵ Professora da PUC-SP coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI), fundado em 1986. Estudiosa do tema há mais de 30 anos e autora de inúmeros livros.



Segundo Fazenda (1995) é na segunda metade do século XX que a interdisciplinaridade é apresentada como alternativa frente da fragmentação dos saberes. A autora afirma que existem três momentos distintos na trajetória da interdisciplinaridade: o primeiro na década de 1970, considerado o momento da definição; nos anos de 1980 ocorre a explicação do método e na década de 1990 a construção da teoria. Nos três momentos constatamos a preocupação com a fragmentação dos conhecimentos e um esforço em buscas de caminhos que possibilitem a integração dos mesmos.

Pesquisas 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. Para tanto se faz necessário entendermos algumas distinções terminológicas com cinco níveis de significado:

Disciplina - conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplina - justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: Música + Matemática + História

Pluridisciplina - justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: Matemática + Física.

Interdisciplina - interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes aos ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Transdisciplina - resultado de uma premissa comum a um conjunto de disciplinas (Ex.: Antropologia considerada como a ciência do homem e de suas obras.) (POLONI, 2007, p. 1).

Na disciplinaridade o modelo de aquisição de conhecimento sugere conhecer e aprender algo que está fora, e quando indagados oferecer a resposta que foi aprendida por meio da avaliação de conteúdos. Essa forma de aprendizagem é a mais utilizada em todos os níveis de ensino, o educando só precisa reproduzir de forma sistemática e mecânica seus conhecimentos. É uma estratégia pedagógica confundida por muitos com a interdisciplinaridade. Sua metodologia é constituída pelo trabalho em conjunto de duas ou mais disciplinas. Trabalha-se com um tema em comum, onde cada professor contribui com o conhecimento específico de sua área.

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 do gênero deve ser muito mais do que simplesmente misturar intuitivamente disciplinas. Ela deve propiciar visibilidade e movimento ao talento escondido em cada um de nós. Afirma que não pode existir interdisciplinaridade sem disciplinas, o que não concorda são com os recortes nos conteúdos que não permitem ao aluno e ao professor compreenderem sua essencialidade.

Para a autora o início e a chegada de uma prática interdisciplinar estão 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. Com isso 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, reflexões, cada integrante do grupo torna-se ativo no processo.

A partir dessas colocações é essencial que os conteúdos ministrados em cada disciplina sejam considerados como instrumentos culturais, necessários para a formação global. Fazenda (1997) afirma que é necessário conhecermos como os conteúdos nasceram, se desenvolveram e são estudados. Assim, a interdisciplinaridade beneficiará as ações educativas que ampliam as capacidades dos educandos em expressar-se por meio das múltiplas linguagens, posicionar-se diante das informações e interagir ativamente com o meio físico e social.

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

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 comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...] (JAPIASSÚ, 1976, p. 84).

O autor afirma que tal fato se deve as 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 as exigências que o próprio mercado de trabalho faz aos graduados: que sejam profissionais polivalentes. Assim, torna-se essencial a elaboração de meios que atue contra o saber fragmentado.

Para ele existe a questão da pesquisa interdisciplinar que propões a mudança de metodologia para que o saber se torne real para o educando. Isso será possível quando as disciplinas se tornarem um meio para a produção e debate do conhecimento, deixando de assumir um caráter dogmático, que contribui para diminuir os alunos frente a conhecimentos que para eles parece imutável.

2 OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR

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, que considera o conhecimento produzido somente importante e com sentido para os especialistas de cada área.

Proust (1993) afirma a partir de suas pesquisas que existem algumas dificuldades a serem sanadas à prática de interdisciplinaridade. 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.

Outra dificuldade apontada é a forma, sempre, fragmentada de como encontramos nos acervos bibliográficos lançados pelas editoras, nas grades curriculares



das instituições de ensino e nos cadernos dos alunos tudo dividido por matéria, ou seja, encontramos as diferentes disciplinas separadas, isoladas em compartimentos e ministradas por diferentes professores que desconhecem a relevância de ministrar os conhecimentos de forma universal.

Consequentemente a falta de interação entre as áreas do conhecimento, reflexo de fatores sociais e históricos desencadeado pela revolução industrial, que exigia mão-de-obra especializada, têm marcado e prejudicado nossa maneira de pesquisar, ensinar e, principalmente, de ver e pensar nossa realidade. Isto 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 a visão do todo, uma vez que essa habilidade só é possível de ser adquirida quando se é estimulado a buscar os conhecimentos globais dos fatos.

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, consequentemente, de reformular e construir novos conceitos com autonomia e criatividade. Neste sentido, a convivência das disciplinas pode ser uma estratégia para desenvolver uma visão mais aberta dos acontecimentos.

Ricoeur (2006) ressalta que os elementos são importantes para o que acreditamos, além de acrescentar o valor à questão do vivido pelo sujeito,

[...] constitui um legítimo enriquecimento da noção de reconhecimento de si quando encontramos sua justificação no parentesco semântico entre o modo epistêmico próprio à espécie da certeza e de confiança que está vinculada à asserção própria do verbo modal 'eu posso' (RICOEUR, 2006, p. 107).

Fazer um percurso em que o Ser vai ter um valor de integralidade pela ontologia significa que tem experiências de vida que são obtidas em um mundo vida, significa afirmar que um individual está dentro do contexto do outro e necessita-se respeitar o fenômeno que se mostrará e será desvelado.

Outro desafio, além de reconhecer essas diferenças, é saber identificar onde é possível que as áreas do conhecimento se complementem. Entretanto, é necessário que o professor transcenda seu campo de estudo, dialogando e identificando os pontos onde são possíveis de incorporar as contribuições das outras disciplinas. Essa ação proporcionará, além de integrar novo saberes, aprofundar o contato com que sua



disciplina tem de mais específico e fundamental.

A interdisciplinaridade está em busca do conhecimento holístico, que 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.

Ela tem por objetivo garantir um novo posicionamento diante do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral, ou seja, ela garante a elaboração do conhecimento global rompendo com os limites das disciplinas. Mas para isso segundo Fazenda (1997) será necessário que o educador assuma uma postura interdisciplinar com atitudes de inclusão.

Para Perrenoud (1977) tal atitude exigirá 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.

Fazenda (1995) acrescenta 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. Todas essas modificações exigem alterações nos hábitos, pois o saber não é apenas uma disciplina, ele incorpora-se às relações interpessoais e à própria corporeidade do sujeito. No modelo disciplinar, a produção do conhecimento é individual. No modelo interdisciplinar faz-se necessária a inter-relação pessoal. Acrescenta ainda que a iniciativa de professores e alunos, assim como a autonomia do grupo é fomentada de forma positiva.

Existem grandes avanços também para a escola que possui a interdisciplinaridade como eixo de trabalho, ela torna sua proposta pedagógica mais ágil e eficiente, seus alunos assumem uma postura com mais responsabilidade, o que diminui a indisciplina e toda a comunidade escolar trabalha em colaboração.

Outro desafio é a metodologia de trabalho, Fazenda (1997) acredita que para isso é necessário atitude e método envolvendo 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 aprendemos durante toda nossa vida, logo significa articularmos o saber, a informação, a experiência, meio ambiente, escola, comunidade, dentre outros aspectos que envolvem



o processo educacional.

Isto 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. A práxis pedagógica deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando a aprendizagem significativa por meio da interação professor/aluno, aluno/professor.

uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1994, p. 69-70).

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. Esta 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.

Fazenda (1993) aponta que outro desafio é a formação de professores, a autora destaca que são ministrados de maneira errônea porque simplesmente trabalham perguntas “intelectuais” que já sabem como serão respondidas, mas sugere que o professor faça perguntas “existenciais” a seus alunos para despertar respostas



inesperadas e aflorar seus talentos. Isso significa explicar questões importantes de forma simples para que o educando tenha a oportunidade de construir sua argumentação. Afirma ainda que os currículos organizados por disciplinas levem o aluno adquirir acúmulo de informações e não o pensar interdisciplinar que aborda uma dimensão libertadora possibilitando o enriquecimento da nossa relação com o outro e também com o mundo.

Existe o desafio de assegurar a abordagem geral, por meio de uma visão holística, valorizando o que cada um constrói no processo de aprender a aprender. Esta postura instiga o pensamento em direção ao enfrentamento de tensões que surgem no desenvolvimento de seu processo de esclarecimento, o que torna possível a superação de dicotomias tradicionais da visão de mundo mecanicista. Para termos um grupo interdisciplinar, ou seja, professores que aceitam o desafio de articular-se com outras áreas do conhecimento, com outros métodos e conceitos é relevante uma cultura prévia de integração que fomente a iniciativa e subsidiem a elaboração e efetivação de tal práxis. Mas para a consumação de tal ato, a interdisciplinaridade exige que o espaço de cada área do conhecimento, em suas particularidades e especialidades, sejam compreendidas e respeitadas. Pois o objetivo segundo Fazenda (1994) não é homogeneizar ou restringir as disciplinas somente a um enfoque, mas que seja possível a integração respeitando e reconhecendo a objetividade de cada uma.

Um grande desafio além de reconhecer essas diferenças, é saber identificar onde estão localizadas as zonas de intersecção entre as áreas, que significa identificar os pontos que elas apresentam em comum. Para que isso ocorra de forma correta é necessário que o professor transcenda seu campo de estudo, dialogando e identificando os pontos onde são possíveis de incorporar as contribuições das outras disciplinas. Esta ação proporcionará além de integrar novos conhecimentos, aprofundar o contato com que sua disciplina tem de mais específico e fundamental. Por isso, é normal neste momento ocorrer dúvidas e incertezas, pois o caminho é novo, mas em contrapartida confere a prática do professor mais liberdade de autonomia, de autoria criativa, de apropriação de novos conhecimentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a abordagem interdisciplinar está sendo pensada a aplicada na organização do trabalho pedagógico, somente recentemente, embora suas ideias já esteja



há muitas décadas em estudos e discussões. Ela torna-se fundamental na medida em que busca a interação de conceitos e métodos, o que conduz o educando a uma visão mais próxima do movimento, da totalidade e das contribuições da realidade, ou seja, é uma ação pedagógica interativa e integrativa entre professor, aluno e os conhecimentos, dentre eles os do senso comum e os científicos.

Devido às inúmeras mudanças que diversos setores da sociedade vêm passando é necessário que o professor também esteja capacitado para assumir uma nova concepção de educação. Para isso necessita estar preparado para aplicar diferentes metodologias, tecnologias e conhecimentos.

É fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja utilizado pelo professor como uma ferramenta para a construção e elaboração de novos conhecimentos. Neste sentido, a interdisciplinaridade torna-se uma das propostas possíveis para realizar esta premissa, recuperando assim, a totalidade do ser humano em relação ao processo educativo.

Podemos afirmar que se a compartimentalização dos conhecimentos, que impera atualmente em nosso sistema de ensino, for substituída pela interdisciplinaridade será uma nova forma mais criativa de institucionalizar e elaboração de novos conhecimentos nas escolas, nos currículos e campos de pesquisas.

O trabalho interdisciplinar permite um olhar universal sobre o conhecimento, o que permite possuir habilidades para construir as respostas possíveis ou necessárias a cada contexto. Sendo assim, é possível repensar nossa vida, nossa prática profissional, nossas relações, nossas circunstâncias, lidar com as questões cotidianas de outras maneiras, criar outro cotidiano, e principalmente, construir não apenas uma nova prática profissional, mas uma nova realidade, para todos os agentes do processo educacional.

Precisamos de um educador que frente às dificuldades, amplie seus estudos, pesquise, adquira novos conhecimentos significativos a sua prática pedagógica, pois acreditamos que a interdisciplinaridade é o ponto de encontro entre o antigo e a renovação de atitudes frente às dificuldades de ensino e pesquisa. Concordamos com Fazenda (1993) quando afirma que o importante é ter em mente que um projeto interdisciplinar não é ensinado, mas sim vivenciado.

Enfim, parece certo concluirmos que existem inúmeros benefícios com a comunhão de áreas de conhecimento. Considerando que temos grandes problemas econômicos e ambientais, é essencial almejarmos um ensino, mais humano, que parta da integração e oriente melhor os educandos a usufruírem com competência os



conhecimentos mediados pela escola, tornando-se um bom profissional e, principalmente um bom cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

FAZENDA, Ivani (Org). **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1997.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. São Paulo : Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada**. 2000. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. E.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

POLONI, Delacir A. Ramos. **Integração e Interdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/delacirinter.html>>. Acesso em: 21 dez. 2009.

PROUST, J. A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 113, p. 97-118, abr./jun. 1993.

ROJAS, Jucimara et al. Interdisciplinaridade na educação: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 170-181, out. 2014.



**PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA:
desafios das práticas cotidianas na gestão escolar**

Lucrécia Stringhetta MELLO¹

Anízia Aparecida Nunes LUZ²

RESUMO

O trabalho de formação continuada, que se realiza por meio de uma ação de extensão iniciada em 2006, torna-se o *locus* da pesquisa interdisciplinar e faculta a seus participantes conhecer-se enquanto sujeitos situados no espaço escolar. Os participantes atuantes na instância da gestão desenvolvem estudos referentes as determinações da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário atual, a cultura institucional presentes nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios do sistema e da escola e as características da experiência adquirida em sua história de vida e no trabalho para análise da complexa influência que as mesmas exercem sobre suas práticas e formação. A concepção de grupo privilegia uma dinâmica que parte da experiência de cada participante com a mediação do diálogo, desencadeia debates, instiga questionamentos semeia a comunicação, tanto numa instância interna quanto no intercâmbio externo com os diferentes interlocutores. As leituras de textos teóricos trazendo autores que discutem e contextualizam a escola e suas nuances, corroboram para análise e o repensar criticamente a formação e o ato de coordenar. A ação formadora obtém um conjunto de significados, comportamentos compartilhados e potencializam os intercâmbios sociais, as produções simbólicas que abre e, ao mesmo tempo limita, o horizonte profissional e a arte de participar na gestão escolar o próprio desenvolvimento interno, a evolução para a prática pensada, a autonomia e a reinterpretção das diferentes culturas que os envolvem.

Palavras-chave: Formação continuada. Supervisão/gestão. Cultura/ identidade.

ABSTRACT

The continuous formation work starting from an extension project becomes the locus of the interdisciplinary research and it allows its participants to know and to know themselves as located subjects in the school space. The participants, workers in the instance of the administration develop studies

¹ Professora Doutora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL) e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Coordenadora da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente. E-mail: lucrecia.mello@uol.com.br

² Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Coordenadora da área da Educação Infantil da SEMEC (Secretaria de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS). E-mail: aniziaaluz@gmail.com



starting from the determinations of the social culture, constituted by the hegemonic values of the current scenery, the institutional culture presents in the papers, in the norms, in the routines and in the own system and of the school and the characteristics of the acquired experience in his life history and in the work for analysis of the complex influence that the same ones exercise about their practices and formation. The group conception privileges a dynamic that starts from the experience of each participant with the mediation of the dialogue, it unchains debates, it urges questions, it sows the communication, as in an internal instance as in the external exchange with different speakers. The readings of theoretical texts bringing authors that discuss and put in context the school and its changes, corroborate for the analysis and the critical rethinking of the formation and the act of coordinating. The forming action obtains a group of meanings, shared behaviors and increases the social exchanges, the symbolic productions that opens and, at the same time limits, the professional horizon and the art of participating in the school administration its own internal development, the evolution for the thought practice, the autonomy and the re-analysis of the different cultures that involve them.

Keywords: Continuous formation. Supervising/administration. Culture/identity.

1 INTRODUÇÃO

As competências exigidas de um profissional da educação vêm sendo renovadas periodicamente, uma vez que requerem atualização contínua de seus conhecimentos, tanto de ordem específica, quanto geral. A experiência de formação continuada relatada caracterizar-se por “espaços de saber/fazer” que tratam de campos epistemológicos e profissões que são fundamentais na estratégia das ações de gestão escolar, tendo em vista a formação dos profissionais em serviço.

Diferentes termos são usados na literatura específica para se referir à pesquisa e extensão feita com educadores a partir de sua prática seja na escola ou em sala de aula. Essa que desenvolvemos tem a conotação “colaborativa” (DINIZ-PEREIRA, 2002), considerando que houve interesse do sistema municipal para formação de seus profissionais. A parceria foi estabelecida com professores da universidade por entenderem que o processo de formação estimula os profissionais a construírem as próprias questões e então começarem a desenvolver ações que são válidas em seu contexto local e comunidade.

A reflexão proposta nesse trabalho resulta de um horizonte vivido no grupo de estudo, cuja ação formativa acontece, desde o ano de 2006, por meio de um projeto de extensão e pesquisa com profissionais que atuam na gestão escolar como



coordenadores, diretores e especialistas de uma Secretaria Municipal de Educação, acadêmicas do curso de Pedagogia e orientandas de Mestrado. Partimos do pressuposto de que o grupo poderia gerar, de alguma forma, conhecimentos legítimos e dar significado ao crescimento profissional mesmo sabendo que não existe maneira simples e óbvia de fomentar mudanças.

Para estabelecer redes de comunicação e criar um fórum de discussões o grupo realiza encontros quinzenais e tem um conteúdo temático voltado para a cultura crítica, tendo em vista a escola como um espaço onde interagem múltiplas culturas. Sua responsabilidade específica, como instância de socialização é a de promover a mediação reflexiva para facilitar o desenvolvimento educativo.

Os profissionais que nela atuam, também são sujeitos aos intervenientes da cultura instalada nas disciplinas científicas que os formou, são determinações curriculares da cultura acadêmica e que constituem conhecimentos necessários a sua profissão. A escola recebe os influxos da cultura, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social, político e econômico, como salienta Pérez Gómez (2001), na escola incide as pressões do cotidiano da cultura institucional, presentes nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica e, ainda as características da cultura experiencial advindas das aprendizagens no meio em que vive.

No processo de formação e estudo foi abordada cada uma dessas culturas que interagem no espaço escolar e, conseqüentemente naqueles que nela atuam. A concepção de grupo de formação reflexiva privilegia uma dinâmica que parte da experiência de cada pesquisador/docente com a mediação do diálogo, desencadeia debates, instiga questionamentos semeia a comunicação e a sintonia, tanto numa instância interna quanto no intercâmbio externo com os diferentes interlocutores.

Assim, as estratégias planejadas e vivenciadas no coletivo são registradas e documentadas para análise, acompanhamento dos avanços e dos problemas que surgem no decorrer da pesquisa, pois a pretensão é entender e encontrar significados sobre a formação continuada, a memória e a constituição identitária do profissional que desempenha sua ação frente à coordenação.

O estudo daquilo que acontece nas organizações, designadamente na escola e mais do que é suposto acontecer tem evidenciado certo grau de desconexão, ou de disjunção entre o modelo político/burocrático racional e a realidade. Apoiado em espaço crítico, o projeto permite questionar toda a arquitetura da gestão da escola e, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos reconstruírem a formação, a identidade e a



cultura escolar levando-os a uma administração mais refletida do que reflexiva.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONQUISTA DA GESTÃO PARTICIPATIVA DA ESCOLA

A interdisciplinaridade quando entendida como atitude de busca nos mobiliza a estabelecer parcerias e requer um projeto envolvendo um coletivo em torno de uma temática de interesse comum. Sabemos da complexidade que a envolve tanto no sentido epistemológico, quanto das práticas ditas interdisciplinares. Mas se a olharmos na sua simplicidade, como uma ponte conduzindo de um lado a outro, caminhar em direção a uma ideia que promove a formação de docentes envolvidos na gestão escolar não é tarefa difícil.

Considerando que a temática formação continuada, bem como a gestão democrática, vêm ocupando um espaço cada vez maior na política educacional brasileira, torna-se importante resgatar essas questões objetivadas em lei. Observa-se essa preocupação na Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 206, estabelece princípios como: “[...] V- valorização dos profissionais do ensino [...]; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]”. Acrescente-se o Artigo 214, inciso IV, o qual trata da “[...] formação para o trabalho”. (BRASIL, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) reserva, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, alguns incisos do Artigo 61, cuja preocupação é formação de profissionais da educação: “I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Destaca, no Título IX – Disposições Transitórias, Artigo 87, inciso III: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também [...] os recursos de educação a distância”. (BRASIL, 1996).

Quanto à gestão democrática, prescreve em seu Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...].(BRASIL, 1996, art. 14).



As ações dos executivos, a legislação educacional e as relações que foram sendo construídas cotidianamente nas escolas têm sido indispensáveis para a construção da democracia e de uma cidadania real e ativa. Entretanto, apesar das modificações e empenho para evitar o fracasso da escola pública, muito há ainda que se fazer. Entender as razões da ação da educação pública é tanto mais importante se considerarmos como os meios de comunicação e os portadores do projeto neoliberal tratam da crise dos serviços públicos no Brasil.

Embora tenhamos toda uma legislação apontando para o princípio da gestão democrática na escola e para a participação na elaboração do projeto político pedagógico, anunciando a capacitação em serviço, a sua interpretação dá margem a leituras parciais e contraditórias em face de interesses sociais de grupo e concepções diversas. (FERREIRA; AGUIAR, 2003).

Entende-se que a formação continuada configura num movimento interdisciplinar em transpor de um conhecimento ao outro, ao rever os velhos conhecimentos para reedificá-los e alcançar um novo saber. Nesse processo a metáfora extraída da música de Raul Seixas exemplifica a busca da auto-formação: “Beba, pois a água viva ainda está na fonte; Você tem dois pés para cruzar a ponte; Nada acabou; Tente, Levante tua mão sedenta e recomece a andar. Não pense que a cabeça aguenta se você parar”.

Por isso, contar a história do projeto de formação com duração de 8 anos significa também falar de pesquisa, do compromisso dos participantes do projeto, em aprender juntos sobre: interdisciplinaridade como um processo, gestão colegiada, relações de poder, competências a serem adquiridas para desempenho das funções e autoconhecimento.

De acordo com o sentido da cientificidade e da práxis os percursos formativos seguem em busca dos interesses dos integrantes do grupo para realização de estudos e pesquisa, discussão da temática de gestão escolar e a aplicabilidade da proposta curricular nas instituições de educação infantil e ensino fundamental. Essa busca traduz-se na inclusão da experiência dos profissionais em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade diferenciando o contexto científico (aqueles que pesquisam: mestrado, iniciação científica) e a atuação profissional dos gestores, diretores, supervisores e docentes.

Para orientação dos fundamentos teóricos foram levantados os saberes necessários e condizentes com o espaço e tempo vivido pelos sujeitos envolvidos nos



estudos e assim chegou-se a uma programação de temas referentes à gestão escolar e as funções dos profissionais em educação na busca da conquista da autonomia. O compromisso dos participantes e as ações cotidianas foram criando um sentimento de pertencimento onde cada um ganha nova percepção de si, e na interação com os outros a dimensão da coletividade ou totalidade.

Dessa maneira a formação continuada, configura-se como uma tomada de atitude. A espera vigiada, o desapego das certezas, a coerência com o individual e o respeito ao coletivo pautados na ação, na ousadia e no movimento são pressupostos para a metamorfose. O processo de auto-formação conduzido por meio da reelaboração dos saberes iniciais em confronto com prática vivenciada auxilia e constitui saberes e fazeres redimensionando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional refletindo nas instituições escolares.

Mudanças não ocorrem por acaso. É preciso consentimento, um ato de aceitação pela transgressão, por meio de uma forma diferenciada de trabalhar ou pela descoberta da metáfora interior advinda do movimento de autoconhecer-se. O autoconhecimento não ocorre de forma linear e sim na circularidade conduzida por uma ética e porque não estética própria e singular que faz com que cada um seja único e ao mesmo tempo, identificado com os pares que atuam no mesmo contexto. (FAZENDA, 2008).

No desenvolvimento do projeto de formação foi possível perceber o movimento dialético captado pelo olhar, isto é, ver o que não se mostra. Movimento que se dá dentro da ambiguidade, no decurso das ações e práticas bem ou mal sucedidas e decorrentes de movimentos anteriores. No bojo das representações e relatos das práticas vividas é possível desvelar os significados que os atores sociais dão aos seus saberes e ações cotidianas.

De alguma maneira, intercambiar a reconstrução de uma prática vivida transformou-se em um exercício de descoberta e de respostas às circunstâncias do mundo cambiante, cujos mecanismos internos procuramos olhar mais detalhadamente. No entanto, enquanto me concentro nas representações de meu campo de estudo e, neste texto, organizo um sistema de interpretação, outros subtextos emergem nos meandros da edificação. (MELLO, 2004, p. 95).

Os dados nem sempre são como se apresentam, existe um movimento contínuo de inter-relações com outros fatores e, o conhecimento se concretiza quando conseguimos enxergá-lo para além da sua essência. É o olhar que leva ao conhecimento além das aparências e comprometido com a transformação da realidade vivida por meio



da teoria e da prática.

Como conduzir um grupo a reconhecer-se como sujeito participante do processo escolar? Tendo em vista esse questionamento busca-se significados e entendimentos sobre a formação continuada, as competências e a constituição identitária do profissional que desempenha sua ação frente à gestão escolar.

3 IDENTIDADE E MEMÓRIA: constituição do sujeito em formação

A partir do grupo que se busca discutir a constituição da identidade dos gestores escolares em relação ao processo da formação continuada, compreendendo como o mesmo reflete na prática cotidiana da escola. Acredita-se na perspectiva formativa como uma oportunidade de recriação da prática, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso, ou uma possibilidade de “sacudir o mundo”, sacudir a escola e seus gestores.

Articular saber, conhecimento, vivência, pessoa e comunidade tornaram-se um dos objetivos da formação e pesquisa que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e ao mesmo tempo solidário. Espera-se que na organização das escolas os sujeitos em formação possam atuar em busca de uma gestão coletiva e participativa para consecução dos objetivos da proposta pedagógica e administrativa.

A realidade não é concebida como um mundo de contradições onde a vida cotidiana não está finalizada, mas em constante renovação. Desse modo, a formação continuada parte da análise da ação pedagógica/administrativa de novos enfoques e paradigmas compreendendo-a em sua historicidade e saber-fazer já adquiridos no vivido, saberes epistemológicos relativos ao desenvolvimento, pessoal, profissional e organizacional no exercício profissional.

No processo de formação continuada os estudos foram realizados através de encontros quinzenais, com a equipe da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (UFMS)/Programa de Extensão Universitária (PROEXT) e Rede Municipal de Ensino do Município de Três Lagoas/MS (REME). Durante este período houve levantamento de diversos assuntos, como valorização e resignificação da prática no ambiente escolar, evolução histórica da gestão escolar, propondo reflexão e compreensão do atual papel que desempenham. Também, foram trabalhados diversos temas como identidade, memória, autonomia, funções sociais, técnicas e burocráticas, relações humanas,



pessoais, valorização pessoal e profissional.

As atividades se desenvolveram em diversas formas, como: apresentações temáticas, discussões, debates, elaboração do projeto político pedagógico e trabalhos em grupos o que permitiu a participação dos envolvidos de modo que todos tiveram a oportunidade de ensinar e aprender consecutivamente. Houve dinâmicas criativas de compartilhar os saberes em nossos encontros, por meio de oficinas, criação de metáforas (desenhos, poesias e poemas).

Realmente, o que direcionou as atividades desenvolvidas nos encontros foi o diálogo, a participação dos envolvidos buscando reflexão e melhoria quanto de suas funções no cotidiano escolar e fatores citados pelos participantes. Assim, a pesquisa qualitativa, recai sobre a metodologia interdisciplinar, Mello (2004, p. 27), aponta que a vantagem da postura interdisciplinar é poder trabalhar com a diversidade, especialmente no campo educacional (mais especialmente, na formação de professores).

Nossa condição nos faz seres completos e complexos, o pessoal se organiza e se constitui de maneira plena, em uma totalidade, pois somos seres individuais e coletivos. Por meio dos conflitos, o sujeito, se faz, permanentemente, em construção. Para Nóvoa (2000, p. 16), a “[...] identidade é um lugar de lutas, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]”. O pessoal se organiza e constitui de maneira plena em uma totalidade. Essa é a condição humana: ser o que se é em qualquer espaço e tempo que se ocupa.

O autor acredita ser necessário que o profissional da educação reflita sobre sua própria trajetória de vida e como esta se liga à trajetória profissional. “A construção de identidades passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional [...] necessita de tempo [...] para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2000, p. 16).

O tempo, nesse contexto, tem para cada um, um sentido diferente, sua apreensão depende do conteúdo que a ação passada e presente consegue reter para formar a substância da memória. A memória leva o indivíduo, que recorda, a reter aquilo que lhe é significativo.

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo [...]. (HALBWACHS apud BOSI, 1994, p. 413).



Os elementos constitutivos da memória coletiva são os acontecimentos vividos pessoalmente ou vividos pelo grupo do qual pertence, acontecimentos políticos, sociais tão fortes que se identificam com a própria experiência de vida do sujeito, determinando, dessa maneira, alguma de suas ações, constituindo, ao mesmo tempo a característica singular e plural da identidade.

A esperança de dominar algumas contradições ou, no mínimo, de não sofrer demais devido a elas, levou-nos a pensar em um profissional da educação que dimensione a sua função tendo como referência a mediação e a organização de uma vida educativa mais democrática fundada no princípio ativo da autonomia, coletividade e parceria. Isso requer ações que envolvam um comprometimento e um compartilhar de responsabilidades, além de atitudes de previsão daquilo que se deseja transformar, integrar os objetivos da escola levando-se em conta valores, costumes e manifestações culturais, incentivar práticas curriculares inovadoras, criar oportunidades de reflexão sobre a ação.

Nesse sentido, cabe ao gestor escolar, assumir o compromisso de perceber a realidade, seus determinantes sociais, econômicos e até os ideológicos para atuar criticamente. Diante desses movimentos pensados a partir das relações existentes na escola, buscando através gestão participativa, um tipo de organização que sustente e dê forma aos seus objetivos e a sua intencionalidade. Como diz Ferreira (2003, p. 109): “[...] que tal como a solidariedade é um processo de subjetivação e de intersubjetivação, a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista incessante de novos espaços e de novas formas de cidadania individual e coletiva”.

Entendemos que é na ação que os sujeitos recuperam e/ou confirmam sua identidade, função e consciência crítica/reflexiva frente às diversas e complexas problemáticas educacionais. Nesse contexto que acreditamos ser possível viabilizar a construção de uma escola onde preceitos de autonomia e de democracia sejam redefinidos e assumidos pelos componentes de quem dela fazem parte.

A construção de identidades passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional para perceber a realidade. Ao resgatar sobre a própria trajetória de vida e profissão, trazendo a memória os avanços e retrocessos da carreira, pretende-se alcançar consciência de si naquilo que quer permanecer e naquilo que deseja transformar. O processo de formação requer o exercício da memória resgatando o tempo, o espaço revendo as ações e decisões do cotidiano na intenção de compreendê-las e interpretá-las.



4 CONCLUSÕES

O acompanhamento do curso de formação possibilitou ao grupo caminhar para a conquista da autonomia e do desenvolvimento da competência intelectual, tomando como referência a prática profissional revisada. Nesse contexto os envolvidos foram vistos como seres atuantes no espaço de educação, dotados de razão, conhecimentos sendo também autores e produtores desse momento.

Nesse sentido, por meio dos encaminhamentos das atividades foi possível romper paradigmas para se reconhecerem como 'ser' com características próprias, em constante transformação e adaptação as mudanças ocorridas no meio social, este permissível de falhas e acertos como os demais profissionais da educação. Ao lidar com os conflitos, no compartilhamento das experiências podem rever suas ações, fundamentar suas decisões, resgatar sua identidade profissional, rever suas atribuições e trabalhar com o grupo de docentes na condução das propostas pedagógicas.

Interessante notar, também, é que em nossos encontros sempre surgiam comentários relevantes quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), e sua elaboração. Geralmente pronunciado pelos participantes quanto à dificuldade de mover a equipe escolar para essa tarefa e, como os encontros auxiliaram na construção de uma nova postura profissional e de motivação para sua implementação.

Buscamos conduzir um trabalho onde o gestor escolar se via continuamente diante de conflitos escolares e sociais, diante das preocupações de formar um cidadão, garantir o ensino e a aprendizagem, educar para atender as demandas sociais, propor a elaboração do projeto político pedagógico coletivo, onde todos participam ativamente.

Em muitos momentos os envolvidos relataram o quanto cresceram e puderam proporcionar o mesmo nas escolas onde atuam, passando a compreender e exercitar um planejamento coletivo e, por meio da implementação de reuniões auxiliaram no fortalecimento e motivação aos participantes para realizar e divulgar suas ações e produções no lócus escolar, como também entenderem a importância de promover a formação contínua tanto para seus parceiros quanto a sua própria.

Assim, percebemos que os encontros pode proporcionar o reconhecimento de que o gestor escolar não está somente subordinado a técnicas já elaboradas, como ainda alguns acreditavam, mas que podem atuar para a elaboração de projetos partindo das necessidades locais, o que possibilitou fazer com que todos passassem a valorizar e



refletir o seu papel no espaço escolar e social.

As ações colaborativas auxiliam na formação continuada do educador pesquisador, propondo reflexão de que apenas a formação inicial não oferece suporte suficiente para sustentar as práticas educativas. Primordial foi reconhecermos o quanto é de fundamental importância manter o compromisso de continuarmos estudando, desenvolvendo o nosso plano de trabalho e construirmos nossos futuros passos coletivamente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. da S.; FERREIRA, N. S.C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 07 set. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MELLO, L. S. **Pesquisa interdisciplinar:** um processo em construção. Campo Grande/MS: Ed. da UFMS, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes. Pesquisa e formação continuada: desafios das práticas cotidianas na gestão escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 182-192, out. 2014.



A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O USO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Vera Cristina Almeida Puttini MENDES¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a formação inicial do professor para o uso da informática na educação bem como sua prática educativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e realizada pelas técnicas de pesquisa bibliográfica, objetivando proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Os cursos de Pedagogia vêm inserindo aos poucos a disciplina Informática Educativa em seus currículos e o uso da informática na educação vem sendo cada vez mais difundido. Nessa pesquisa procuramos verificar a formação inicial, momento em que o professor é preparado, e sua influência na prática para o uso da informática na educação, pois sendo responsável por oportunizar aprendizagens que facilitem o uso das tecnologias pelo aluno para fins pedagógicos, é necessário que este esteja bem preparado. Sob esta ótica estariam os objetivos desta disciplina sendo cumpridos? Estariam os professores sabendo como e para que utilizar as novas tecnologias na educação? Várias tentativas estão sendo feitas, porém a problemática da formação de professores para a informática educativa é complexa e parece estar muito aquém de ser resolvida. Procuramos assim contribuir para confirmação da necessidade de se repensar a formação universitária, possibilitando condições para que os futuros professores construam um acervo de conhecimentos baseados nos saberes profissionais de acordo com suas vivências em sala de aula.

Palavras-chave: Professor. Formação. Informática.

ABSTRACT

This research focuses on the initial teacher training in the use of Computer Science and Information Technology in education as well as their educational practice. This is a qualitative research, exploratory and conducted by the techniques of literature research, aiming to provide more familiarity with the problem, in order to make it more explicit. Teacher training programmers have gradually been introducing the subject Educational Computer Science and Information Technology in their curricula and the use of Information Technology in education is becoming more widespread. In this study we assessed the initial training, at which time the teacher is instructed, and its influence in practice of the use of

¹ Professora da Prefeitura Municipal de Aquidauana. Tutora do IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul da Rede e-Tec no curso Manutenção e Suporte em Informática. Graduada em Ciência da Computação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Graduanda em Pedagogia do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP/UFMS/CPAQ. E-mail: veraputtini@hotmail.com



Information Technology in education. It is essential that the teacher is well prepared, as he is responsible for providing learning opportunities that facilitate the use of technologies by the student for educational purposes. Considering this viewpoint, are the aims of this training being met? Do the teachers know how to use the new technologies in education and what purposes their use have? Several attempts are being made, but the issue of the teacher training in educational Information Technology is complex and it seems far from being resolved. We therefore seek to confirm the need of rethinking the university education, enabling conditions for future teachers to build an archive of knowledge based on the professional knowledge according to their experiences in the classroom.

Keywords: Teacher. Training. Computer.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um processo de mudanças caracterizadas pelo surgimento de novas formas de organização social, econômica e política, que se refletem, também, no campo educacional.

Os impactos dessas mudanças no campo educacional produzem uma variedade de desafios a serem enfrentado o que tem requerido dos professores uma capacidade permanente de produção, de reflexão sobre o seu trabalho e de reorganização das suas ações, de forma a superar as dificuldades que vão se colocando no cotidiano de seu trabalho.

De acordo com Valente (1999)

A sociedade atual passa por grandes mudanças, exigindo cidadãos críticos, criativos, reflexivos, com capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de se conhecer como indivíduo e como membro participante de uma sociedade que busca o seu próprio desenvolvimento, bem como o de sua comunidade. Cabe à educação formar este profissional. Por essa razão, a educação não pode mais restringir-se ao conjunto de instruções que o professor transmite a um aluno passivo, mas deve enfatizar a construção do conhecimento pelo aluno e o desenvolvimento de novas competências necessárias para sobreviver na sociedade atual. (VALENTE, 1999, p. 140).

A função da educação sob esta ótica é preparar o indivíduo para a vida social e a do professor é de ensinar. Porém, estudos têm mostrado que a qualificação deste se apresenta como um dos maiores desafios para a educação, mais especificamente para a melhoria dos indicadores de qualidade da educação brasileira.

A preocupação com a melhoria da qualidade de ensino é constante em uma instituição que forma professores através de cursos de licenciatura. Faz-se necessário



propiciar ao professor, instrumental teórico e prático que o capacite a refletir, apropriar-se e constituir criticamente o conhecimento escolar provocando assim uma melhoria da qualidade de ensino. Desta forma, impõe-se com urgência repensar as funções e valores da educação escolar, o papel do professor e a sua formação avançando para uma mudança da profissão docente.

Dentro desse contexto, de acordo com Altet (2001).

[...] o ofício do professor não consiste somente em dominar os saberes a serem ensinados, em serem capazes de dar aulas, de administrar uma turma e avaliar, consiste também em administrar a progressão das aprendizagens ou em envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. (ALTET, 2001, p. 28).

No Brasil, as discussões em torno da formação do professor intensificaram-se durante o período de debates que precedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) após a qual professores e pedagogos foram denominados “profissionais da educação” com direitos garantidos em relação aos planos de carreira, acesso à formação inicial e continuada e condições adequadas de trabalho.

A formação de professores constitui um processo de desenvolvimento individual e de grupo, destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades, considerando os campos acadêmico e pedagógico. Nesta pesquisa procuramos analisar a prática pedagógica dos professores, investigando sua formação para o exercício da informática na educação e suas concepções de ensino e aprendizagem.

Quanto a sua abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Goldenberg (1997) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Do ponto de vista da sua natureza, revela-se uma pesquisa exploratória, pois objetiva proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007). Em relação aos procedimentos classifica-se como bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).



2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Escrever sobre formação de professores pressupõe que se identifiquem algumas das funções que a escola, ao longo dos séculos, tem desempenhado na sociedade, pois um modelo de formação de professores não pode ser entendido de forma isolada.

Em breve retrospectiva histórica, Pacheco e Flores (1999) nos falam a respeito dos modelos de formação ao longo dos anos, e nos deparamos com um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas que visavam a qualificação para o ingresso no mercado de trabalho.

Os autores ainda comentam que o professor era qualificado para desempenhar o papel de instrutor em uma perspectiva de formação acadêmica com ênfase na capacitação, treinamento e reciclagem. As contribuições teóricas baseadas no emprego de métodos e técnicas de condicionamento reforçavam a divergência entre teoria e prática, produção e transmissão de conhecimento. Assim, a formação de educadores sofreu a influência da era industrial e do movimento de reformas educacionais predominantes no decorrer do século passado.

A partir da década de 1990, devido a grande influência dos estudos de Piaget e Vigotsky no âmbito educacional, percebeu-se uma sensível mudança de perspectiva teórica quando o professor deixa de ser o protagonista das práticas educativas e passa a ser reconhecido como mediador e coordenador do processo de ensino.

As tendências mais atuais de estudo sobre a formação do professor dão preferência ora por uma sólida formação teórica, ora por uma formação para o “saber-fazer”, para as competências, bem como a capacidade de resolver problemas específicos, que se apresentam no cotidiano da prática educativa. Tardif (2000) discute sobre os saberes profissionais indispensáveis ao bom desempenho da prática profissional docente, quais são esses saberes que são efetivamente usados pelos professores no desenvolvimento de sua prática diária e conclui que o professor pode construir esses conhecimentos ao longo de sua trajetória, conforme a necessidade de utilização do mesmo e que não existe um roteiro de conhecimento. Esses conhecimentos devem ser adquiridos por meio de uma formação de longa duração e alto nível e que embora vindo de conhecimentos científicos, devam ser articulados com a prática docente, uma vez que tanto os saberes como a prática docente, devem andar juntos.

As instituições de Ensino Superior vêm sendo responsáveis pela formação



inicial, contínua, especializada e avançada dos professores e podem exercer uma enorme influência na formação ao longo da vida dos professores. Mas esta influência é diferente de instituição para instituição, pois, embora regidas pela mesma política educativa, são autônomas para desenvolverem modelos de formação diferentes o que pode influenciar no desenvolvimento profissional dos professores com as suas experiências de formação ou podem não estar coerentes com os interesses dos professores.

Para Masetto (1999),

Tratar da formação de professores com vistas à formulação de novas propostas que considerem a questão a partir de uma visão mais realista do mundo atual e das profundas transformações que vem ocorrendo, nos planos individual e social, constitui tarefa difícil, mas importante, embora pouco comum, visto que, no geral, as propostas apresentadas pelas Instituições formadoras partem de uma visão restrita, voltada para dentro, tomando por base o currículo existente, em termos das disciplinas contempladas, podendo ser acrescidas de outras, por sugestão dos próprios docentes, sem, no entanto, uma análise adequada da situação social presente e das novas exigências dessa sociedade em transformação. (MAZETTO apud FAZENDA, 1999, p. 17).

Entendemos que o objetivo da formação inicial é o de preparar os professores para a complexidade, a diversidade e as situações profissionais que terão de enfrentar. No entanto, estaria o professor, sendo formado para articular teoria e prática?

Nóvoa (1992) reitera a ideia quando diz que é necessário para a preparação do docente o equilíbrio entre as três dimensões essenciais dessa formação: a preparação acadêmica, a preparação profissional e a prática profissional, quando se tem em vista um docente autônomo e crítico-reflexivo. Nesse processo de formação, é necessário que os professores e os futuros docentes sejam considerados como sujeitos construtores do projeto educativo em que estão envolvidos. Neste sentido, a própria prática pedagógica do professor que atua em cursos de formação docente é um elemento importante nessa formação, pois ela expressa o aspecto da formação que ele adota. Sua prática deve ser coerente com a teoria que a apoia.

Segundo Mello (2000),

A formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Muitos dos jovens que hoje saem da educação básica e ingressam no ensino superior não satisfazem essa condição mínima. É preciso que a formação docente propicie a esses jovens a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente percorrido



na educação básica para fazer deles bons professores, que no futuro contribuam para a melhoria da qualidade da própria educação básica. (MELLO, 2000, p. 98-110).

O crescente interesse pela investigação em formação de professores revela uma preocupação com a educação do professor, destacando a compreensão da necessidade de mudanças e a falta de espaço que existe nos cursos de graduação para que transformações ou tentativas de mudanças ocorram. Os resultados dos trabalhos de pesquisa que envolve formação têm propiciado contextos para se repensar a formação de professores, embora mudanças substanciais estejam ainda por acontecer.

Entendemos que o objetivo da formação inicial é o de preparar os professores para a complexidade, a diversidade e as situações profissionais que terão de enfrentar. Para tanto, a formação do professor é de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação. Formação que deve ser capaz de despertar no professor o desejo de buscar aprofundamento nestas questões, pois é uma área que está em constante mudança. Esta ideia está ancorada em Tajra (2000) quando afirma que:

Um dos fatores primordiais para a obtenção do sucesso na utilização da informática na educação é a capacitação do professor perante essa nova realidade educacional. O professor deverá estar capacitado de tal forma que perceba como deve efetuar a integração da tecnologia com a sua proposta de ensino. Cabe a cada professor descobrir a sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, pois, como já sabemos, não existe uma forma universal para a utilização dos computadores na sala de aula. (TAIRA, 2000, p. 88).

Entretanto, historicamente no Brasil, o uso do computador na educação teve início com algumas experiências em universidades, no princípio da década de 1970. Suas políticas e propostas pedagógicas sempre foram fundamentadas nas pesquisas realizadas entre as universidades e escolas da rede pública.

De acordo com Valente (1999), o grande desafio da introdução do computador na educação foi a mudança da abordagem educacional, que visava transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender.

O autor ainda ressalta que a análise das experiências realizadas nos permite entender que a promoção dessas mudanças pedagógicas não depende simplesmente da instalação dos computadores nas escolas. É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. O papel do professor deixa de ser o de "entregador" de informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem.



Nessa pesquisa enfocamos a formação inicial e sua influência na prática do professor para o uso da informática na educação e para que haja uma boa formação inicial a respeito do uso da informática na escola, é preciso que o professor compreenda como o computador pode ser utilizado na educação.

De acordo com Valente (1999), os diferentes usos do computador na educação estão presentes em dois paradigmas: o construcionista e o instrucionista.

O construcionista ocorre,

[...] quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, sendo assim o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias... a construção do conhecimento advém do fato de o aluno ter que buscar novos conteúdos e estratégias para incrementar o nível de conhecimento que já dispõe sobre o assunto que está sendo tratado via computador. (VALENTE, 1999. p. 2).

O instrucionista ocorre,

[...] quando o computador transmite informação para o aluno, sendo assim, o computador assume o papel de máquina de ensinar e a abordagem pedagógica é a instrução auxiliada por ele. Essa abordagem tem suas raízes nos métodos tradicionais de ensino, porém em vez da folha de instrução ou do livro de instrução, é usado o computador. (VALENTE, 1999 p. 1-2).

Para que o professor utilize o computador dentro da abordagem construcionista é preciso que ele integre a informática e a Educação na prática pedagógica. Isso implica que ele seja preparado para:

[...] dominar os recursos computacionais, conheça os fundamentos educacionais subjacentes aos diferentes usos do computador, reconheça os fatores afetivos, sociais e cognitivos implícitos nos processos de aprendizagem e identificar o nível de desenvolvimento do aluno para poder interferir adequadamente no processo de aprendizagem. (ALMEIDA, 2000, p. 57-58).

É necessário que, no processo de formação, haja vivências e reflexões com as duas abordagens de uso do computador no processo pedagógico, instrucionista e construcionista. E que sejam analisados seus limites e potencial, de forma a dar ao professor autonomia para decidir sobre qual abordagem trabalhar.

Neste contexto, estaria a formação inicial de professores em Pedagogia oferecendo essas condições básicas aos futuros docentes, no que se refere ao uso do



computador na educação?

A formação inicial deve ser encarada como a primeira fase de um processo longo que é o desenvolvimento profissional do professor. E qual seria o papel desta formação?

De acordo com Garcia (1995, p. 25), a formação inicial é “uma etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”.

3 FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial de professores visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão, porém, pergunta-se: O que é ser um professor competente? De que conhecimentos este professor necessita? Que capacidade deve ter? Que objetivos se devem estabelecer na formação inicial destes professores?

De acordo com Garcia (1995),

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Garcia, 1995, p. 26).

Várias são as formas que têm sido usadas para definir as competências para o exercício da docência, no entanto, mais importante que saber quais as competências que devem ter os novos professores, é saber como é que eles devem adquiri-las e como construir um novo conhecimento.

“A competência para educar é apresentada como uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador.” (CRÓ, 1998, p. 21).

Espera-se do professor, que tenha o domínio com um elevado grau de competência da sala de aula e das disciplinas e que seja um profissional capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando construir soluções adequadas, procurando cada vez mais ser um educador e não um simples transmissor de



conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira. Entende-se como competência, “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Sob este aspecto, a formação pessoal e social dos professores pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação, participação, percepção de princípios e de relação interpessoal que são valores essenciais ao exercício desta profissão.

Porém, não só a formação pessoal e social do professor deve ser considerada, mas também deve conhecer teorias, perspectivas e ter capacidade de construir soluções adequadas para os diversos aspectos do seu “fazer profissional”, o que requer articulação de conhecimentos teóricos, e habilidades para lidar com situações concretas, bem como competências que devem ser desenvolvidas ao longo da sua formação durante a etapa da formação inicial e no decorrer da carreira profissional.

Para isso é necessário que o professor possua competências para produção de novos conhecimentos visando a sua transformação. E quais seriam estas competências?

Segundo Perrenoud (2000, p. 14), as 10 grandes famílias de competências são:

- 1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
 - 2 - Administrar a progressão das aprendizagens.
 - 3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
 - 4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
 - 5 - Trabalhar em equipe.
 - 6 - Participar da administração da escola.
 - 7 - Informar e envolver os pais.
 - 8 - Utilizar novas tecnologias.
 - 9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da sua profissão.
 - 10 - Administrar sua própria formação contínua.
- (PERRENOUD, 2000, p. 14).

A formação inicial dos professores é uma função que vem sendo realizada por instituições especializadas e mediante um currículo que estabelece o conteúdo instrucional do programa de formação. Porém, de acordo com Pacheco (1995), tendo a instituição de ensino superior uma formação orientada na necessidade de um conhecimento prático, acaba fornecendo apenas conteúdos pincelados, surgindo, conseqüentemente a necessidade da implantação, realização e a colaboração do poder público aos programas de formação continuada em serviço, assegurando aos docentes a possibilidade de adquirir a qualificação adequada exigida pelas leis vigentes no País.

Nesta pesquisa, procuramos abordar mais detalhadamente a respeito da utilização das novas tecnologias e de sua relação com a formação inicial. Se a formação



inicial não preparar o professor para se colocar nas escolas, pode estar formando pessoas que ao assumirem funções sentem-se inaptas para desempenhar o seu papel, pois a prática acabará não refletindo a teoria aprendida. Sob este aspecto, deveria haver uma melhor articulação entre teoria e prática, a fim de aprimorar a formação profissional e haver um maior controle sobre a qualidade do trabalho docente.

Concordamos com Pacheco e Flores (1999, p. 47) quando escrevem que, “aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático”. Os professores tem sentido essa mudança e percebido que ser professor hoje requer novas habilidades para as quais não foram preparados. Assim sendo, os programas de formação precisam articular as disciplinas básicas e as práticas de ensino, de modo que o formando adquira senso de realidade escolar e se conscientize do contexto em que irá atuar, para que se minimize o choque com a realidade.

Os novos professores, na falta de experiência de ensino, recorrem às imagens e recordações das estratégias e procedimentos de ensino de professores com que se identificam ou com os quais se identificaram ao longo de sua escolarização, às recordações de si como alunos e dos seus interesses e habilidades nas atividades.

Unindo esta familiaridade ao ensino, estão os conhecimentos e as crenças que os formandos trazem para a formação. “A influência da formação inicial na socialização profissional do professor implica múltiplos fatores que decorrem dos contextos institucionais e das características pessoais do sujeito em formação.” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 47).

A introdução do computador na sala de aula exige uma preparação adequada dos professores para lidarem com as máquinas e para enfrentarem as questões apontadas a partir desse novo contexto.

A importância da utilização da tecnologia computacional na área educacional é indiscutível como necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social. Não cabe mais à escola: preparar o aluno apenas nas habilidades de linguística e lógico-matemática, apresentar o conhecimento dividido em partes, fazer do professor o grande detentor de todo o conhecimento e valorizar apenas a memorização. (TAJRA, 2000, p. 85).

O campo da Informática voltada para a educação é ainda elementar. Como usar o computador em sala de aula? Como obter benefícios didáticos dessa ferramenta? Se não houver uma preparação sólida do professor para lidar com esses meios, muitas



vezes tais atividades terão pouca validade pedagógica. A utilização da informática na escola pode correr o risco de ficar no uso do computador pelo computador.

Mencionando Valente (1993), a introdução da informática na educação exige uma formação bastante ampla e profunda do professor. Não se trata de criar condições para o professor dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento deste conteúdo. A formação do professor deve fornecer condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais e entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica.

A escola de hoje precisa de um professor que passe a contar com as possibilidades da comunicação como um instrumento a serviço de seus ideais educativos. A nova realidade escolar exige um novo perfil dos educadores que deverão ser profissionais atualizados, capazes de associar o computador às propostas ativas de aprendizagem e facilitadores desta.

A formação universitária precisa preparar professores investigadores, ou seja, professores capazes de observar e refletir, transformando em saberes docentes significativos as suas ações.

Segundo Almeida (2000),

[...] para que o professor possa integrar o computador no processo de ensino-aprendizagem, é necessário dar condições aos formandos para não só dominar os recursos computacionais, como identificar quando e como utilizá-los. Além disso, compreender as relações entre essa tecnologia e a sociedade – o que na maioria das vezes não lhe é propiciado em cursos regulares de formação. (ALMEIDA, 2000, p. 73).

O professor precisa estudar para compreender a necessidade de uma pedagogia diferenciada que resulte num ensino de qualidade, com atividades que tenham sentido e, ao mesmo tempo, que gerem aprendizagens fundamentais à vivência diária.

De acordo com Valente (1999),

A formação do professor para ser capaz de integrar a Informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. [...] devem-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (VALENTE, 1999, p. 39).



Não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica nem de uma acumulação de teorias e técnicas. Mas de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que a tecnologia existe e que ela não pode estar fora da escola. As novas tecnologias são recursos do nosso tempo que podem ser empregados de forma inovadora na mediação.

Nessa pesquisa procuramos focar a formação inicial e sua influência na prática do professor para o uso da informática na educação. É importante conhecer como pensam os docentes, que ideias sobre o ensino orientam sua prática, como eles trabalham junto aos seus alunos, pois é o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho (CUNHA, 1989).

A questão de saber utilizar as novas tecnologias e para que utilizar é de grande importância, só assim estaremos respeitando, o tempo, espaço e subjetividade dos alunos e não mais atendendo a um modismo a um simples utilizar uma ferramenta tão importante que certamente é um elemento a mais na sala de aula (MATIAS, 2005).

Em um mundo cada vez mais globalizado, utilizar as novas tecnologias de forma integrada ao projeto pedagógico é uma maneira de se aproximar da geração que está nos bancos escolares. A utilização da informática na educação deve ser analisada como processo de modernização, renovação e troca de resultados.

O uso da informática na sala de aula torna o ensino mais dinâmico. A mudança na formação dos professores passa primeiramente pela reavaliação da postura dos próprios docentes. Enquanto o docente não estiver interessado em compreender a cultura juvenil, suas expectativas e desejos, os cursos tendem a continuar padronizados.

Existem duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos, essa tensão existe porque os dois lados desconhecem o prazer do saber (CHARLOT, 2000). As instituições precisam formar um professor capaz de notar o que seus alunos precisam para aprender mais, com consciência e capacidade de construir junto com eles a própria educação.



Para que possa exercer o seu papel, o professor deve ser possuidor de conhecimentos e habilidades satisfatórios onde num processo de formação contínua vai construindo, reformulando e melhorando sua práxis. A educação não é a resposta para todos os desafios criados pela era da informação, mas é parte dela, pois a educação é o grande nivelador da sociedade (GATES, 1995).

É necessário entender que a educação, hoje, precisa adquirir um novo formato, no qual a comunicação não seja mais unilateral, e sim uma conversa de mão dupla. A tecnologia pode e deve facilitar este trabalho, instigando a troca de informações e conhecimento, associando ferramenta e conteúdo.

As universidades devem estar mais presentes na escola, não apenas contando com os estágios que tem sido insuficientes nesse quesito, mas que trabalhem com a realidade da sala de aula e comprometam-se com a reflexão sobre a prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e formação de professores**. Coleção Informática para a mudança na Educação. ProInfo: Programa Nacional de Informática na Educação, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. Brasília: USP/Estação Palavra, 2000.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional** [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 07 set. 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRÓ, M. L. Que sentido dar formação dos professores/educadores? In: CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores**. Porto: Porto Editora, 1998, cap. 1, item 1.

CUNHA, M. I; da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto



Editora, 1995. cap. 2.

GATES, B. **A estrada do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MASETTO, M. T. Composição e Dinâmica de um Projeto: A Articulação das Novas Tecnologias e da Interdisciplinaridade na Formação de Educadores. In: FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Coleção Fontes Novas. Campo Grande/MS: Ed. da UFMS, 1999.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical**. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1. São Paulo: SEADE, jan./mar. 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992.

PACHECO, J. A de B. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. O processo formativo do professor. In: **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade**. 2. ed. São Paulo: Érica, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2000.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP: 1993. cap. 7.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

MENDES, Vera Cristina Almeida Puttini. A formação inicial do professor e sua relação com o uso da informática na educação. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 193-206, out. 2014.



PROFESSOR/CONTADOR DE HISTÓRIAS BUSCANDO POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM LÚDICA

Glauccimar Carlos SANCHES¹

Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA²

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo destacar a relevância da contação de histórias, como atividade lúdica, no processo de construção e desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade, ampliando sua imaginação e auxiliando a organizar sua oralidade. Ressalta-se os aspectos contributivos na formação do futuro leitor, incentivando a promovendo melhorias no processo ensinar/aprender. Pontuamos sobre a importância de o educador utilizar como metodologia a arte de contar histórias tendo como recursos inúmeros aparatos que podem dinamizar o momento da contação. Enquanto aporte teórico apresenta-se considerações de Abramovich (2004); Amaral (2002); Carvalho (2014); dentre outros. Constatamos que as metodologias quanto inseridas de forma harmoniosa e com os objetivos definidos contribuem significativamente na formação de um leitor crítico e autônomo, possibilitando que suas aulas sejam mais dinâmicas e significativas.

Palavras-chave: Literatura infantil. Desenvolvimento infantil. Recursos.

ABSTRACT

This research aims to highlight the importance of storytelling, common play activity in the construction and development of the child from an early age, expanding their imagination and helping organize their morality. We emphasize the contributory aspects in shaping the future reader, encouraging the promoting process improvements to teach / learn. We pointed to the importance of the educator to use as methodology to storytelling resources as having numerous devices that can streamline the time of storytelling. While theoretical contribution introduce yourself considerations Abramovich (2004); Amaral (2002); Carvalho (2014); among others. We note that the methodologies as inserted smoothly and with defined objectives contribute significantly in the formation of a critical and autonomous reader, enabling their classes are more dynamic and significates.

Keywords: Children's Literature. Child Development. Resources.

¹ Administrativo na Secretaria de Estado de Educação, Formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Especialista em Educação Infantil (UFMS) e Psicopedagogia pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN). E-mail: glaucci73@hotmail.com

² Professora Doutora, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana /MS. Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade. Coordenadora da linha de Pesquisa Arte e Ludicidade do GEPFIP. E-mail: fanchys.santanana@hotmail.com



1 INTRODUÇÃO

Definir o conceito de Literatura não é uma tarefa tão simples, pois sendo uma arte possui várias definições, dependendo da visão que cada autor ou leitor tenha sobre ela, existindo assim, vários pontos comuns e pontos distintos. De acordo com Terra apud Veríssimo (2004, p. 233) “Literatura é arte literária. Somente o escrito com o propósito ou a intenção dessa arte, isto é, com artifícios de invenção e de composição que a constituem, é, a meu ver, literatura”. Para este autor a literatura é definida como uma arte específica, tendo como matéria prima a palavra.

Mas como em qualquer outra arte, a literatura tem como objetivo comunicar-se com os indivíduos. Sempre nas obras literárias dentro de cada conceito existe uma mensagem que o autor quer passar para seus leitores, ou seja, há uma comunicação entre leitor e autor. Essa comunicação acontece em qualquer manifestação artística, seja cinema, teatro, música, etc. Se observarmos com atenção, em toda obra literária existe uma postura do autor diante das realidades sociais, culturais, como já citado anteriormente sempre à uma “mensagem” exposta em cada obra literária.

E Literatura Infantil? Qual seria o conceito para a sua definição? De acordo com Alves (2004, p. 2) “O conceito de Literatura Infantil é bastante discutido entre os estudiosos do assunto. Há aqueles que definem que é objeto escolhido pelo seu próprio leitor, outros que é o agente transformador da sociedade [...]”. Existem também pontos divergentes entre as definições da Literatura Infantil, como se pode perceber na citação acima. E em muitos casos torna-se menosprezada pelo fato de ser infantil.

Para Oliveira (2005),

A palavra literatura é intransitiva e, independente do adjetivo que receba a arte e deleite. Sendo assim, o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças. Na verdade, a literatura infantil acaba sendo aquele que corresponde, de alguma forma, aos anseios do leitor e que se identifique com ele. (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Observa-se que o termo infantil associado à literatura não a faz menos importante, pois além de levar a reflexão ao pequeno leitor, também faz com que os adultos se encantem.

Percebe-se que o conceito da Literatura Infantil também é divergente entre os diversos autores desta área. Observamos que cada um deles a define de acordo com



diferentes pressupostos, ou seja, de acordo com a visão e a ideia que cada um formula sobre o conceito da arte literária para crianças.

Portanto, por maior que seja uma pesquisa científica é difícil definir um único e verdadeiro conceito para Literatura, pois a mesma é uma arte. E arte, como já mencionamos, possui muitas definições.

2 A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Os primeiros escritos voltados para o público infantil surgiram no fim do século XVII e durante o século XVIII, pois a partir desse período a sociedade direcionava-se para um novo “rumo”. Surgia então uma nova concepção de criança e família era o início da idade moderna. Para Kieckhoefel (2002 p. 4) “A idade moderna provocou inúmeras transformações na cultura e na organização escolar [...] com a desestruturação da família burguesa, [...] surgiu a estrutura uni familiar privada”. Nesse novo período surgiram mudanças que promoveram uma preocupação em relação a Literatura Infantil, pois antes, as próprias crianças eram vistas como adultos “pequenos”.

Esse novo ideal familiar mantinha vínculos afetivos mais fortes entre seus membros. Somente depois dessa mudança de concepção é que se começou a pensar numa literatura para crianças, pois até então elas eram vistas como adultas em miniaturas. (KIECKHOEFEL, 2002, p. 4).

O autor afirma que não havia uma preocupação em se despertar o imaginário das crianças, muito menos com a Literatura Infantil. Somente a partir deste novo período é que começou a “engatinhar” a literatura para crianças. Porém, essas primeiras “obras literárias” feitas para o público infantil foram escritas por educadores da época e traziam em seu contexto, um estilo totalmente educativo moralista, com o intuito de inculcar nos leitores a moral e os bons costumes para uma convivência “correta” na sociedade da época. Segundo Lajolo e Zilberman (2003) a primeira metade do século XVIII começaram a serem publicadas as obras visando o público infantil. Surgindo assim grandes nomes e histórias que foram “sobrevivendo” no tempo. Nomes como: La Fontaine (As fábulas, 1668-1694); Fénelon (As aventuras de Telêmaco, 1717); Charles Perrault (Contos da Mãe Gansa, 1697); Jonathan Swift (A viagem de Gulliver, 1726); Denfoe (Robson Crusoé, 1719). Esses autores e suas obras foram o marco inicial para a origem da Literatura Infantil.



As autoras ainda afirmam que com a chegada do século XIX aparecem novos grandes nomes e obras infantis. Neste período surgem literalmente os “famosos” contos de fada, pois na tradição oral, as histórias que haviam, ainda não tinham toda a sua temática e o seu contexto voltado ao público infantil”. Foram os irmãos James e Willams Grim que as dedicaram totalmente as crianças e passaram a ser sinônimos de Literatura Infantil, fazendo habitat no imaginário das crianças. Outros autores como: Hans Christian Andersen (1833); Lewis Carroll (Alice no país das maravilhas, 1833); Callodi (Pinóquio, 1883); James Barrie (Petter Pan, 1911), também deram sua importante contribuição para a Literatura Infantil.

Com esses autores e dentre tantos outros foi que “nasceu” a Literatura Infantil europeia, que veio a repercutir os seus resultados em todo mundo. No Brasil a Literatura Infantil só veio surgir no século XX. Segundo Lajolo e Zilberman (2003, p. 23) “Com a implantação da imprensa Régia, que inicia oficialmente, em 1808, a atividade editorial no Brasil começou a publicar-se livros para crianças [...]”.

Porém, essas produções ainda não caracterizavam uma Literatura Infantil brasileira. No final do século XIX, começaram a circular no mercado brasileiro os livros das adaptações e traduções das obras europeias, nomes que ficaram famosos com essas traduções foram Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel. Nesse período as histórias clássicas de Grim, Perrault e Andersen são adaptadas e publicadas pela livraria Quaresma, com os nomes de Contos da Carochinha (1894), Histórias da avozinha (1896) e Histórias da baratinha (1896).

Mas ainda faltava um “ponto” para afirmar que era o início da Literatura Infantil brasileira. No ano de 1917, ouve um grande avanço, com as produções de Thales de Andrade. Mas foi somente em 1921 que no Brasil teve o seu marco referencial para o início de uma Literatura Infantil puramente brasileira, com o lançamento da obra “Narizinho Arrebitado” de Monteiro Lobato. Para Abramovich (2003, p. 01). “Dotado de grande senso de humor, crítico irreverente do mundo, conhecedor da historia e da geografia inventiva, fascinado pelos mitos gregos e admirador dos contos de fada, fez com que todos convivessem no preguiçento sítio [...]”.



Figura 1 – Livro Reinações de Narizinho



Fonte: WIKIPÉDIA, 2009.

Com toda a irreverência e a criatividade de Monteiro Lobato, preocupado com uma linguagem que realmente interessasse as crianças, a Literatura Infantil brasileira começou a expandir-se por todo o país, e seguindo a mesma linha de Lobato, muitos outros autores vão surgindo. No Final da década de 1960 dois nomes deram uma grande contribuição os quais foram Edy Lima e João Carlos Marinho, com as obras a Vaca voadora e o Caneco de prata. Com a ditadura e o moralismo característico do período a Literatura infantil passa por um período oscilante. (ABRAMOVICH, 2002).

A revista *Recreio* nos anos 1970, relacionada à Literatura Infantil recomeçou com força total. Sob a coordenação de Ruth Rocha era publicada semanalmente e sempre trazia uma história nova de algum autor iniciante. Para Alves (2003, p. 04) “foi um período efervescente. Ilustradores preocupados com a linguagem infantil, autores narrando peripécias de crianças, adultos medroso, bichos e personagens saídos do folclore.”

Esse período foi marcante, pois surgiram vários escritores infantis, trazendo novas ideias, dentre eles os nomes de Ana Maria Machado, com destaque para suas obras (*Bia, Bisa, Bel*) e (*Mãe com medo de lagartixa*). Outro importante nome foi Joel Rufino dos Santos, que tinha como referencial os mitos e as lendas as quais contava de forma particularmente sua.

Dentre tantos outros nomes surgiu também nesse período Viviane de Assis Viana que contribui com a literatura escrevendo obras como (*O dia de ver meu pai*). Outro nome que na mesma época foi destacado e acabou se transformando num ícone da Literatura Infantil e Juvenil contemporânea foi Ziraldo com sua obra “*Menino Maluquinho*”.

Portanto, percebemos como a Literatura Infantil vem se “desenrolando” nos



diversos períodos da história, desde o século XVII, e como ela vem se tornando um grande recurso, “rico” em textos para auxiliar as crianças na aquisição da leitura e desenvolverem o senso crítico. Cabe aos pais e aos educadores desenvolverem com as crianças métodos que tornaram o hábito de ler uma ação prazerosa.

3 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias, ou seja, a arte de contar histórias existe desde a antiguidade, onde nas culturas mais tradicionais chegava a ser uma forma de comunicação e tinha como principal função difundir e armazenar os conhecimentos e os valores de cada época, sempre associando os relatos míticos, contos e lendas a vida cotidiana dos indivíduos. De acordo com Lubba (2006, p. 01) “ouvir uma historia, contá-la e recontá-la durante muitos anos, foi a maneira de preservar valores e a coesão de uma determinada comunidade”.

Acompanhando a própria evolução da humanidade a arte de contar histórias vem sobrevivendo com o tempo, passando de geração em geração e se tornando hoje um importante recurso nas escolas para que o professor possa desenvolver com seus alunos o gosto pela leitura e resgatar o valor da Literatura Infantil. Segundo Tahan (1961, p. 21) “a criança, o adulto, o rico, o pobre, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias - uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção”.

As histórias infantis contribuem fundamentalmente na formação do indivíduo. Tornando-os críticos, participativos e capazes de tomar suas próprias decisões. Por isso a importância do professor trabalhar com seus alunos a arte de contar histórias, além de ser um método eficaz e prazeroso recreativo e dinâmico contribui fundamentalmente para aquisição de atitudes e valores necessários para a convivência na sociedade.

Entretanto, para que o professor/contador de histórias tenha sucesso em sua aula é fundamental um planejamento para que o mesmo alcance os objetivos desejados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 58) “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforços”. (BRASIL, 1997, p. 58).

Os professores precisam trabalhar com seus alunos os textos da Literatura



Infantil, incentivando assim o hábito de leitura no dia a dia para que se possa ter indivíduos críticos na sociedade contemporânea. Além de auxiliarem o aluno para aquisição da leitura as histórias infantis “conduzem” a criança para um aprendizado atraente, recreativo e significativo.

Tahan (1961, p. 75) relata que

uma história infantil tem diversos objetivos e finalidades, como: educar, instruir, preparar a criança para certa atividade, desviá-la de uma corrente má de pensamentos, confortá-la (caso esteja doente) torná-la otimista para a vida, atender o psiquismo infantil e além de tudo desenvolver a criticidade e a imaginação. (TAHAN, 1961, p. 75).

Abramovich (1989, p.16) afirma “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-la é o início da aprendizagem para ser um leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. A contação histórias é necessária na metodologia de cada professor para incentivar a leitura nos educandos.

Trabalhando com histórias de forma atrativa o professor perceberá algumas emoções nos alunos e com isso pode auxiliá-lo se houver alguma necessidade. Por isso Abramovich (1989, p. 17) nos relata “É ouvindo histórias que pode sentir também emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, medo, alegria, insegurança, [...] é viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve [...]”.

Em primeiro momento o contador de histórias precisa conhecer a “clientela” com que vai trabalhar, conhecer muito bem a história que vai contar e outro fator primordial é gostar muito do que está fazendo, principalmente da história que vai contar. De acordo com Alves (2002, p. 14) “a história é o mesmo que um quadro artístico ou uma bonita peça musical: não podemos descrevê-lo ou executá-los bem se não o apreciarmos.” Se a história ou a própria Literatura infantil não nos desperta a sensibilidade e a emoção não iremos transmiti-la com o sucesso desejado, por isso ser fundamental o professor ou o contador de histórias gostar do que está fazendo.

Para se obter todos os objetivos desejados com a contação de histórias é necessário também saber o interesse que predomina em cada faixa etária.

Normalmente uma história corretamente trabalhada agrada a todos, entretanto, é preciso respeitar as peculiaridades de cada idade. Silva (2002, p. 15) nos diz que “a história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral”.



Silva (2002), nos mostra um quadro de interesse, que nos possibilita uma análise:

Quadro 1 – Faixa etária e interesses

Pré-escolares	Até 03 anos fase pré-mágica	<ul style="list-style-type: none">• Historias de bichinhos brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) historias de crianças.▪ Histórias de repetição (dona Baratinha a formiguinha e a neve, etc.)▪ Historias de fada
	3 a 6 anos fase mágica	
Escolares	7 anos	<ul style="list-style-type: none">▪ Historias de crianças, animais e encantamentos.▪ Aventuras no ambiente próximo: família, comunidade.▪ Histórias de fadas
	8 anos	<ul style="list-style-type: none">▪ Histórias de fadas com enredos mais elaborados▪ Histórias humorísticas
	9 anos	<ul style="list-style-type: none">▪ Histórias de fada▪ Histórias vinculadas a realidade
	10 anos em diante	<ul style="list-style-type: none">▪ Aventuras, narrativas de viagens, exploração, invenções▪ Fabulas, mitos, e lendas

Fonte: SILVA, 2002.

Verificando no quadro de faixa etária é interessante observamos que o professor/contador de histórias precisa fazer uma sondagem da clientela para qual ele vai contar a sua história, para que assim haja interesses do público pela história e pelo próprio contador, que aliás precisa seguir uma série de orientações para que sua narrativa tenha um bom êxito.

O contador de histórias precisa antes de tudo transmitir certa intimidade com a história como se estivesse vivenciando-a, isso torna o momento mais agradável e proporciona uma participação mais positiva do público. Antes da narrativa, o narrador precisa conhecer o local, informar-se da clientela prevista, número e idade dos



espectadores, isso quando for em um ambiente diferente do habitual. É fundamental saber a quem e onde será contada essa história. Para Silva (2002, p. 51) “o contador precisa ter intensidade, com um timbre de voz variável para a distância de quem fala para quem ouve e também variando conforme as emoções surgidas durante a narrativa”.

Clareza com boa dicção e linguagem evitando repetições desnecessárias, ou “tiques” de linguagem (então, né, ai, etc.). Conhecimento; o narrador precisa se aprofundar nos estudos da Literatura Infantil, folclore e principalmente gostar do que faz, se divertir tanto quanto ensina.

Tahan (1961, p. 35) também complementa com outras características básicas para o contador de histórias:

cativar o auditório logo no primeiro momento da história, conhecer com absoluta segurança o enredo da história, narrar com naturalidade, falar com voz clara e agradável, evitar gestos exagerados, pois o exagero pode tirar a atenção dos ouvintes e prejudicar a ‘mensagem’ que se deseja passar. (TAHAN, 1961, p. 35).

Ao narrarmos uma história, devemos ainda observar o seguinte: não exagerar, nem narrá-la com preensões teatrais, que distrairia a atenção da criança que acabaria se interessando mais pela técnica do contador de histórias do que propriamente pelo conteúdo. (TAHAN, 1961, p. 38).

Sendo assim, torna-se relevante o contador tomar cuidado com os gestos teatrais exagerados, para prejudicar o enredo e o contexto da história. O autor também destaca sobre o fato do contador dispensar aos espectadores a atenção necessária e não concentrar sua atenção apenas a um seleto grupo. Tahan (1961, p. 49) ressalta: “Sorrir para todos, interessar-se por todos, falar e contar para todos e não ter na classe um ouvinte predileto”. Nunca o contador, ou mesmo o professor pode direcionar sua história a um único grupo e sim para toda a sua plateia.

Portanto, percebemos que o contador de história precisa de um bom planejamento para que sua história tenha sucesso, porém o principal para tudo o que se vai realizar é estar seguro e gostar do que está fazendo e obviamente usar de todos os recursos para que a contação das histórias sejam repletas de “magia” e alegria.

4 RECURSOS UTILIZADOS PARA CONTAR HISTÓRIAS

A arte de contar histórias é fundamental para aquisição da leitura, para formação de valores e também para incentivar a imaginação e promover momentos de



descontração e alegria, é verdadeiramente o “aprendendo brincando”. No entanto, para se concretizar qualquer projeto, plano de ensino ou plano de aula precisa-se de recursos, tanto os humanos como os materiais, esses recursos são “peças” fundamentais para sucesso dos planos e projetos.

Na arte de contar histórias existem vários tipos de recursos, desde os mais sofisticados, aos mais simples e improvisados, isso dependerá da realidade onde se encontra o professor/contador de histórias. Vejamos alguns selecionados:

Figura 2 – Fantoches de



espuma

Fonte: ELABORADO PELOS AUTORES, 2009.

Os fantoches são bonecos que se manipulam, geralmente feitos de meia, espuma e dos mais variados tipos de materiais. Na arte de contar histórias são atrativos para todas as idades deixando as crianças com a sua atenção voltada para ao enredo, ajudando a desenvolver a criatividade e a imaginação.

As crianças na educação infantil precisam ser estimuladas, uma das formas mais usadas é contar histórias através de fantoches. A utilização de fantoches na sala de aula é um grande auxílio na concentração dos e também para passar mensagens de virtudes, o que devem ou não fazer, como nos comportar, os cuidados que devemos ter com nossa saúde e com meio ambiente, entre outros. Mensagem de formação de personalidade e caráter que eles levarão para a vida adulta. (CARVALHO, 2014, p. 3).

De maneira lúdica com a Literatura Infantil o educador perceberá situações da personalidade do aluno bem como seu comportamento individual em grupo, tais situações permitem ao professor um direcionamento para aplicação do seu trabalho pedagógico. (AMARAL, 2002).

As fantasias também são recursos para contar histórias, entretanto o contador



precisa tornar um pouco de cuidado, pois existem crianças que ficam com medo de alguns personagens como bruxas, macacos, palhaços, entre outros. Porém são interessantes recursos que o professor pode utilizar para enriquecer suas histórias na hora da contação. As fantasias como de monstros, bruxas, saci, cuca, podem ser usadas para um público de faixa de etária entre os 7 e 8 anos, as crianças nas idades pré-escolares são preferíveis fantasias mais leves como um chapéu, uma camisa florida ou um caipira, uma boneca, algo menos assustador.

Figura 3 – Fantasias apresentação Seu Lobato I UFMS/Semana da Literatura Infantil



Fonte: ELABORADO PELOS AUTORES, 2007.

Figura 4 – Quadro de pregas com TNT e EVA



Fonte: CONTAR E CONTAR PARA ENCANTAR, 2009.

O quadro de pregas é geralmente de forma retangular, em madeira, compensado, papelão ou metal. Normalmente cobre-se um dos lados do quadro com TNT, feltro,

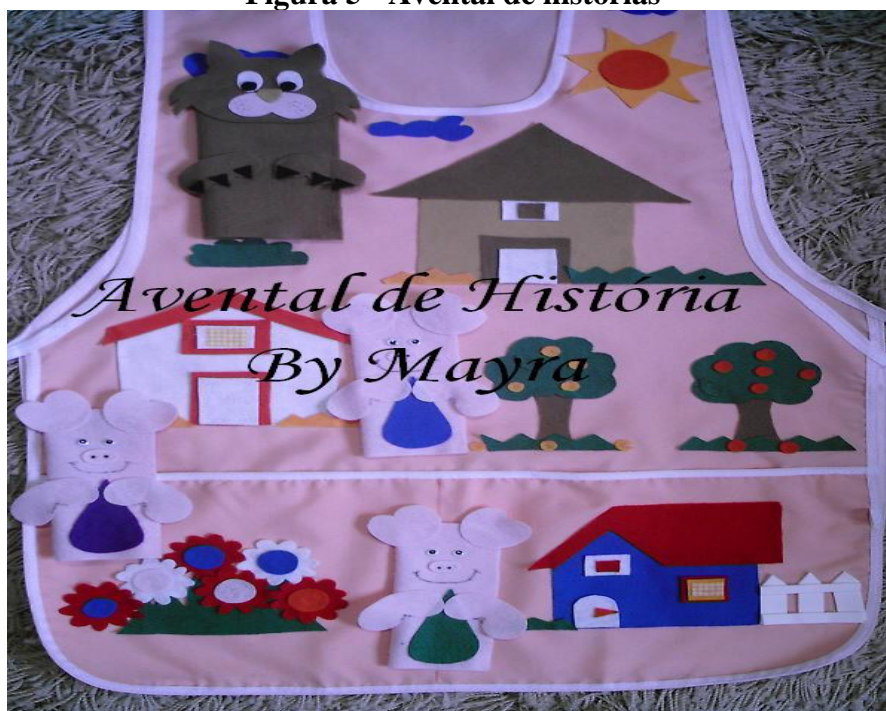


papel e vai contando-se as histórias e fixando as figuras. É um recurso onde o contador pode interagir com a plateia.

O cartaz de pregas ou quadro de pregas é um recurso visual versátil, de fácil confecção, pouco dispendioso e útil para o professor. Serve como suporte de informações, apresentando-as de maneira progressiva e dinâmica. Pode ser usado em qualquer área de ensino, inclusive no ensino da leitura e da escrita. (FERREIRA JUNIOR, 1995, p. 23).

A criança se encanta com as figuras que o professor pode utilizar no quadro de pregas ou cartaz de pregas para sua contação de histórias importante que com o uso desse recurso o professor deixe o aluno interagir com a história.

Figura 5 - Avental de histórias



Fonte: JO E JU ARTE EDUCATIVA, 2009.

O avental de histórias é outro importante e educativo recurso para se trabalhar a arte de contar histórias, pois são feitos vários personagens e no avental é montado um mini cenário onde o contador de histórias veste o avental e vai contando para sua plateia toda história montada, é um recurso simples e pode ser feito dos mais variados tipos de materiais, como TNT, algodão, etc.



Figura 6 - Dramatização



Fonte: PREFEITURA DE AQUIDAUANA, 2009.

Figura 7 - Apresentação Sítio do Seu Lobato/UFMS



Fonte: ELABORADO PELOS AUTORES, 2007.

Para contar as histórias o professor deve usar também dramatizações tendo cuidado com os exageros, como gestos exagerados ou roupas muito chamativas, pois a criança acaba prestando mais atenção no figurino do que na história propriamente dita. O ideal é que o e que o professor/contador trabalhe as dramatizações com as crianças após ter contado a história, e criar uma pequena peça para que seus alunos sejam os protagonistas.

A criança aprende atuando, motivo pela qual é fundamental que o professor lhe ofereça oportunidades de atuação. [...] Os jogos dramáticos ainda dão a criança uma chance real de brincar com outras formas de ser e agir, possibilitando a formação da identidade e mostram na prática, a importância dos valores, as consequências das atitudes e, acima de tudo desenvolvem a



cooperação e a habilidade no trabalho em grupo. (CORTEZ, 2007, p. 78).

Portanto, percebemos que o “mundo” da Literatura Infantil e da arte de contar histórias é farto em recursos e depende de cada educador aplica-los sua práxis para que suas aulas sejam mais dinâmicas e significativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil brasileira é “riquíssima” em histórias e obras que podem levar qualquer leitor ao deleite, porém, faltam nas escolas métodos atrativos para formarem esses “bons” leitores que terão apresso pela Literatura Infantil. Para o professor/contador de histórias levar diferentes recursos para sala de aula não é uma tarefa fácil, pois necessita pesquisa, dedicação e interesse, porém para que aconteça a educação lúdica, interdisciplinar e significativa necessita-se de ideias novas também, e saber que o professor precisa ensinar o que aprende e aprender com o que ensina.

Com isso é imprescindível que o professor/contador de histórias tenha conhecimento de todos os benefícios desta metodologia para o desenvolvimento infantil, e saiba utilizá-la adequadamente na sala de aula, no ensino e na aprendizagem dos educandos.

Portanto os recursos promovem uma metodologia mais dinâmica e significativa na medida em que explora os elementos impregnados no contexto onde estão sendo explorados, proporcionado um ensinar/aprender significativo e eficaz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/CDBRASIL/ITAMARATY/WEB/port/artecult/literat/litinf/apresent.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALVES, V. O. **O conceito de Literatura Infantil**. 2004. Disponível em: <<http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

AMARAL, A. M. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Senac, 2002.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO Michelly Veloso de. **O fantoche enquanto ferramenta na contação de histórias**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1432>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

CONTAR E CONTAR PARA ENCANTAR. **Quadro de pregas com TNT e EVA**. 2009. Disponível em: <<http://www.contarecontarparaencantar.blogspot.com>>. Acesso em: 12 maio 2011.

FERREIRA, O. M. de C.; JUNIOR, P. D. da S. **Recursos audiovisuais para o ensino**. São Paulo: EPU, 1995.

JO E JU ARTE EDUCATIVA. **Avental de histórias**. 2009. Disponível em: <<http://www.joejuarteeducativa.blogspot.com>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

KIECKHOEFEL. L. **Literatura Infantil e a formação de leitores**. Disponível em <<http://br.geocities.com/ciberliteratura/literinfantil/leomar.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN R. **Literatura Infantil brasileira história e historias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LUBBA, A. **Contar histórias: uma arte dos dias de ontem para revitalizar os recursos humanos de hoje**. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/contar/2006>>. Acesso em: 09 maio 2008.

OLIVEIRA, C. M. de. **“A literatura Infantil”**. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/origens/htm>>. Acesso em: 19 out. 2013.

PREFEITURA DE AQUIDAUANA. Galeria de fotos. **Dramatização**. 2009. Disponível em: <http://www.aquidauana.ms.gov.br/listar_galerias_foto.php/>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SILVA, M. B. C. da. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TERRA, E. et al. **Gramática, literatura e Produção de Textos**. 2. ed. São Paulo; Scipione, 2002.

WIKIPÉDIA. **Livro Reinações de Narizinho**. 2009. Disponível em: <<http://www.wikipedia.com>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SANCHES, Glaucimar Carlos; FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana. Professor/contador de historias buscando possibilidades para uma aprendizagem lúdica. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 207-221, out. 2014.



Relatos de Experiência





**ABORDAGENS SOBRE O UNIVERSO DA ARTE NA INFÂNCIA:
olhares de pedagogas**

Cremilda Ferreira de CARVALHO¹

Lívia Maria Magalhães RAVAGLIA²

Maiara Acunha FAUSTINO³

Tatiane Galvão DOVALE⁴

Thais Duarte STAUFFER⁵

Vanessa Agüero dos SANTOS⁶

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com reflexões sobre o Universo da Arte sob o olhar de acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/Campus de Aquidauana (CPAQ) no cenário da Educação Infantil. A finalidade é de refletir sobre como acontece o processo do ensino de arte nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) nos municípios de Aquidauana/MS e Anastácio/MS. O campo das investigações focalizou quatro CMEIs e trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e empírico, por incluir pesquisa de campo. Os estudos justificam-se por sua relevância social, artística, científica e acadêmica. Entre outros autores referendamos Félix (2009), Ferraz (1993), Fusari (2001), Junior (2007), Lima (2012), e documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (BRASIL, 1998). Os encaminhamentos do trabalho promoveram condições de discussões entre o grupo e, os resultados apontam que houve mudanças e um certo avanço no que diz respeito a prática pedagógica no ensino de Arte no currículo escolar. Assim, entendemos que as linguagens da arte necessitam de mais incentivo e ação em prol de um desenvolvimento saudável e significativo da criança.

Palavras-chave: Arte. Educação. Pedagogia.

ABSTRACT

¹ Graduanda do 8º semestre de Pedagogia, UFMS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor – GEFPFIP. E-mail: cremilda11@live.com

² Graduanda do 8º semestre de Pedagogia, UFMS. E-mail: liviaravaglia2010@hotmail.com

³ Graduanda do 8º semestre de Pedagogia, UFMS. E-mail: maiara19faustino@hotmail.com

⁴ Graduanda do 8º semestre de Pedagogia, UFMS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor – GEFPFIP. E-mail: tathy_galvao@hotmail.com

⁵ Graduanda do 8º semestre de Pedagogia, UFMS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor – GEFPFIP. E-mail: thais_stauffer@hotmail.com

⁶ Graduanda do 8º semestre de Pedagogia, UFMS. E-mail: vanessinha_ads@hotmail.com



This work aims to contribute with reflections about the Art Universe under the gaze of the academic course of Pedagogy of Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/Campus Aquidauana (CPAQ) in the canary of the childhood education. The purpose is to reflect on how does the process of teaching art in the Municipal Child Education Centers (CMEI) in the municipalities of Aquidauana/MS and Anastácio/MS. Field investigations focused on four CMEIs and it is a qualitative research literature and empirical, to include field research. The studies are justified their by social, artistic, scientific and academic relevance. Among other authors reaffirm Junior (2007), Fusari (1993), Ferraz (1991), Lima (2012), Félix (2009) and official documents as the Law of Directives and Bases of National Education (BRASIL, 1996) and National Curriculum Reference for Early Childhood Education (BRASIL, 1998). Referrals work promoted discussions among the group, and the results indicate that there was a certain change and progress with regard to pedagogical practice in the teaching of art in the school curriculum. So we understand that the languages of art need more encouragement and efforts to create a healthy and meaningful development of the child.

Keywords: Art. Education. Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com reflexões sobre o universo da Arte sob o olhar de acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/Campus de Aquidauana (CPAQ) no cenário da Educação Infantil. A finalidade é de refletir sobre como acontece o processo do ensino e da aprendizagem na disciplina de Arte nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) nos municípios de Aquidauana/MS e Anastácio/MS.

Em caráter justificativo a presente pesquisa busca analisar e refletir sobre as metodologias utilizadas pelos professores que atuam nesta área, a falta de recursos e a qualidade da infraestrutura da instituição, por conseguinte fazer relações da prática observada com os referencias teóricos utilizados, contribuindo assim para nossa formação acadêmica no que diz respeito a este campo da ciência.

É importante ressaltar que as provocações para a pesquisa originaram-se nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ, mais especificamente em Fundamentos e Metodologia da Expressão Musical e Corporal e nas Artes Visuais. Tais discussões sobre o ensino de arte foram mediadas pela professora doutora Ana Lúcia Gomes da Silva e os encaminhamentos dos estudos se deram em quatro Centros de Educação Infantil, sendo dois no município de Aquidauana/MS e dois no município de



Anastácio/MS.

2 A ARTE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente nos dirigimos aos CMEIs para solicitar a permissão e realizar a pesquisa *in loco*. Diante dos primeiros diálogos, nosso envolvimento com as observações nas salas do Maternal, Pré I e II dos Centros de Educação Infantil nos Municípios citados, tornaram mais presentes os objetivos do estudo, visto que, à medida que a produção artística gráfica das crianças acontecia mais se percebia a relação professor/aluno no processo de motivação ao ensinar arte.

Para relacionar o ensino da arte com as observações realizadas é necessário ancorar alguns conceitos para melhor compreender as transformações ocorridas no universo da arte. Em consonância com este pensamento, mencionamos Azevedo Junior (2007), que se refere à Arte, acima de tudo, como conhecimento, quando afirma:

A arte é uma das primeiras manifestações da humanidade como forma do ser humano marcar sua presença criando objetos e formas (pintura nas cavernas, templos religiosos, roupas, quadros, filmes etc.) que representam sua vivência no mundo, comunicando e expressando suas ideias, sentimentos e sensações para os outros. (AZEVEDO JUNIOR, 2007, p. 6).

Podemos salientar, conforme o pensamento autor, que a arte está presente desde a era primitiva, servindo como uma forma de deixar registrado toda sua existência nesse mundo, sendo uma das primeiras manifestações da criança ao expressar-se culturalmente. Na perspectiva de que a arte sempre esteve presente no mundo há que se evidenciar as mudanças no que diz respeito à nomenclatura deste termo. Na educação a arte já se apresentou com diferentes nomes, buscando seu crescimento e visando assim, reconhecimento de sua importância e melhor qualificação dos profissionais da área.

Nessa direção Silva (2013), observa que ao ampliar os estudos da arte facilita em muito a aprendizagem e, de certa forma permite a revitalização da cultura através da música, representações teatrais e das artes visuais.

Os termos educação através da arte e arte-educação vêm incorporando o vocabulário educacional. Mesmo sem reconhecimento institucional, conforme afirma Ferraz (1993), estão ocupando um espaço equivalente ao da disciplina ministrada no sistema formal de ensino brasileiro, desde 1971, com o nome de Educação Artística.



Quanto à Educação Artística, Ferraz (1993), salienta que nota-se uma preocupação somente com a expressividade do indivíduo, com técnicas, mostrando-lhe, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens propriamente ditas.

Em relação à Arte-Educação, a autora defende que esta vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de Arte nas Escolas e, ainda: “Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade.” (FUSARI, 2001, p. 21).

Nessa concepção, podemos destacar não somente as mudanças nominais, mas também todo o aprimoramento que a disciplina de Arte sofreu ao longo do tempo, pensando em melhorar as práticas de ensino no ambiente escolar, favorecendo tanto o educando, quanto o educador nas premissas que a embasam.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9394/96, Art. 26, no parágrafo 2º, “O Ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). No documento há uma concepção clara do que é arte e nos faz refletir que sem conteúdos e objetivos definidos, os professores acabam deixando as crianças se expressarem livremente, como revela as situações observadas. Daí quando questionado sobre o que aprendemos e que por vezes presenciemos acontecer nos Centros de educação Infantil de Aquidauana/MS e Anastácio/MS. Estas reflexões ajudam-nos a entender que a ideia de arte como livre expressão trabalha apenas com a dimensão afetiva do ser humano, ignora que no homem, três dimensões estão presentes - a afetiva, a cognitiva e a social - e todas devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem da arte.

Silva (2005, p. 102) faz uma referência que aqui transita muito bem:

As questões ligadas à educação em arte não podem ser separadas das questões relacionadas com a própria arte, enquanto processo de civilização e objeto estético na sua dimensão política e pedagógica. (SILVA, 2005, p. 102).

Reafirmamos conforme mencionado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), v. 3, “Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que a atividade de desenhar, colar,



pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados”. (BRASIL, 1998, p. 87), assim como observamos no município de Anastácio/MS, que além de não possuir componente curricular para a disciplina em questão, não identificamos nenhum direcionamento na prática pedagógica. Já em Aquidauana/MS a situação é diferente, pois possui componente curricular como Arte e Movimento e atividades repletas de significados.

Segundo Lima (2012) o processo de aprendizagem voltado para a disciplina de Artes Visuais contribuirá para a construção do perfil individual de cada criança. Para a autora, quando a criança entra em contato com objetos de Arte o fazer artístico acontece e o prazer é inevitável.

Conforme os pressupostos teóricos acima, as discussões tecidas na nossa sala de aula e as observações realizadas, podemos então visualizar que o processo de construção do conhecimento através do ensino da arte ocorre em algumas das instituições, porém de maneira limitada, ou seja, ainda carece de condições para o estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentando dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico.

Ainda mais, é comum encontrar, nas salas da educação infantil, a proposta de confecção de presentes para o dia “das mães”, “dos pais”, “das crianças”. Além de serem presentes “pré-fabricados” que o aluno deve recortar, colar e colorir, reforça-se a atividade consumista presente entre nós. Faz-se necessário lembrar que **arte-educação** significa expressar os sentimentos e sentidos oriundos da vida concretamente vivida e não a imitação dos valores atribuídos a outros.

A respeito disso, desenvolveram-se muitas pesquisas dentre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender das crianças, as quais trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encaminhamentos do trabalho promoveram condições de discussões entre o grupo, os resultados apontam que houve mudanças e certo avanço no que diz respeito à prática pedagógica no ensino de Arte. Assim, entendemos que as linguagens da arte necessitam de mais incentivo e ação em prol de um desenvolvimento saudável e



significativo da criança.

Apontamos no decorrer destes estudos que já há um espaço considerável para esta disciplina, encontramos também professoras criativas com os recursos disponibilizados a elas, o ensino da Arte é para descobrir o potencial das crianças e não limitá-las, transformando esses limites em barreiras intransferíveis. A arte é notoriamente presente como fator positivo na educação, se for ministrada de modo a levar em conta o potencial criador da criança.

Falar sobre educação e qualidade de vida, dá-nos a oportunidade de mostrar à sociedade que é possível unir arte e educação. A arte, portanto é um instrumento de transformação, pois permite diferentes formas de linguagem, desse modo, é fundamental que o professor crie e de oportunidades para que as crianças se expressem.

Entre às descobertas do grupo, com o desenvolvimento do trabalho, fica registrada a nossas expectativas de se atribuir maior valor ao programa artístico, de modo que, proporcione experiência significativa nas artes, com ampla oportunidade para que as crianças expressem suas relações próprias com o meio circundante, propiciando uma evasão artística para seus pensamentos, seus sentimentos e suas percepções. Nesse sentido, contemplar as especificidades do RCNEI, v. 3, que aborda questões referentes ao desenho livre e a importância desse momento para o desenvolvimento integral da criança:

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85).

Diante do quadro, com base no que aprendemos na Universidade, deixamos nossas contribuições para reconhecer que a arte tem características próprias, deve ser mais explorada pelos educadores, e tem objetivos próprios e seus próprios métodos. A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança na educação infantil. O importante é que os professores estejam abertos às mudanças, no sentido de aprofundarem mais seus conhecimentos e se permitam ensinar arte às crianças. Somente assim a criança poderá exprimir o seu mundo através da arte.

De acordo com o RCNEI, todas as instituições devem organizar suas metodologias e objetivos do processo do ensino e aprendizagem de Arte, garantindo que as crianças de zero a seis anos sejam capazes de:



Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artísticas; utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação; interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura; produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, de colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, p. 95).

A sugestão é continuar trilhando na pesquisa para que, antes de apontar, continuar a aprender sobre a arte numa concepção de criação e forma de expressão pessoal, dentro do exercício da existência. Propomos um olhar atual e aberto sobre as expressões artísticas, com um pé no passado e outro no presente e futuro, mas que só é real com os esforços coletivos. Enfim, considerar a arte como área de conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano para levar nossa criança a construir, experimentar, expressar e refletir sobre si e o mundo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte: Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. Disponível em: <<http://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/01/apostila-de-artes-visuais.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional** [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 07 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC, 1998.

FÉLIZ, Marcelo. **Tipos de arte corporal e urbana**. 2009. Disponível em: <<http://m3p2.blogspot.com.br/2009/10/tipos-de-arte-corporal-e-urbana.html>>. Acesso em: 01 out. 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação**



escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Silvana. **Artes Visuais na Educação Infantil:** ideias e práticas correntes. 2012. Disponível em: <<http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com.br/2012/03/artes-visuais-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 01 out. 2013.

SILVA, Ana Lúcia G. **O Ensino de Arte:** contribuições para o processo ensino-aprendizagem no município de Aquidauana. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2005.

SILVA, Ana Lúcia G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena:** aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura. 2013. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

CARVALHO, Cremilda Ferreira de et al. Abordagens sobre o universo da arte na infância: olhares de pedagogas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 223-230, out. 2014.



**ARTE E CULTURA NA EDUCAÇÃO:
uma parceria imprescindível para aprendizagem**

Ariane Silva CASTRO¹

Glaucimar Carlos SANCHES²

Rigoberto Delvalle ORTEGA³

RESUMO

O presente relato tem por objetivo relatar a importância da arte e cultura serem inseridas dentro da educação. A Arte e a Cultura estão presentes em toda a sociedade. Afirmamos isso através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que veio garantir este espaço à educação infantil bem como o da arte neste contexto. Assim, de acordo com que foi instruído abordaremos algumas práticas já inseridas dentro e fora de sala de aula, relatando seu desenvolvimento e sua avaliação dentro da instituição. Alguns pressupostos teóricos da educação serviram de base para nossa leitura dos autores como Ferraz e Fusari (1999); Neri (2010); Heijmans (2013); D'Aquino (1980), dentre outros. Percebemos o quanto é importante estudar a arte e cultura nas escolas, pois proporciona aos estudantes, outra visão de mundo, ampliando o seu conhecimento, levando-os a obterem, ao menos teoricamente, com culturas diferentes, hábitos e costumes distintos.

Palavras-chave: Arte. Cultura. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Quando se discute a arte na educação percebe-se que a mesma possui um papel

¹ Professora formada em Pedagogia Licenciatura - Plena pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana; Atualmente trabalhando na Rede Estadual de Ensino como Professora Gerenciadora de Tecnologias e Recursos Midiáticos na Escola Estadual Maria Corrêa Dias – Anastácio/MS.

² Professor formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana; Pós Graduando em Educação Infantil pela UFMS e Psicopedagogia pela Unigran.

³ Professor formado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana; Atualmente trabalhando na Rede Estadual de Ensino na Escola Estadual Maria Corrêa Dias, Roberto Scaff e na Escola Particular Irene Cicalise.



fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, veio garantir este espaço à educação infantil, bem como o da arte neste contexto. Os referenciais que fundamentavam as práticas do profissional da educação infantil eram os cadernos de Atendimento ao pré-escolar (1982), criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): Cap. II Art. 26, § 2º - “O ensino da arte constitui rá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 15).

Ferraz e Fusari (1999) asseveram o valor da arte para a humanidade desde o seu aparecimento, atribuindo a ela, também, o fator do seu desenvolvimento já que devido a mesma o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo participação ativa nesse percurso. Para as autoras, a arte também é um meio de entendimento do homem para consigo próprio, para com o outro e para com o meio em que vive.

Portanto, aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes. Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática. (NERI, 2010).

2 A ARTE E CULTURA: juntas em nossa sociedade

A arte está presente em todas as culturas do mundo – nas culturas que existem hoje ou que existiram em tempos passados. É uma das formas de percebemos a existência do homem no mundo. Está relacionada à aprendizagem que envolve a explicação verbal, a observação, o ver fazer e a ação de fazer e de sentir. Representa tanto para aquele que produz quanto para aquele que aprecia essa produção, um elo entre a vida cotidiana das pessoas e os símbolos correlacionados. De acordo com Heijmans (2013)



A Arte ajuda as pessoas a entender e a serem entendidas. Se ela permite às pessoas se expressarem a si mesmas e a alcançar as outras, ela também as ajuda a verificar, a aumentar e a explorar o conhecimento do mundo que as circunda. A Arte está aberta para um infinito melhoramento pessoal. Não é preciso mais do que um elogio vindo de fora para fazer alguém se sentir bem. (HEIJMANS, 2013, p. 4).

A linguagem da arte foi usada pelo ser humano antes da linguagem escrita. Com o intuito de compreender e apropriar-se da realidade por meio de sua capacidade de interpretação e imaginação, o homem dava formas às suas representações. Enquanto produção da existência humana houve modificação da natureza e foram criados produtos culturais. Assim uma dessas realizações produzidas é a arte.

Segundo D'Aquino (1980):

Arte antes de tudo é criação ou recriação de sentimentos expressos na natureza, através de imagens (linhas, formas, cores, etc.) bem compostas. Essas imagens eternizam emoções individuais ou coletivas (dor, alegria, angústia, amor, ódio, etc.). Por isso a pintura e a escultura, a música e a dança estão entre as mais importantes manifestações do espírito humano. Através delas podemos visualizar e compreender melhor o passado e também a nós mesmo porque somos resultado de nossos antepassados. (D'AQUINO, 1980, p. 3).

A definição de cultura pode ser dada como um conjunto de crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que constitui e identifica uma determinada sociedade, em um território e num período histórico da humanidade. Sendo assim, Santos (2003, p. 02) define esse termo como: “cultura é uma preocupação contemporânea bem viva nos tempos atuais”. Há uma preocupação em entender as histórias que transformaram os grupos da sociedade, suas relações do presente e preocupações, perspectivas de futuro.

Os fenômenos culturais, segundo Heimbach (2008, p. 25) devem ser entendidos como construção cultural, entrelaçados em relações humanas e de poder. São convívios entre pessoas, que se manifestam ou não, onde “[...] na qual a participação do professor é de suma importância no encontro entre as culturas [...]”. Essas diversas possibilidades culturais entendem-se como processo permanente na construção das diversas identidades.

Falar em cultura e arte implica pensar o homem e a sociedade, pois arte é cultura e é na relação social que esta se estabelece. São os componentes da formação humana como uma própria necessidade surgida na organização social. Pode dizer também que



são entendidas como aprimoramento do homem, ao seu mais alto grau de civilidade, de refinamento, de humanidade.

Souza apud Ferro e Lopes, afirma que: “... a cultura é, e assim será, um campo de tensões oriundas de classes antagônicas, ate que tenhamos uma sociedade sem classes distintas. Essa é a primeira e mais importante questão que deve ser levada em conta quando se discute cultura.” (FERRO; LOPES, 2013, p. 35). Dessa forma, a literatura, a música, a dança, o teatro, enfim, toda arte e cultura fazem parte de nossa sociedade, visto que todos são de grande importância na formação de todos os cidadãos.

Essa formação, que é um dos principais objetivos de uma instituição escolar, fomenta-se através de projetos culturais artísticos dentro das escolas. Atentando-se a isso a Escola Estadual Maria Corrêa Dias – (Entidade Mantenedora: Secretaria de Estado de Educação, que atende do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental; 1º ao 3º Ano do Ensino Médio Educação do Campo – Assentamento São Manuel; 1º ao 3º Ano Ensino Médio – Educação do Campo- Assentamento Monjolinho; Projeto EJA III do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, localizada no Município de Anastácio) - fez-se necessário a elaboração e execução de projetos culturais como Sarau e Teatro, que além de promover a interação de alunos, professores, comunidade, desenvolve o processo de aprendizagem, leitura, compreensão e interpretação dos textos trabalhados. Referindo-se ao teatro, os textos usados nas peças trazem fatos, situações cotidianas, assuntos de suma importância no processo de formação dos indivíduos críticos e conscientes. Vários temas foram abordados, como sustentabilidade, discriminação (*bullying*), violência, comportamento, trânsito e outros.

Com o projeto do teatro na escola, o resultado foi positivo, pois os alunos mostraram-se atentos e conscientes com os temas trabalhados. Isso levou a inscrição da peça teatral sobre o trânsito a um concurso, realizado pela Polícia Rodoviária Federal (PRF) que recebeu o nome de FETRAN/MS. Dentre várias peças teatrais, a escola conseguiu um terceiro lugar com sabor de primeiro, deixando todos orgulhosos com o trabalho realizado.

O projeto do Sarau na Escola, evento esse cultural ou musical onde as pessoas se encontram para se expressarem ou se manifestarem artisticamente, eram realizados geralmente em casas particulares, foi elaborado com o intuito de propiciar aos alunos, um momento de descontração, onde os mesmos participaram com várias apresentações, musicais e poemas declamados e teatro. O resultado foi gratificante, pois a interação dos alunos e professores proporcionou uma sensação ímpar no ambiente escolar.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desses projetos, percebemos o quanto é importante estudar a arte e cultura nas escolas, pois proporciona aos estudantes outra visão de mundo, ampliando o seu conhecimento, levando-os a obterem, ao menos teoricamente, com culturas diferentes, hábitos e costumes distintos. Devemos ressaltar que a arte e cultura abordada no referencial escolar, e algumas experiências culturais vividas pelos alunos, contribuem muito na formação desses indivíduos.

Enfim, afirmamos assim que, este tipo de trabalho nunca é fácil, já que estamos numa geração de estudantes um tanto quanto apáticos, sem muito estímulo, pelo menos é o que percebemos em nossa clientela escolar. Sendo assim o trabalho torna-se resiliente, porém gratificante quando se alcança o objetivo esperado.

REFERÊNCIAS

FERRO, O. M. dos R.; LOPES, Z. de A. L. **Educação e cultura: lições históricas do universo Pantaneiro**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2013.

HEIJMANS P. M. **Arte: uma linguagem natural**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/heijmans-pierre-arte-umalinguagem-natural.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

HEIMBACH, N. **Cultura regional e o ensino da Arte: caminho para uma prática intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivam Silvestre de Oliveira – Tumume Kalivono “Criança do Futuro”**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2008.

NERI, N. de S. **O lugar da arte-educação no ensino fundamental**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-Nanete-de-Souza-Neri.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

OS SARAUS estão de volta. Disponível em: <<http://www.escolavillare.com.br/artigos/os-saraus-estao-de-volta/>>. Acesso em: 23 maio 2014.

UNESCO [Informações dispersas]. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2011.

CASTRO, Ariane Silva; SANCHES, Glaucimar Carlos; ORTEGA, Rigoberto Delvalle. Arte e cultura na educação: uma parceria imprescindível para aprendizagem. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 231-235, out. 2014.



Diretrizes para Autores





DIRETRIZES PARA AUTORES¹

Janaína Zaidan Bicalho FONSECA²

Maria José Celestino MEDRADO³

Serão aceitos até dois trabalhos, sendo um como autor e o outro como coautor, artigos, relatos de experiência e resenhas que apresentem contribuição inédita, acrescentem saberes à área, não violem os direitos autorais e humanos e estejam em conformidade com as regras especificadas para esta revista.

O **artigo** deve ter, no mínimo, dez e, no máximo, quinze laudas.

A **resenha** deve ter, no mínimo, cinco e, no máximo, oito laudas; devendo seguir as mesmas orientações do artigo no que diz respeito à sua apresentação.

Já o **relato de experiência** deve ter, no mínimo, cinco e, no máximo, dez laudas; devendo seguir as mesmas orientações do artigo no que diz respeito à sua apresentação.

Regras de formatação para submissão do artigo

As regras de apresentação são baseadas nas regras gerais apresentadas pelas ABNT NBR 6021:2003 – Publicação periódica científica; ABNT NBR 6022:2003 – Artigo em publicação periódica; ABNT NBR 6023:2002 – Referências; ABNT NBR 6024:2012 – Numeração progressiva; ABNT NBR 6028:2003 – Resumo; ABNT NBR 10520:2002 – Citações; e, Normas Tabular IBGE 1993.

Formato da página: Serão aceitos apenas textos digitados em cor preta (sendo permitido utilizar cores somente nas ilustrações), impresso em papel A4 branco, no formato (21 cm x 29,7 cm), orientação retrato.

Margens da página: todas as margens serão de 3 cm.

Tipo e tamanho da letra: No decorrer do texto, as letras deverão ter tamanho doze (12), fonte *Times New Roman* com estilo normal. Para citações acima de três linhas, notas de rodapé, fonte e legendas de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), documentos e/ou textos dos apêndices e/ou anexos, as letras deverão ter tamanho dez (10). Em caso de palavras em outro idioma, utilizar fonte *Times New Roman* em estilo itálico. Já para palavras em destaque e títulos de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), utilizar fonte *Times New Roman* em estilo negrito.

¹ As regras de formatação foram elaboradas por Janaína Zaidan e Maria José Celestino Medrado, a partir de adaptação do livro **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos** (2013), das diretrizes para autores da **Revista Primeira Escrita**, e baseadas nas normas padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para elaboração de periódicos e artigos.

² Mestra e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenadora do Curso de Letras da UFMS/CPAQ. E-mail: jzletras@gmail.com

³ Graduada em Ciências Econômicas. Produtora editorial. E-mail: mariajmedrado@gmail.com



Espaçamento: O texto será digitado utilizando o espaçamento 1,5 entre as linhas, exceto em caso de citações acima de três linhas; título, fonte e legendas de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), notas de rodapé e referência do próprio trabalho, documentos e/ou textos dos apêndices e/ou anexos que serão em espaço 1,0 (simples) entre linhas. Para as referências utilizadas no desenvolvimento do trabalho, em especial, será utilizado espaço 1,0 (simples) entre linhas, com um espaço entre elas.

Paragrafação: Utiliza-se parágrafo de 1,25 cm, ou seja, com recuo especial na primeira linha, justificada, com espaçamento 1,5 entre linhas e com um espaço 1,5 entre parágrafos. Em caso de citação acima de 3 (três) linhas, utiliza-se parágrafo recuado à esquerda, 4 cm e justificado.

Paginação: não há necessidade de paginação.

Estrutura elementos textuais

Título: espaço de uma linha da margem superior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas, sucedido por dois pontos (:).

Subtítulo: próxima linha abaixo do título, em fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas.

Autoria: espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhada à direita, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas.

Nota de rodapé: inserir nota de rodapé após o último sobrenome, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto quando iniciar uma frase ou referir-se a nome próprio que deverá ser em maiúsculo) cor preta (automática), justificada e alinhada a partir da margem esquerda e seguindo sempre abaixo da primeira letra da nota ou frase anterior, sem espaço entre elas, espaço 1,0 cm entre linhas (simples). Deverá constar titulação, instituição profissional atual e e-mail.

Resumo: o resumo na língua vernácula é um elemento obrigatório que deverá ressaltar quais são os objetivos, a metodologia utilizada, os resultados aferidos e a conclusão do trabalho. Deverá ter no mínimo 100 palavras e, no máximo, 250. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** abaixo do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das frases), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, sem parágrafo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Palavras-chave: inserir após o resumo, com espaço de uma linha, acrescidas de dois



pontos e seguidas de três palavras, separadas entre si por um ponto e finalizadas com um ponto. Na sequência do título, antecedidas por dois pontos (:), fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das palavras), cor preta (automática), alinhadas à direita e justificadas, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Resumo em inglês ou espanhol: o resumo na língua estrangeira é um elemento obrigatório que consiste na tradução do resumo em língua vernácula para a língua inglesa (*abstract*) ou espanhola (*resumen*). As mesmas informações presentes no resumo em língua portuguesa deverão constar no resumo em língua estrangeira. Deverá ter no mínimo 100 palavras e, no máximo, 250. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** abaixo do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das frases), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, sem parágrafo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Palavras-chave em inglês ou espanhol: as palavras-chave (*Keywords* e/ou *palabras claves*) deverão ser as mesmas utilizadas anteriormente em língua vernácula, traduzidas para a língua inglesa ou espanhola inseridas após o resumo (*abstract* e/ou *resumen*), com espaço de uma linha, acrescidas de dois pontos e seguidas de três palavras, separadas entre si por um ponto e finalizadas com um ponto. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas. **Texto:** na sequência do título, antecedido por dois pontos (:), fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das palavras), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Texto: fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e início de frases), cor preta (automática), justificado, recuo na primeira linha de 1,25 cm, espaço 1,5 cm entre linhas (Exceto quando for citação acima de 3 linhas).

Títulos dos elementos textuais: os indicativos numéricos precederão os títulos dos elementos textuais – introdução, desenvolvimento e conclusão – com um espaço de caractere entre eles, sendo utilizados números em algarismo arábicos, observando sempre a seguinte ordem: **primeira seção:** numeral, um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-alta, fonte *Times New Roman* com estilo negrito, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 do texto que o sucede; **segunda seção:** numeral, um ponto, numeral (observando a sequência), um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-baixa, fonte *Times New Roman* com estilo negrito, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 cm do texto que o sucede; **terceira seção:** numeral, um ponto, numeral, um ponto, numeral (observando a sequência), um espaço de caractere seguido



do título escrito em caixa-baixa, fonte *Times New Roman* com estilos negrito e itálico, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 cm do texto que o sucede.

Citações textuais conforme ABNT NBR 10520:2002: o sobrenome aparece apenas com a primeira letra em maiúscula. Ex.: Fonseca (2011, p. 45), ou com todas as letras maiúsculas. Ex.: (FONSECA, 2011, p. 45). As citações com até 3 linhas deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto, entre aspas duplas, sem uso de itálico, exceto quando for escrita em outro idioma. Já as citações com mais de 3 linhas deverão ser destacadas do texto, com recuo de 4 cm em relação à margem, sem aspas, tamanho 10, espaço simples, alinhamento justificado.

Estrutura elementos pós-textuais

Referências (bibliográficas): apresentadas ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT NBR 6023:2002. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizada, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Deverão estar listadas em ordem alfabética com um espaço 1,0 cm (simples) entre linhas e com espaço 1,0 cm (simples) entre cada referência. Seguem alguns exemplos:

Livros:

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

Capítulo de livro:

TAVARES, D. E. Identidade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 135-139.

Artigos em periódico:

TAKAKI, Nara Hiroko. Repensando os vídeo games através da hermenêutica crítica de Ricoeur. **Revista de C. Humanas**, v. 7, n. 1, p. 109-118, jan./jun. 2007.

GOULART, L. B. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar geografia? **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 8-19, jul./dez. 2012.

Trabalhos de conclusão de curso, tese e/ou dissertação:

SILVA, Ana Lúcia G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura.** 2013. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

Z Aidan-FONSECA, J. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em**



práticas de ensino de língua portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Documento avulso eletrônico:

HEIJMANS, Pierre Marie. **Arte:** uma linguagem natural. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/heijmans-pierre-arte-umalinguagem-natural.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Lei em meio eletrônico:

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 07 set. 2013.

Livro em meio eletrônico:

MEDRADO, Maria José Celestino. **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos.** Elaboração de Maria José Celestino Medrado; Colaboração e revisão de Janaína Zaidan Bicalho Fonseca. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2013. 54 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B--KFYh4gGDIUHlsVU9SSXZzeDg&authuser=0>>. Acesso em: 15 out. 2014.

Artigo em meio eletrônico:

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2014.

Revista (periódico) em meio eletrônico:

REVISTA PRIMEIRA ESCRITA, Aquidauana, n. 1, p. 1-174, nov. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/revpres/issue/viewIssue/19/25>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Apêndice(s): são documentos e/ou textos elaborados pelo autor que servem como prova de pesquisa e deverão ser apresentados após as referências utilizadas no trabalho. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizada, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Anexo(s): são documentos e/ou textos que fundamentam a pesquisa e deverão ser



apresentados após os apêndices (se houver). **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Envio dos originais: os textos devem ser enviados para o e-mail do grupo e concomitantemente inseridos na página da revista, em dois arquivos diferentes, em formato Microsoft Word (*doc.* ou *docx.*). O primeiro contendo identificação (nome do autor, instituição de vínculo e e-mail, em nota de rodapé); o segundo, sem identificação de autoria.

Link para submissão online dos trabalhos: <http://seer.ufms.br/index.php/deaint/login>

Endereço de e-mail para envio dos trabalhos: gepfip.ufms@outlook.com

Assunto: Artigo, relato de experiência ou resenha - Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. (Arquivo1-Identificado / Arquivo2-SemIdentificar)

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho; MEDRADO, Maria José Celestino. Diretrizes para autores. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 237-242, out. 2014.

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES – GEPFIP
ISSN 2359-5051 (Publicação online)
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE
PROFESSORES - GEPFIP
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ
Praça Nossa Senhora da Conceição, 163, Centro
Aquidauana/MSCEP: 79200-000
E-mail: gepfip.ufms@outlook.com
Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>