

PENSAMENTOS & palavras

Interdisciplinaridade
e vivência pedagógica



ORGANIZADORA:
BETIJANE SOARES DE BARROS

VOLUME
3

Φ *Phillos*

PENSAMENTOS & palavras

Interdisciplinaridade
e vivência pedagógica

Além de incluir os estudos e as teorias fundamentais para a compreensão dos fundamentos da educação, esta coletânea possibilita aos estudantes, pesquisadores e aqueles envolvidos no processo de aprendizagem um olhar privilegiado sobre as questões inovadoras da área, como a influência das práticas pedagógicas, os avanços nos estudos da psicopedagogia, as habilidades necessárias para a docência, entre outros diversos tópicos.

ISBN 978-855296281-6



*Phi*Phillos
www.editoraphillos.com



PENSAMENTOS
& PALAVRAS

*Interdisciplinaridade e vivência
pedagógica*

Volume 3

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank
DIAGRAMAÇÃO: Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Radjane Morais
IMAGEM DE CAPA: <https://www.pexels.com>

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2017 Editora PHILLOS
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.editoraphillos.com
editoraphillos@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S162p

Barros, Betijane Soares de

Pensamentos & palavras: interdisciplinaridade e vivência pedagógica (Volume 3). [recurso digital] / Betijane Soares de Barros (Org). – Goiânia-GO: Editora Phillos, 2019.

ISBN: 978-85-52962-81-6

Disponível em: <http://www.editoraphillos.com>

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Docência. 4. Ensino.
5. Aprendizagem. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

BETIJANE SOARES DE BARROS (ORG.)

PENSAMENTOS & PALAVRAS

*Interdisciplinaridade e vivência
pedagógica*

Volume 3

Goiânia-GO
2019

Editora
Phillos

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

SOBRE A ORGANIZADORA



BETIJANE SOARES DE BARROS - Possui Doutorado em Ciências da Educação e Doutorado em Ciências da Saúde, Mestrado em Ciências da Saúde, Especialização em Ciências Biológicas e Especialização em Neuropedagogia, Graduação em Ciências Biológicas.

Curriculum Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	10
A INTERDISCIPLINARIDADE NA FOMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL <i>Carlos Alberto Matos de Lima</i>	
CAPÍTULO 2	23
HERMENÊUTICA - A ARTE DA INTERPRETAÇÃO OU A TEORIA E TREINO DE INTERPRETAÇÃO <i>Célia Cristina de Jesus Dantas</i>	
CAPÍTULO 3	33
O CURRÍCULO POSSÍVEL DA MATEMÁTICA: UMA TESSITURA ENTRE TEORIA E PRÁTICA <i>Claudiene Cordeiro Leandro Bispo</i> <i>José Eronildo de Melo</i> <i>Marcia Fabiane Lira de Almeida</i> <i>Maria Sizino de Lira Santos</i> <i>Marli da Silva</i>	
CAPÍTULO 4	44
O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Elaine do Nascimento Menezes</i>	
CAPÍTULO 5	65
HERMENÊUTICA COMO CIÊNCIA DE INTERPRETAÇÃO NA EDUCAÇÃO <i>Elivaldo César Cavalcante Silva</i>	

CAPÍTULO 6	87
A INFLUÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO <i>Michelly Cristina Apolinário de Lucena</i> <i>Betijane Soares de Barros</i> <i>Cleidejane Soares de Barros</i>	
CAPÍTULO 7	104
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NECESSÁRIA NA ESCOLA <i>Wilza Barbosa Graça</i>	
CAPÍTULO 8	119
INTERDISCIPLINARIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS <i>Rejane de Oliveira Silva</i>	
CAPÍTULO 9	136
O TEATRO COMO RECURSO MOTIVADOR NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA <i>Valdice Andrade Ferreira</i>	

CAPÍTULO 1

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FOMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Carlos Alberto Matos de Lima¹

INTRODUÇÃO

A importância dessa pesquisa está relacionada à necessidade de se falar sobre Educação Ambiental nas escolas, de forma interdisciplinar mesmo como tema transversal como é proposto pelos PCN's (1998), nos quais a EA deve ser trabalhada de forma multi e interdisciplinar, abrangendo assim todos os níveis e formas de conhecimento, visando como meta uma concepção sistemática de meio ambiente, de onde através desta se buscará mudanças de atitudes em relação a uma visão crítica e consciente por parte da comunidade escolar e da população da cidade de Aquidabã a partir da sensibilização dos alunos do colégio Estadual Francisco Figueiredo, que serão os multiplicadores da conscientização ambiental, com a participação dos professores e da equipe pedagógica do referido estabelecimento.

Esse estudo buscou analisar o contexto socio-ambiental tanto da escola como da comunidade, a partir de problemas causados pela falta de conscientização ambiental. Por fim, estabelecer uma interação entre

¹ E-mail: professoralbertinho@yahoo.com.br

educadores e educandos no que se refere à importância da educação ambiental. Este artigo foi realizado em três etapas, sendo que a primeira etapa consistiu na fundamentação teórica, relacionada à temática: a interdisciplinaridade na fomentação da educação ambiental, o levantamento teórico se deu sobretudo por meio da sistematização de artigos científicos nas áreas de conhecimentos relacionados ao tema.

Em um segundo momento, contando com a participação dos professores do Colégio Estadual Francisco Figueiredo na orientação dos alunos, realizamos uma revisão teórica sobre as temáticas abordadas na pesquisa, como: busca na internet sobre o tema, leitura de livros da área ambiental e da interdisciplinaridade, desenvolvimento de atividades pedagógicas e conteúdos em sala de aula. A terceira fase foi a intervenção na escola e também na comunidade de Aquidabã, através da realização de oficinas educativas, peças teatrais, palestras, seminários, exibição de filmes sobre o tema educação ambiental, programas de rádio, atividades ambientais, visitas a ecossistemas locais, órgãos ligados ao meio ambiente e aos meios de comunicações da cidade para divulgação do projeto, como: o serviço de sonorização da cidade (Alô cidade) e a rádio comunitária Aquidabã FM.

1. A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e Itália em meados da década 1960, com o desafio de romper com os paradigmas cartesianos e mecanicistas da ciência e da educação,

assumindo uma concepção totalizadora, complexa, dialética e integradora. De acordo com Gusdorf (1977), a interdisciplinaridade surge como uma proposta integradora do conhecimento e humanizadora da ciência, tendo como princípio básico o homem como ponto de partida e o ponto de chegada ao conhecimento científico.

Entende-se que “a interdisciplinaridade propõe responder aos problemas gerados pelo próprio avanço da ciência moderna disciplinar, quando esta se caracteriza como fragmentadora e simplificadora do real” (ALVARENGA *et al.*, 2011). Morin (2005), percebe que através do pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinaridade do conhecimento produzido pela humanidade.

Segundo Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado através do diálogo com conhecimento científico, tende a uma dimensão maior, a uma dimensão ainda que utópica capaz de permitir o enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo.

De modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos da história com os da geografia,

os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino, constatando, porém, que, nessa perspectiva não conseguem avançar muito mais (BOCHNIAK, p. 21, 1998).

Isso ocorre porque um estudo disciplinar limita o objeto da pesquisa a análise de uma única disciplina, ao contrário do que ocorre no estudo interdisciplinar, onde a interação entre vários conhecimentos fornece ao pesquisador uma visão mais ampla do elemento estudado. Em outras palavras, pode-se dizer que uma pesquisa realizada sob o enfoque disciplinar tem um olhar egoísta, que teme a diferença e acredita que seus métodos são capazes de responder a qualquer indagação. Por outro lado, o estudo interdisciplinar tem um olhar deslumbrado, amplo, capaz de entender que a natureza é muito complexa e, por isso, torna-se impossível que a mesma seja abarcada por uma única disciplina.

Em síntese, percebe-se que em um projeto interdisciplinar um único conhecimento não conseguirá dar todas as respostas necessárias às problemáticas que surgem ao longo do estudo da educação ambiental, o que levará à busca por conhecimentos em outras áreas para o preenchimento das lacunas que a disciplinaridade não conseguiu resolver. Assim sendo, outras serão as disciplinas que poderão complementar o projeto que de início foi

baseado em uma única disciplina, havendo um diálogo entre os campos do saber.

Entretanto, não significa dizer que a disciplinaridade deixará de existir, na construção do estudo o fundamento seguirá o método disciplinar, e em determinados instantes, de forma complementar se aplicará a interdisciplinaridade. O que se busca é abrir os horizontes do conhecimento, buscar respostas em outras disciplinas para as complexidades que o seu conhecimento disciplinar não conseguiu solucionar.

A abordagem interdisciplinar, nas escolas, encampada pelas políticas públicas brasileiras, se consolidou como um princípio para a educação ambiental, porém, sofre muitas resistências no cotidiano escolar, potencializada pela forte tendência de ações isoladas descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola está inserida e do seu próprio projeto político-pedagógico. As dificuldades encontradas são muitas e, de maneira geral, a abordagem é apenas teórica, ou seja, limita-se ao repasse do que trazem os livros textos e a mídia (Dias, 1994). No Brasil os problemas ambientais são debatidos em várias áreas ligadas à comunicação e à educação. As organizações ambientalistas, políticas e ONG's, levam ao público um conjunto de informações genéricas, o que impede a educação ambiental ser vista como prática efetiva de comportamentos para o meio ambiente (Travassos, 2004).

A luta por uma pesquisa interdisciplinar caminha a passos lentos e com várias pedras pelo caminho, batendo de frente com muitos profissionais extremamente disciplinares

e irredutíveis quanto a sua utilização. Percebe-se que a falta de planejamento de toda a comunidade acadêmica também significa empecilho à implantação efetiva da interdisciplinaridade. A inclusão desse método no meio científico requer uma mudança de hábito considerável por parte de alunos, professores e da sociedade em geral, que apesar de chegar ao ápice da modernidade, ainda não conseguiu ter um olhar desfragmentado e horizontal do mundo e do ser humano.

1.1. Importância da educação ambiental

A educação ambiental já é uma demanda da sociedade e vem se tornando uma realidade institucional, porém não vem sendo fomentada de maneira correta. Fiz uma reflexão e observei que na maioria das escolas a educação ambiental está mais para informar do que para educar, e como pretendo sensibilizar os meus alunos utilizando a interdisciplinaridade, enquadrei o artigo no processo de educar, visto que a própria informação já está inserida, segundo Paulo Freire, p.23 (1996) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Educar é preparar para pensar certo, no sentido de tornar apto a agir, a mudar, a criar, inovar, criticar, a cooperar, a recomeçar ou voltar atrás se for preciso, a ter esperança e comprometimento com o futuro e, ainda, buscar o conhecimento.

Na Conferência de Tbilisi (1977) foi recomendado que a educação ambiental nas universidades deveria romper com os modelos tradicionais de educação e encorajar a

aceitação da interdisciplinaridade para a solução dos problemas ambientais, em todas as áreas de desenvolvimento, sejam elas das ciências da educação, sociais ou naturais; desenvolver materiais pedagógicos locais, abandonando o conteúdo tecnicista da educação tradicional; estabelecer cooperações locais, nacionais e internacionais, no sentido de promover capacitação humana e troca de experiências, uma vez que muitos dos problemas ambientais atravessam os limites da fronteira e atingem todo o globo, tudo isso com o objetivo de preparar melhor nossos educadores, para o enfrentamento futuro das diversidades do mundo ecologicamente sustentável.

O conceito de educação ambiental tem várias interpretações, de acordo com cada contexto, conforme a influência e vivência de cada um. Atualmente, a educação ambiental assume um caráter mais realista, embasado na busca de um equilíbrio entre o homem e o ambiente, com vista à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso (Adams, 2005). Neste contexto, a educação ambiental é ferramenta de educação para o desenvolvimento sustentável. Sendo assim, tem que ser desenvolvida como uma “prática”, na qual todas as pessoas que convivem em uma escola precisam estar preparadas. A utilização da educação ambiental precisa estar interligada com todas as disciplinas regulares, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais/BR (Brasil, 1999) e outros diversos documentos governamentais. No que se refere à implantação de educação ambiental, as leis são abundantes, o que ainda nos

falta, porém é conhecer mais profundamente em que consiste a sua prática dentro das instituições escolares.

1.2 A educação ambiental na escola

A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis (Higuchi e Azevedo, 2004). Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, a escola deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente.

É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade justa, em um ambiente saudável. Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo em que vive de maneira crítica e parcial, transformando-se em verdadeiros homens conscientes.

Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de

ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares. Nesse estudo da Educação Ambiental através da interdisciplinaridade, abordamos os problemas ecológicos da nossa localidade, utilizando como principal meio de aprendizagem o espaço escolar. Torna-se necessário que façamos uma grande reflexão sobre o que diz Freire, a respeito de almejar sucesso nesse e em qualquer outro projeto desenvolvido. Para Freire o homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração, na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração. "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 1993: 9). Segundo Colesanti (1996, p.35), a escola é a principal articuladora de uma nova filosofia:

“A educação ambiental é um dos eixos fundamentais para impulsionar os processos de prevenção da deterioração ambiental, do aproveitamento dos direitos dos cidadãos a um ambiente sustentável. Ela implica uma nova concepção do papel da própria escola. A articulação de seus conceitos, métodos, estratégias e objetivos é complexa e ambiciosa: dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade e a construção de uma sociedade baseada em princípios éticos e de solidariedade.”

Considerando a importância da temática: a interdisciplinaridade na fomentação da educação ambiental, a pesquisa foi iniciada no ambiente devidamente apropriado para fomentar o referido tema, que foi no Colégio Estadual Francisco Figueiredo, em Aquidabã-SE, no dia 07 de julho de 2014. Ambiente este que serviu de base para o levantamento de dados em relação educação ambiental. Conversando com a equipe pedagógica da referida escola e com os meus colegas, ficou visível a necessidade de ampliar consideravelmente o desenvolvimento de projetos pedagógicos, com intuito de oferecer meios efetivos para que os alunos compreendam melhor a preservação do próprio meio que vive, através de ações humanas no campo da cidadania com uma visão integrada do mundo, na qual cada aluno possa desenvolver suas potencialidades e posturas pessoais através de comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade justa, desenvolvendo plenamente a sua intelectualidade.

Em seguida solicitei uma reunião pedagógica que foi convocada pela equipe pedagógica do referido colégio no dia 15 de julho de 2014, com objetivo de explanar para meus colegas, detalhadamente, o projeto de pesquisa da disciplina Educação e Interdisciplinaridade da Professora Dra. Maria José Cavalcante da Silva do curso de mestrado da Universidade Autónoma Del Sur. Na ocasião eu sugeri que os conteúdos sobre a educação ambiental fossem abordados de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, permeando todas as disciplinas do currículo contextualizadas com a realidade da comunidade,

assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar em todas as atividades pedagógicas.

CONCLUSÃO

Através do desenvolvimento do projeto a interdisciplinaridade na fomentação da educação ambiental, percebemos que realmente o resultado a respeito desta temática é gradual, pois para transformar as atitudes dos indivíduos é necessário que haja em primeiro lugar o conhecimento a respeito do assunto abordado, para depois se verificar soluções sobre as problemáticas no meio em que vivemos. A sensibilização concreta do indivíduo dependerá também do mesmo, pois observamos que a partir da realização de atividades pedagógicas sobre a importância da educação ambiental ocorreram mudanças na visão holística dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida.

Atividades como estas voltadas para essa temática não são necessárias somente nas escolas, mas na sociedade em geral, tendo os estudantes como multiplicadores das ações ambientais, para que a coletividade venha a se sensibilizar e modificar suas atitudes a respeito do meio ambiente. Dentro desta perspectiva, professores e alunos devem buscar uma reflexão crítica visando transformar o cotidiano escolar, da sociedade e de seus indivíduos, para que os mesmos possam de fato em sua atuação, contribuir na construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável, analisando os fatores variáveis sociológicos, filosóficos e ideológicos, procurando transformar o mundo

através de um processo educativo que venha fomentar atitudes necessárias para compreender e apreciar a interação entre o homem, sua cultura e o meio-físico, buscando assim os conhecimentos, as condições, a sensibilidade e a compreensão para que se possam alcançar comportamentos e condutas éticas de respeito à natureza e a sua preservação, onde o cidadão entenderá que faz parte do meio ao qual vive e que sua participação será de fundamental importância, na relação com os demais componentes do ecossistema planeta terra.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Berenice G. **Um olhar pedagógico sobre a Educação Ambiental nas Empresas**. Monografia, Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Novo Hamburgo, 2005.

ALVARENGA, A.T.; et al. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri – SP, Manole. P. 3-69.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. 2 Edição. Editora Loyola. São Paulo, 1998.

BONATTO, A.; et al. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. IX ANPEDSUL, 2012. Rio Grande do Sul. p. 03.

COLESANTI, Marlene. **Paisagem e educação ambiental**. In: Encontro Interdisciplinar sobre o Estudo da paisagem, 3, 1996. Rio Claro UNESP, 1996, p. 35.

DIAS, Genebaldo. F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Global Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUSDORF, G. Passé, présent, avenir de la recherche inerdisciplinaire. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, v. 29, n.4, p. 627-649, 1977.

HIGUCHI, Maria Inês G. e Azevedo, Genoveva C. **Educação como processo na construção da cidadania ambiental**. In: Revista Brasileira de educação ambiental, n. 0, 2004. Brasília, 2004, p. 63.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPÍTULO 2

HERMENÊUTICA - À ARTE DA INTERPRETAÇÃO OU A TEORIA E TREINO DE INTERPRETAÇÃO

Célia Cristina de Jesus Dantas²

INTRODUÇÃO

Quando se é escrito uma matéria, um texto, um poema, um livro ele é apenas um material comum, mas quando publica, ele se torna uma obra literária de acesso ao público, onde qualquer pessoa pode ter acesso, dependendo do que se trata, podendo interpretá-la de diferentes maneiras e expressar sua opinião diferente da do autor, ou do que o criador da obra esperava que as pessoas entendessem. É então que aparece à hermenêutica, área de estudo responsável por anunciar, esclarecer, ou seja, torna conhecido ou compreensível aquilo que até então era desconhecido ou não entendido.

Pouco se conhece sobre a origem do nome, baseando-se em suposições e lendas, talvez inspirada em um dos deuses da mitologia grega, Hermes, o qual era o mensageiro dos deuses, a quem se dizia ser o responsável pelo surgimento da linguagem e da escrita, considerado às vezes como o responsável pela comunicação e entendimento humano. Esse termo, originalmente, exprimia

² E-mail: Celiacristina61@gmail.com

a compreensão e a exposição de uma sentença “dos deuses”, a qual era necessária uma interpretação para ser entendida corretamente, pois a hermenêutica contribuía justamente para a compreensão ou facilitá-la, pois ajudavam no entendimento de mensagens, avisos, decretos passados para o povo, e que estas fossem compreendidas por todos os ouvintes.

Um ramo filosófico que estuda a teoria das interpretações.

A hermenêutica tradicional inclui Hermenêutica Bíblica, concentrando-se na compreensão e interpretação dos textos citados na Bíblia. Ainda estuda literaturas diversas e busca um entendimento e contribui para que outros tenham uma compreensão simples ou até mesmo significativa na área jurídica. A hermenêutica contemporânea, porém não se restringe apenas a textos escritos, atua na compreensão de textos verbais ou não verbais, inclui textos virtuais ou interativos também, tudo que há no mundo literário na vida de área de todos. Analisa também aspectos que afetam a comunicação, como proposições, pressupostos, o significado e a filosofia da linguagem, e a semiótica.

1. LEITURA E A AÇÃO DA HERMANÊUTICA

Muitas vezes quando se lê um texto ou um discurso, inicialmente talvez não seja possível ter um entendimento concreto do que ele quer passar para seus leitores, ou talvez tenhamos um entendimento diferente do que o autor esperava que seus leitores obtivessem. Entra então em ação

a hermenêutica, área de estudo responsável por interpretação e explicação de um texto ou discurso, tornando possível que seus leitores obtenham um entendimento a respeito do assunto que no texto foi explanado.

Inicialmente foi desenvolvida para o estudo e entendimento de textos relacionados à Bíblia, muitos textos das escrituras eram desconhecidos ou não entendidos por muitos, ao aplicarem funcionalmente a hermenêutica para obter o entendimento desses textos, foi possível sim entender muitos fragmentos das Escrituras, que até então não haviam sido entendidos.

Porém não se limitou como área de estudo apenas ao entendimento da Bíblia, mas procurou também o desenvolvimento em áreas filosóficas e jurídicas. Os criadores utilizaram uma linguagem mais culta e jurídica na elaboração das leis, o que dificultou o entendimento delas por parte da população. A hermenêutica então entrou em ação criando assim uma “ponte” para facilitar a compreensão das leis por parte dos populares, utilizando uma linguagem mais popular e direta, com objetivo de justamente conseguir atingir o público alvo.

Sábios foram os filósofos, que surgiram durante épocas, no decorrer das histórias e dos períodos históricos, deixando suas marcas e pensamentos profundos, alguns acessíveis e mais fáceis de entender, porém outros utilizando uma linguagem mais complexa e distante da população entender facilmente, então a hermenêutica, mais uma vez, cumpre seu papel de buscar o entendimento e

tornar possível a compreensão dos leitores de textos ou obras filosóficas.

Hermenêutica é uma palavra com origem grega e significa a arte ou técnica de interpretar e explicar um texto ou discurso. O seu sentido original estava relacionado com a Bíblia, sendo que neste caso consistia na compreensão das Escrituras, para compreender o sentido das palavras de Deus. Hermenêutica também está presente na filosofia e na área jurídica, cada uma com seu significado. (GUIMARÃES e CABRAL, 2014).

Baseada, ou mesmo dividida em duas vertentes seguem diferentes fontes de estudo, porém com o mesmo objetivo: a busca pelo entendimento e conhecimento. Por um lado, a vertente epistemológica trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento, não buscando apenas o conhecimento em si, mas suas origens, sua base, os fundamentos que levam o leitor e os estudos a realmente crer que aquela fonte de conhecimento é confiante e correta. Rompendo barreiras previsíveis, buscando além do conhecimento lógico, um conhecimento profundo, buscando assim um entendimento do saber humano, até onde ele pode ser explorado, quais os limites da sabedoria humana, se eles são realmente sábios bastante para encontrar tal conhecimento. Mostrando assim que suas bases de pesquisa de conhecimento não são limitadas, mas sim “sem fronteiras”, buscando sempre a respeito do conhecimento.

Por outro lado, à ontológica busca o conhecimento dos seres, suas origens, suas raízes, a sua própria existência, buscando até mesmo um saber a respeito da sua pré-existência. Todos os seres foram concebidos igualmente, portanto possuem uma natureza comum a todos, ninguém é melhor que ninguém, não podendo assim haver distinções entre qualquer ser humano. Segundo a filosofia, a hermenêutica aborda duas vertentes: a epistemológica, com a interpretação de textos, e a ontológica, que remete para a interpretação de uma realidade. (GUIMARÃES e CABRAL, 2014).

Filósofos, como por exemplo, Platão, discutia a respeito de quem eram os hermenêuticos, ou seja, os responsáveis pela busca do conhecimento e do entendimento. Denominaram então os próprios poetas responsáveis por entenderem suas próprias obras, e obras de outros autores, conseguindo até mesmo entender obras mais complexas, como é o exemplo da obra de Homero. Esses estudiosos defendiam e buscavam conhecimento nas áreas filosóficas e literárias de conhecimento. Mas outros estudiosos, como era o caso de Santo Agostinho, lia o Antigo Testamento e assim como outros não conseguiam entender algumas partes, então ele também foi em busca e realizou pesquisas para obter entendimento a respeito das escrituras e tornar conhecidas verdades bíblicas até então desconhecidas ou não entendidas, tanto pelos clérigos da igreja quanto pela população em geral, que muitas vezes sofriam com a distorção da igreja que se aproveitava para explorar seus fieis em busca de promover seus próprios interesses, muitas vezes, capitalista.

Platão considerava hermenêuticos os próprios poetas, hermenes ou intérpretes das divindades, enquanto vários pensadores compreenderam a obra de Homero alegoricamente. Santo Agostinho via o Antigo Testamento também desta forma, compreendendo-o simbolicamente, através de conceitos herdados dos filósofos neoplatônicos. Esta linha de pensamento se manteve durante toda a Era Medieval. Este método foi adotado mais claramente depois da Reforma. Este termo, ‘hermenêutica’, foi criado em 1654 por J.C. Dannhauer, exposto em sua obra *Hermenêutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum*. (SANTANA, 2014).

Então surge a religião protestante, que aproveitou as novas descobertas e entendimentos das escrituras, para expor a igreja católica, utilizando assim amplamente as escrituras e buscando seguir os entendimentos ali encontrados e buscando seguir os passos dados por Jesus que deixou como modelo para eles esse modo de vida cristão, que havia sido alterado pelos clérigos da igreja para assim poder promover melhor seus interesses na sociedade da época.

Vê-se assim a importância e o impacto que a hermenêutica bíblica causou tanto na busca pelo conhecimento, quanto no novo comportamento que a partir seria adotado por pessoas que iriam aderir ao protestantismo, pessoas que estavam querendo romper os laços com uma igreja autoritária, que privava seus fieis da obtenção de conhecimento, de saber verdades até então escondidas na Bíblia, uma igreja onde condenava a

comercialização gradativa, por considerar “avareza”, então todos esses processos influenciados com a descoberta do conhecimento por meio da hermenêutica, influenciaram não só na queda do poderio da igreja, mas também abriram portas, portas se abriram para uma nova busca de conhecimento sem fim, estudo com afincamento e objetividade para se descobrir e entender o que não se podiam antes.

Os Protestantes se valeram desta metodologia para melhor combaterem o Catolicismo, apegando-se para isso ao sentido literal das Escrituras, alegando retomar assim o significado original dos ensinamentos de Jesus, deformado pelo clero romano e pela escola filosófica conhecida como Escolástica. O filósofo Espinosa considerava que o modelo interpretativo da Bíblia podia ser estendido racionalmente para a compreensão de tudo, associando em um esforço comum a crítica bíblica e a História. (SANTANA, 2014).

A busca por conhecimento é um processo contínuo que só tende a aumentar por parte dos estudiosos das diferentes áreas das ciências e pessoas que se interessam por obter tais informações. Por meio da hermenêutica é possível haver essa aproximação do desconhecido para o conhecimento entendido. Desvendando e interagindo com o desconhecido, tornando possível o entendimento de diversas obras literárias difíceis de ter um conhecimento rápido e direto.

Por meio da hermenêutica foi possível “simplificar” textos literários e das escrituras, fragmentos jurídicos e pensamentos filosóficos para uma linguagem passível de

compreensão do público que cada uma das informações.

Quando se fala de leis é difícil ter um entendimento rápido e correto, por usarem um padrão de linguagem mais culto e jurídico torna quase impossível que cidadãos comuns possam entender, pois muitas vezes estes não estão acostumados com aquele vocabulário ou mesmo desconhecem a maioria das palavras e expressões ali contidas.

Com tamanha sabedoria os filósofos difundiam pensamentos simples, mas profundos e cheios de informações, mas também possuíam pensamentos mais complexos que não eram acessíveis ao conhecimento da maioria. Mas com a busca pelo entendimento foi possível ter essa compreensão e assim melhorou o acesso às informações e pensamentos sábios que eram, até então, tidos como complexos e desconhecidos.

A Bíblia, muitas vezes, tida como misteriosa ou cheia de metáforas difíceis de entendimento prático, mudou essa imagem no decorrer dos séculos. Estudiosos interessados em desvendar tais ‘mistérios’ buscaram aprofundar seus estudos para entender textos bíblicos e passar as informações obtidas para o público que precisava ou tinha curiosidade de obter tal conhecimento, causando transformações sociais na época e criando nas pessoas uma independência de pensamentos retrógrados e limitados que se encontravam arraigados em suas mentes.

CONCLUSÃO

A busca pelo deve ser um ato diário na vida de todas as pessoas, buscar o saber, o conhecimento é essencial para poder entender diversas áreas da vida e saber lidar com situações adversas que possam surgir, tratando elas com sabedoria obtida por meio de estudos.

A hermenêutica vem facilitando essa ação por tornar viável a colaboração entre entendimento e sabedoria, pois por meio dela constata-se que é possível haver um entendimento, uma interpretação clara de fatos do cotidiano, de textos e leis que muitas vezes não se é possível entender inicialmente, facilitando assim a compreensão destes.

Não se limitando apenas a busca do conhecimento, mas também a aplicação deste e a busca pelo encontro do homem como ser humano no processo de entendimento e suas descobertas a respeito de conhecimento e sabedoria prática.

Portanto, hermenêutica não só foi fundamental no passado, como continua sendo nos tempos presentes, pois com sua aplicação é possível ter sim um entendimento de diferentes assuntos que vão gerar uma sociedade mais entendida e compartilhadora do saber que se obtém, não privando apenas para si mesmo, mas compartilhando com todos que precisam conhecê-lo.

REFERÊNCIAS

SANTANA, Ana Lucia. (2014). **Hermenêutica**. (On-line). <http://www.infoescola.com/filosofia/hermeneutica/> (2014, Dez. 18).

DILVA, Guimarães; PAULO, Cabral. (2014). **Significado de Hermenêutica**. (On-line). Disponível em [<http://www.significados.com.br/hermeneutica/>](http://www.significados.com.br/hermeneutica/) Acessado em (2014, Dez. 18).

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO POSSÍVEL DA MATEMÁTICA: UMA TESSITURA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

*Claudiene Cordeiro Leandro Bispo*³

*José Eronildo de Melo*⁴

*Marcia Fabiane Lira de Almeida*⁵

*Maria Sizino de Lira Santos*⁶

*Marli da Silva*⁷

³ Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Internacional de Curitiba. Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual de Alagoas.

⁴ Doutorando e Mestre em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable. Especialização em: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa - Faculdade Futura, Formação de Professores em Mídias na Educação - Universidade Federal de Alagoas e Docência do Ensino Superior - Fundação Educacional de Araucária. Graduação em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas - Faculdade Integrada de Araguatina e em Matemática pela Universidade Estadual de Alagoas.

⁵ Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Internacional de Curitiba. Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual de Alagoas.

⁶ Doutoranda em Ciências da Educação – Absoulute Christian University. Mestra em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Atlântico. Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual de Alagoas.

⁷ Doutoranda em Ciências da Educação – Absoulute Christian University. Mestra em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable. Especialista em Psicopedagogia Clínica e

INTRODUÇÃO

Este artigo traz como temática o currículo possível da matemática enquanto alternativa viável para otimizar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Aqui, aborda-se o domínio conceitual matemático, as teorias curriculares que estão implícitas na prática docente, além de discutir a importância de se conhecer o currículo para melhor atuar na educação.

Desse modo, pretende-se resgatar o elo entre a Matemática comumente oculta no cotidiano e àquela estudada na escola pela ação possível promovida pelo currículo possível. Compreende-se que a educação se legitima pelo vínculo indissociável com o conhecimento interdisciplinar, sendo este, possivelmente, um pressuposto essencial de toda formação teórica e prática, no qual as disciplinas não estão isoladas no contexto teórico. O presente trabalho busca redimensionar o processo cognoscitivo e ampliar a concepção mediana que boa parte das pessoas tem sobre a Matemática e o seu ensino.

1. CONCEPÇÕES CURRICULARES: IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA

A palavra currículo em sua etimologia significa: pista de corrida (do latim *curriculum*, derivado do verbo: *currere*: correr). Dessa forma o currículo possível implica uma ação eficaz na construção de competências, afirmação

de habilidades e formação de cidadãos nativos de uma sociedade tecnológica e em constantes transformações; construir um crivo cético e imparcial para filtrar múltiplos conhecimentos.

Para compreender como ensinar matemática é vitalmente importante conhecer as teorias curriculares que fundamentam/orientam direta e/ou indiretamente a prática pedagógica, conforme propõe Silva (2010): as teorias tradicionais tinham como itens de referência: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos; as teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência; já as teorias pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Nas relações humanas há de forma explícita ou implícita uma relação de poder e “[...] o conhecimento é parte inerente do poder.” (SILVA, 2010 p.149), inclusive no currículo em ação. O currículo não está isento disso, porque currículo é identidade e também subjetividade. Currículo é algo que não se define. Currículo é. Ele é um ente vivo e, portanto, em constante transformação. Também é contexto, discurso, intertexto.

Os Conteúdos, segundo categoriza Coll (2007) são dos seguintes tipos: fatos, conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, normas e valores. De modo geral eles podem ser classificados em Conteúdos disciplinares:

fatos, conceitos, princípios, procedimentos. Que por sua vez compreendem (a) compromisso científico da escola: fatos, conceitos e princípios; (b) habilidades, estratégias e outras formas de ação. Articulam esses conteúdos no triângulo: objetivos, resultados e meios de alcançá-los: procedimentos e (c) compromisso filosófico da escola: atitudes, normas e valores.

2. CURRÍCULO POSSÍVEL DA MATEMÁTICA: A EXPRESSÃO TEÓRICA DA QUESTÃO

Uma proposta curricular que torne possível um aprendizado crítico é o que configura o currículo possível da Matemática. Tal proposta deve ser significativa, com clareza do objeto de estudo; oportunizar ação do sujeito através da participação e percepção das dimensões ética e axiológica (COX, 2010); além de ser a mediadora entre uma determinada intencionalidade educativa e social, e os processos práticos de introdução da dimensão matemática na rotina das aulas e na escola como um todo.

“O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.” (MORIN, 2006 p. 33). O que realmente pode contribuir para esta proposta é o incentivo ao progresso e desenvolvimento individual a partir de uma tomada de decisão autônoma de querer aprender por si só mediante socialização, humanização e cooperação.

Todos são capazes de aprender. A pertinência do conhecimento evidencia-se nos seguintes aspectos: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo

(MORIN, 2006). Porque não se vive na era da abstração, mas na era da contextualização como forma de legitimar a eficácia do conhecimento, das informações e dados. Sendo assim, é essencial que seja feito um “nivelamento por cima” para que todos os alunos tenham o direito de lapidar suas potencialidades cognitivas e construir uma postura crítico-reflexiva.

“Os avanços disciplinares [...] trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber.” (MORIN, 2006 p. 111). Compete ao professor do século XXI promover a reorganização contextual do saber matemático, priorizando uma verdadeira mudança educacional através de uma atividade de investigação crítica associada à prática diária.

É fundamental abordar conteúdos em contextos distintos dos convencionais mediante métodos alternativos. É dessa forma que se aperfeiçoa a didática do professor, sem, claro, deixar de fazer os devidos apontamentos que servirão de fonte empírico-experimental para posterior apreciação e aperfeiçoamentos a partir de fundamentação epistemológica apropriada.

Uma alternativa viável é priorizar a apreensão dos conceitos matemáticos a partir do uso de paradidáticos em matemática permitindo uma abordagem não linear; observações, pesquisas originais, ensaios, escrituração e reescrituração da literatura matemática; além de incluir todo recurso midiático acessível; instigar o aluno a registrar o seu pensamento sob a escrita matemática, explicitando a forma como resolveu determinado problema e construir generalizações a partir daí. E evidentemente o aluno tem

que querer crescer instrucional e intelectualmente. Sem isso, nenhum currículo surtirá algum efeito. As mudanças necessárias ao currículo da matemática são modificações latentes.

O aluno precisa compreender a complexidade e as tensões existentes entre direitos e deveres; perceber o momento de colaboração, cooperação e concorrência, competição; entender a globalização e suas implicações e a identidade cultural; distinguir fé e ceticismo; ser capaz de abstrair; ser capaz de pensar em sistemas complexos; ser capaz de resolver problemas; ser capaz de trabalhar em equipe; ser capaz de lidar com incertezas (COX, 2010). Um elemento nocivo ao desenvolvimento humano é o analfabetismo científico. Tanto professores quanto alunos precisam estabelecer estratégias de ação que prevaleçam sobre o programa a ser executado, elaborando um cenário de ação que examine as certezas e incertezas da situação. “Não conhecemos o caminho traçado. ‘El camino se hace al andar’ (Antonio Machado).” (MORIN, 2006 p.115). Fundamentando-se no que já existe, podemos construir um futuro melhor.

“O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula.” (COLL, 2007 p. 33-34). O principal papel da educação matemática é permitir uma formação tal, que no futuro, o aluno seja autônomo para analisar situações-problema reais e também seja capaz de continuar aprendendo sozinho.

Isso é viável à medida que coaduna uma aprendizagem significativa (AUSUBEL *apud* NOVAK; CAÑAS, 2010) através de registros semióticos (DUVAL, 2010) e a transposição didática (CHEVALLARD, 2009), muito bem pensados e cuidadosamente elaborados por aqueles docentes envolvidos com a promoção do desenvolvimento da educação (instrução + humanização). Na verdade, uma alternativa para minimizar consideravelmente o problema educacional é fazer o pouco que nos é possível, registrando, propondo ajustes para adaptar à realidade temporal e às exigências atuais.

3. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA EXECUÇÃO DO CURRÍCULO POSSÍVEL DA MATEMÁTICA

A natureza dos conceitos matemáticos e a forma como se dá o processo de construção de significados para esses conceitos é o que tange o desenvolvimento dos agentes educacionais na educação matemática. Para se estabelecerem significados é necessário, entretantes, estabelecer-se a compreensão e para tanto, faz-se necessário conhecer o significado dos recursos envolvidos nos discursos da linguagem matemática (DUVAL, 2010).

Aprender os objetos matemáticos requer obrigatoriamente uma apreensão conceitual e para tanto, é necessária uma intermediação através de representações semióticas a eles associadas. Para aprendizagem efetiva, faz-se necessário um par (signo, objeto). A condição para

compreender o objeto passa obrigatoriamente pelos recursos semióticos. Um sistema semiótico possui características gerais quanto à semântica e sintaxe que, muitas vezes, diferem das características de outro sistema. Ele é “[...] constitutivo do próprio funcionamento de comunicação, tratamento e objetivação”. (RIBEIRO, 2009, p. 36).

Duval (2010) categoriza os Registros de representação semiótica do seguinte modo: (a) Registros multifuncionais estes apresentam: (a1) uma representação discursiva na qual se evidencia na Língua natural; (a2) representação não discursiva a qual se evidencia nas figuras geométricas, planas ou em perspectivas e (b) registros monofuncionais que apresentam: (b1) representação discursiva cujos exemplos são os sistemas de escritas: numéricas, algébricas, simbólicas e cálculos, e (b2) representação não discursiva, cujos exemplos são os gráficos cartesianos. Eles servem para melhor entender sua relação com a matemática e o currículo possível.

Nesse sentido, entende-se que “[...] é por meio das representações semióticas que se torna possível efetuar certas funções cognitivas essenciais ao pensamento humano.” (RIBEIRO, 2009 p. 40). A apreensão (ou aquisição) de conceitos [= noésis] se dá por meio de representações realizadas por meio de signos [= semiósis]. De acordo com Gardner (2005), cada pessoa é dotada de competências e habilidades distintas, porque a aprendizagem é idiossincrática.

A aprendizagem é estabelecida por duas vias: a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem por

recepção. De acordo com a teoria de Ausubel, que consiste na aprendizagem significativa, ela parte do que o indivíduo já sabe para o que ele ainda não sabe. Enquanto a primeira pressupõe uma inquietação do aprendiz e a busca de respostas para suas indagações; já na segunda teoria, a aprendizagem por recepção é passiva, mecânica. No entanto, ambas se complementam formando um *continuum* (RONCA, 1986).

Dentro dessa perspectiva, afirma Freire (1989 p. 33): “Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar, é não repetir o que os outros dizem”. Para a aprendizagem significativa há a implicação de certas condições: (a) disponibilidade de subsunçores (ideias-âncora) na estrutura cognitiva do aprendiz para promover a assimilação por interação com o novo conceito, (b) informação potencialmente significativa que coadune com a estrutura cognitiva, (c) predisposição para aprender por parte de quem aprende, (d) existência de materiais de aprendizagem bem organizados (NOVAK; CAÑAS, 2009).

O que o aluno já sabe serve como suporte para nova aprendizagem, enquanto que, o que ele recebeu através da recepção e memorização tornam-se também um subsunçor primitivo para alicerçar as novas informações, formando a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2009). O primeiro passo é entender que a Matemática apresenta linguagens próprias, apresenta relação intertextual com a vida, com outros textos, com a subsistência do homem e com a tecnologia.

CONCLUSÃO

O currículo da matemática requer integração midiática nos processos educativos para aflorar certos elementos idiossincráticos da formação de competências e habilidades nos alunos. O currículo possível da matemática contribui satisfatoriamente porque permite que se compreenda melhor a relação intrínseca entre os conceitos estudados e as práticas sociais.

Compreender as teorias do currículo e o currículo possível da matemática permite ao docente atuar com maior segurança e melhores chances de fomentar o desejo de aprender matemática de forma contextual com as demais disciplinas e, sobretudo, com a vida. Portanto, para uma efetiva execução do currículo possível da matemática requer reorganização da matriz curricular a fim de se chegar à eficácia da aprendizagem, em que cada ente educacional contribua para promover a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. 8. imp. São Paulo: Ática, 2007.

COX, C. Educação no Chile – nosso desafio é ter um currículo viável. In Revista Nova Escola. Disponível: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/educacao-chile-nosso-desafio-426076.shtml>. Acesso: 17/08/2010.

DUVAL, R. Semiósis e pensamento humano: registro semiótico e aprendizagens intelectuais. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Rio Grande do Sul: Artmed, 2007.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11 ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2006.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J (2009). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Disponível: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMapsHQ.pdf>. Acesso em: 12/12/2009.

RIBEIRO, A. J. Multissignificados de equação e o ensino de matemática: desafios e possibilidades. São Paulo: Blucher, 2008.

RONCA, A. C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). Psicologia e ensino. São Paulo: Papelivros, 1986.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 4

O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elaine do Nascimento Menezes⁸

INTRODUÇÃO

Compreender a complexidade do mundo globalizado em que vivemos reflete diretamente nos atuais padrões construídos socialmente. Aumentando ainda mais as desigualdades sociais nos países considerados menos desenvolvidos. E neste contexto, a educação considerada como um instrumento para o desenvolvimento humano caracteriza-se como um direito de cada cidadão e a educação de adultos configura-se como questão central para o século XXI, sendo um exercício para a cidadania e condição para uma plena participação na sociedade.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFINTEA, realizada em julho de 1997, na cidade de Hamburgo/Alemanha, promovida pela UNESCO,

⁸ Mestre em Ciências da Educação - Univerdad Interamericana (2018), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - Faculdade Facesta (2015), e Psicopedagoga Clínica e Institucional - UNIT (2011), graduada em Pedagogia Licenciatura Plena – UNIT (2004). E-Mail: elainemenezes@gmail.com

representou um momento importante na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade, postulando uma educação continuada ao longo de toda a vida, como também discutiu novos modelos de educação básica para jovens e adultos que superassem as concepções de educação compensatória e suplementar, reforçando a perspectiva da educação permanente.

Entendendo que a educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, acabou se transformando em uma condição indispensável para enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade, objetivando, assim, a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

A ideia de uma educação ao longo da vida para todos constitui uma visão mais adequada às novas realidades. É esta visão dos diferentes espaços com que uma pessoa interage ao longo de sua vida (em casa, na escola, na rua, no trabalho, nas estratégias de sobrevivência, no espaço rural, nos grupos culturais, etc.) que vai possibilitar a elaboração de conhecimentos.

É falar de novos currículos onde participam diversas instituições da sociedade civil e do Estado, valorizando uma série de aprendizagens que se desprendem das inserções e trajetórias diversas de um indivíduo ao longo de sua vida. Trata-se de reconhecer o potencial educativo dos distintos espaços e valorizar sua contribuição em termos de

reconhecimento, atitudes e habilidades para a incorporação social e produtiva dos indivíduos.

Essa nova conceitualização conduz à revalorização do trabalho como fundamento educativo e ao reconhecimento como processo inerente à vida cotidiana. Concebida assim, a educação para o trabalho aparece como caminho necessário para articular as solicitações do desenvolvimento econômico com a equidade social e para promover a integração de todos os grupos sociais e setores, assegurando que todas as pessoas adquiram as competências necessárias para seu desempenho social e profissional.

Apesar de a “Declaração de Hamburgo” (CONFINTEA), apontar elementos que privilegiem uma educação continuada ao longo da vida, dando à EJA um novo conceito muito mais dinâmico, implicando a criação de condições para uma educação efetiva através da conscientização e do fortalecimento do indivíduo e baseando-se nos quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, e aprender a aprender), esse documento não apresenta aspectos teórico-metodológicos que indiquem de que maneira essa educação ao longo da vida seria realizada, a não ser em relação à importância de se trabalhar de forma contextualizada, respeitando a realidade em que o adulto vive.

A educação apresentada foi destinada a satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizagem das pessoas (crianças, jovens e adultos), contendo conteúdos básicos de aprendizagem necessários para poder seguir vivendo como cidadãos, membros de família, comunidade ou como

trabalhador. É nesse sentido que a interdisciplinaridade aparece como um compromisso ético com a vida e uma exigência ontológica, muito antes de se impor como imperativo epistemológico e metodológico.

Diante da necessidade de discussão, aprofundamento e compreensão da interdisciplinaridade como caminho para a construção de conhecimento significativo, presente em diretrizes oficiais e projetos de ensino, faz-se necessário analisar suas dimensões conceituais e práticas, bem como refletir acerca de sua importância para a formação do aluno enquanto ser social e histórico.

Considerando a interdisciplinaridade como elemento de grande relevância no âmbito educacional, em especial na EJA, abordamos alguns aspectos relativos ao tema, baseando-nos em trabalhos de pesquisa que deram respaldo às nossas reflexões, destacando que o nosso trabalho não só buscou colaborar com a ampliação do entendimento do significado da interdisciplinaridade, como também identificar as razões que justificam a utilização de uma prática interdisciplinar.

O conhecimento produzido de maneira fragmentada e descontextualizada tende a limitar o conhecimento, bem como produzir informações desconectadas e antagônicas, dissociadas da realidade e sem nenhuma relação com o contexto, priorizando o conteúdo em si. É na compreensão da complexidade da realidade que o homem ultrapassa a dimensão de objeto (alienado e manipulado) e passa a ter uma consciência da dinâmica dessa realidade.

É nesse contexto que a questão interdisciplinar vem como norteadora para a superação desse quadro, de forma a sistematizar e possibilitar a reflexão sobre as condições de vida do homem, reconhecendo a sua interdependência com o mundo.

A ruptura de fronteiras entre as disciplinas (corolário da multiplicidade de áreas científicas e de modelos de sociedade cada vez mais abertos, desaparecimento de barreiras na comunidade e de uma universalização da informação) está levando à consideração de modelos de análise muito mais potentes dos que caracterizavam apenas uma especialização disciplinar. A complexidade do mundo e da cultura atual leva a desentranhar os problemas com múltiplas lentes, tantas como as áreas do conhecimento existentes.

[...] apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade, na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p.45).

A complexidade das sociedades nas quais vivemos, a interligação entre as diferentes nações, governos, políticas e estruturas econômicas e sociais, levam a análises também mais integradas, nas quais devem ser consideradas todas as dimensões, de forma inter-relacionada e integrada.

1. CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

O conhecimento e a ação se conjugam porque é o homem em situação, e não o homem atemporal, a-histórico, desenraizado culturalmente, que introduz e instaura o pluridisciplinar e, por conseguinte, o interdisciplinar, cujo caráter exige uma coordenação bem maior dos esforços e supõe certa integração das pesquisas.

A ideia de um tempo unitário sempre existiu na história do pensamento, em que o mito para o homem pré-histórico, o cosmos no mundo grego e a aceitação de um Deus-criador na Idade Média, sustentaram a unidade do saber, garantindo a integridade do horizonte epistemológico. Na história da humanidade, há uma diferença essencial entre a concepção grega e a concepção medieval do homem. O homem antigo professava uma fé religiosa e reconhecia uma ordem divina que não estava fora, mas dentro do cosmos, o homem não conhecia nenhum ponto exterior ao mundo. Todos os seus movimentos desenvolviam-se no interior do mundo, ou seja, o homem antigo ignorava a transcendência divina, diferenciando-se do homem medieval, que acreditava na revelação bíblica e afirmava a presença de Deus.

Permanece, então, na Idade Média, a mesma visão unitária do real, em que tanto o cosmos grego quanto o medieval protegiam o homem, situavam-no existencial e metafisicamente em seu lugar no cosmos. O saber só podia exercer-se no âmbito da totalidade. O conhecimento do particular só tinha sentido se fosse remetido ao todo; assim,

era um conhecimento baseado no que havia de universal e de total no ser.

Naquela época, as disciplinas não eram herméticas e indiferentes umas às outras; pelo contrário: articulavam-se entre si, complementavam-se, formando um todo harmônico e unitário. Entretanto, o tempo do saber unitário sofreu, com o advento da Idade Moderna, um processo de desintegração crescente. O grande corte ou mutação situa-se a partir da Renascença, da Reforma e das Grandes Descobertas, quando o homem começa a tomar consciência de si em um universo indefinidamente ampliado, surgindo então, um novo modelo de saber. Segundo Lück (1997), com o processo civilizatório e de humanização em constante movimento, a cada dia surgem ideias-força, novos conceitos, com o objetivo de melhorar essa dinamicidade global existente.

E a interdisciplinaridade é uma destas ideias-força que vêm sendo discutidas pelos educadores, preocupados com a fragmentação do seu trabalho pedagógico diante de toda a complexidade da realidade que é posta no seu dia-a-dia, deixando o homem despreparado para enfrentar os problemas globais que exigem uma formação voltada para aprender a pensar.

Diante dos novos desafios e necessidades, o homem procurou constantemente formas novas de resolver os seus problemas, surgindo, muitas vezes, conceitos e soluções possíveis que, em vez de articular respostas, acabavam reforçando uma maior fragmentação e desintegração na compreensão da realidade, por não conter uma relação do todo e, sim, uma dissociação tanto deste todo, como de

outras partes desse mesmo todo, inclusive por produzir conhecimentos de forma linear.

O conhecimento produzido de maneira fragmentada e descontextualizada tende a limitar o conhecimento, bem como produzir informações desconectadas e antagônicas, dissociadas da realidade e sem nenhuma relação com o contexto, priorizando o conteúdo em si. É na compreensão da complexidade da realidade que o homem ultrapassa a dimensão de objeto (alienado e manipulado) e passa a ter uma consciência da dinâmica dessa realidade.

É nesse contexto que a questão interdisciplinar vem como norteadora para a superação desse quadro, de forma a sistematizar e possibilitar a reflexão sobre as condições de vida do homem, reconhecendo a sua interdependência com o mundo. Na tentativa de superar as dificuldades encontradas na sociedade e na educação, é preciso assumir um paradigma teórico-metodológico que admita contradições, ambiguidades, crenças e diferenças individuais, sem olhar o contexto sócio-histórico de maneira simplificada, mas, sobretudo, perceber o processo educacional numa perspectiva crítica, procurando refletir sobre sua própria realidade, que se caracteriza como uma relação dialógica.

Longe de constituirmos um progresso real quanto à concretização de uma metodologia interdisciplinar, talvez o que encontremos hoje seja mais o sintoma da patologia do saber, devido à especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir do século XIX e culminando numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Pensaríamos que essa fragmentação poderia ser um reflexo,

no plano científico, da “produção de massa” no campo industrial. Entretanto somente o trabalho em equipe multi ou interdisciplinar é capaz de permitir uma divisão racional do trabalho, aumentando, assim, sua eficácia e sua produtividade (JAPIASSU, 1976).

O século XX apresenta-se na história da humanidade como um século dos conflitos universais e do surgimento de novas formas de produção. Pois os verdadeiros problemas do nosso tempo não conseguem ser solucionados apenas de forma segmentada, sem entender o todo, ou seja, por uma parcela de saber exato e preciso detida por um determinado especialista.

Assim, essas questões urgentes colocadas pela desigualdade de desenvolvimento socioeconômico, técnico e cultural, entre as nações do mundo, não podem ser dissociadas da situação geral da humanidade sobre o planeta Terra, onde os que governam o mundo parecem incapazes de compreendê-lo, de maneira integral. As indústrias necessitavam de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e de comercialização.

Dessa forma, na medida em que a revolução industrial e a tecnologia se desenvolviam, surgiam novas especialidades e subespecialidades que, por se basearem em algum ramo muito específico de um campo tradicional de conhecimento ou em uma nova metodologia e/ou tecnologia de pesquisa, exigiam maiores parcelas de independência até atingir autonomia plena como campo profissional e de conhecimento, momento de firme consolidação das especializações. O especialista é aquela

pessoa que sabe muito de um campo científico cada vez menor, delimitado.

[...] o objeto real não é comparável a uma máquina que podemos desmontar e tornar a montar à vontade, que compreendemos em sua totalidade, e que compreendemos porque conhecemos de antemão seu esquema de construção (LADRIÈRE *apud* JAPIASSU 1976, p.122).

A partir de 1970, ano em que o Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino e o Ministério da Educação francês organizaram um importante Seminário Internacional sobre a Interdisciplinaridade nas Universidades, passa a ser cada vez maior o número de congressos, reuniões nacionais e internacionais, livros, publicações periódicas e instituições cujo objetivo é o de fomentar maiores parcelas do trabalho interdisciplinar.

O início da década de 1990 caracteriza-se pela ideia de interdisciplinaridade, tema principal dos mais representativos eventos sobre formação de educadores, como, por exemplo, as últimas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), dos Encontros Bienais de Professores de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) ou da Conferência Brasileira de Educação (CBE). Esquecida em décadas passadas, volta agora como palavra de ordem nas propostas educacionais no Brasil e em outros países, onde:

“[...] o velho sempre pode tornar-se novo, e em todo novo sempre existe algo de velho. Novo e velho – faces da mesma

moeda – dependem da ótica de quem lê, atitude, disciplinar ou interdisciplinar, de quem examina” (FAZENDA, 2002, p.107).

Nesse contexto, a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas. Seria uma epistemologia da complementaridade, ou seja, da convergência, que deverá substituir a da dissociação. Quanto à totalização incoerente de palavras não compatíveis entre si, poderá suceder a busca de uma palavra de unidade, expressão da reconciliação do ser humano consigo mesmo e com o mundo.

1.1 Conceitos sobre a interdisciplinaridade

Algumas contribuições de teóricos que tentam elucidar a questão do conhecimento nas ciências humanas através de uma perspectiva interdisciplinar, entre eles Piaget, Frigotto e Santomé.

Piaget antevia a interdisciplinaridade como ligação na estrutura das ciências; para ele, os problemas interdisciplinares reduzem-se à comparação de diferentes tipos de estrutura e à noção de estrutura, propondo o surgimento de um novo instrumento epistemológico (FAZENDA, 2002).

Frigotto (1999) comenta em seus estudos que os homens são produtos de suas representações e de suas ideias e a sua humanização é limitada e determinante de uma consciência social baseada em uma ideologia

pertencente a uma classe dominante que aliena e exclui a maioria da sociedade. É, entretanto, na necessidade de se produzir o conhecimento voltado para a realização do homem enquanto ser social e histórico, reconhecendo o plano material-histórico e cultural como elemento fundamental e compreendendo a complexidade das relações sociais estabelecidas, que se pode pensar em realizar uma prática interdisciplinar.

Santomé (1998) destaca o fato de que, antes de discutirmos o conceito de interdisciplinaridade, convém esclarecer o sentido do conceito *disciplina*, entendida como uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão.

Assim, cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. As disciplinas são frutos de um determinado contexto histórico, estão em constante transformação e evolução, frutos das contingências que modelaram e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstróem os conhecimentos.

A autora comenta, também, que a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que age quando surgem os problemas e questões que preocupam em cada sociedade, contendo alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presente em qualquer intervenção interdisciplinar, como: definir, determinar, desenvolver, especificar, reunir,

resolver, construir e manter, comparar, integrar, ratificar e decidir.

É um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos dessa realidade tão complexa e difícil de abranger.

Assim, a pressão do ambiente, a tradição, e mesmo nosso vocabulário mais espontâneo, predisõem-nos mais para o pensamento disciplinar do que para o interdisciplinar. As próprias instituições que promovem e controlam a construção do conhecimento mantêm estruturas muito dominadas pela mentalidade disciplinar. Faz-se necessário manter e incrementar a aspiração de maiores parcelas de interdisciplinaridade, mas conhecendo seus riscos, suas deformações e adulterações.

A interdisciplinaridade é uma filosofia que requer convicção e, o que é mais importante, colaboração; nunca pode estar apoiada em coerções ou imposições. O importante é explicar e demonstrar como existem informações, conceitos, metodologias, procedimentos que são úteis e têm sentido em mais de uma disciplina, algo que qualquer história da ciência e da tecnologia pode mostrar profundamente.

O termo *interdisciplinaridade* reveste-se de significados distintos, assumindo muitas vezes papéis que

podem ser compreendidos de várias formas, possuindo, entretanto, o mesmo pressuposto básico para todas as suas significações, dentre as citadas no corpo deste trabalho. Ao falarmos desse assunto, estaríamos respaldando-nos nas concepções de Japiassu, em que:

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

E de Fazenda (1993), por contemplarem as nossas percepções a respeito do que seria interdisciplinaridade.

A Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre as disciplinas diversas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento (FAZENDA, 1993, p.41).

Segundo Fazenda (1993), a interdisciplinaridade está altamente relacionada a uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, fazendo com que haja uma interação e uma intersubjetividade, como forma de possibilitar a efetivação de um trabalho interdisciplinar, substituindo a concepção fragmentada por uma unitária do ser humano.

Convém lembrar que, ao conceituarmos e aceitarmos a interdisciplinaridade como questão de atitude, precisamos ter a preocupação quanto a sua utilidade, valor e

aplicabilidade em relação à formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente para que possamos articular o universo epistemológico com o universo pedagógico da interdisciplinaridade.

Outra questão abordada pela autora é, para o bom desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, o cuidado quanto à formação dos educadores que, em muitos casos, demonstram certa resistência em incorporar essa prática, até mesmo pelas heranças deficitárias deixadas na sua formação enquanto profissional.

Sugere-se, então, fazermos uma educação voltada para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar um desenvolvimento no tocante à criação e à imaginação, em que o diálogo é fator essencial desse processo (FAZENDA, 1993).

2. A INTERDISCIPLINARIDADE INSERIDA NA SALA DE AULA

A interdisciplinaridade é cada vez mais chamada a postular um novo tipo de questionamento sobre o saber, sobre o homem e sobre a sociedade. Dessa maneira, não é moda, pois corresponde a uma nova etapa de desenvolvimento do conhecimento e de sua repartição epistemológica.

Não se trata de uma instauração de programas educativos, nem de confundi-la com pluridisciplinaridade, pois ela se apresenta como uma prática de ensino, no momento em que reivindica as características de uma

categoria científica, dizendo respeito à pesquisa, correspondendo a um nível teórico de constituição das ciências e a um momento fundamental de sua história.

Apresenta-se como uma oposição sistemática a um tipo tradicional de organização do saber, o que configura um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares nas ciências, como também se afirma como uma reflexão epistemológica sobre a divisão do saber em disciplinas, para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas.

O ensino interdisciplinar surge da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. O interdisciplinar questiona os conhecimentos adquiridos e os métodos praticados, instaurando um novo tipo de relação educador-educando, mudando profundamente os hábitos pedagógicos.

Assim, se no domínio das ciências humanas há interconexões, podemos perceber que são reais as possibilidades de progresso das construções interdisciplinares, tendo em vista a unidade de seus conhecimentos. Para que a teoria interdisciplinar avance, é preciso que se atinja alto nível de competência setorial nas leis objetivas que regem o fenômeno humano, como também que se tenha um razoável domínio da teoria geral do conhecimento, da epistemologia e da metodologia, possibilitando o desenvolvimento de pontes epistemológicas entre as disciplinas.

Do ponto de vista pedagógico, fala-se muito das exigências interdisciplinares, enfatizando-se a importância de uma visão ampla do pesquisador para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o campo de sua especialidade. A metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, como também põe em jogo o fracionamento das disciplinas, para configurar uma pedagogia que privilegie as interconexões disciplinares.

Desse modo, se há pesquisadores e educadores que ainda não estão preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta (formados em instituições que ainda priorizam a mentalidade da especialização, do fracionamento e da compartimentalização) de que todo aprofundamento especializado está longe de conduzir a um fracionamento do saber, pois favorece a descoberta de múltiplas interconexões.

É na observação das atividades cotidianas dentro da escola, entendidas como conteúdos práticos, componentes do currículo, como também nas atividades cotidianas fora da escola, ou seja, na “vida” dos sujeitos, que percebemos, captamos e desenvolvemos a multiplicidade de relações, com o objetivo de superar e ultrapassar dicotomias, contradições, diferenças, injustiças, desigualdades sociais (superação própria da atitude interdisciplinar).

“Interdisciplinaridade: atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica que ainda mantemos de nós

mesmos, do mundo e da realidade”
(BOCHNIAK, 1998, p.28).

Para que um trabalho possa ser caracterizado como uma proposta interdisciplinar, constituindo-se uma alternativa de melhoria da escola e/ou de outra instituição, há de estar disposto a ser questionado, há de se propor questionar, para ensejar outras produções de conhecimento. Desse modo, no desencadear do processo do questionar, ele se desdobra, reparte-se e integra-se a outros tantos, aliando-se ao processo de assimilar e compreender, de forma a interpenetrar o processo de pensar no de sentir e no agir, e torna-se atitude.

Atitude de abertura de horizontes, mesmo que isolada do mundo de cada um, porém não limitada, pois suspeita da existência ou, pelo menos, da possibilidade de existência de outros horizontes, outras visões de mundo. A atitude de perceber que a abrangência de um conhecimento não está na quantidade, nem na utilidade das informações que ele transmite, mas na profundidade com que cada uma delas é explorada. Qualquer conteúdo trabalhado em qualquer disciplina pode ser suficientemente significativo, se explorado significativamente.

CONCLUSÃO

Bochniak (1998) comenta que diante da multiplicidade dos conhecimentos da sociedade atual e diante da impossibilidade da escola e/ou instituição transmitir todos eles, não é possível imprimir-lhes o caráter finalístico de sua função educativa. Só se pode concebê-los

como instrumento para o desenvolvimento, para a educação da pessoa humana, como sujeitos; para a indicação de universos que jamais serão esgotados, mas poderão ser percorridos e explorados pelo educador e pelos educandos, por necessidade, interesse, opção, ou quem sabe, por outros instrumentos... por acaso, intuição... quem sabe, de interdisciplinaridade. Desse modo, a visão interdisciplinar busca a produção do conhecimento, em sala de aula ou fora dela, que tenha o propósito de conduzir o sujeito a uma nova visão – a de integrar o mundo do conhecimento à sua maneira de agir, pensar e sentir o mundo, fazendo com que as respostas às questões (a todas e quaisquer questões) possam se constituir em produções de conhecimento que ultrapasse o caráter informativo e se refira ao formativo (o conhecimento elaborado destinando-se à formação do homem), em que o conhecimento não seja mais concebido como coisa pronta, acabada, definitiva, para ser objetivamente digerida, assimilada, reprodutiva; em que a escola não mais seja concebida como transmissora e reprodutora do conhecimento existente e reprodutor de relações sociais injustas. Fazenda (2002) comenta o papel da escola (último reduto para o convívio social), em que há uma massa disforme de conteúdo que o professor aprendeu em um livro-texto (uma espécie de “bíblia”) e a exploração de exercícios padronizados que têm conduzido o aluno à reprodução parcial do aspecto particular de uma verdade relativa. Entretanto, numa proposta interdisciplinar, o professor de ciências que tenha dificuldades em relação ao domínio do conteúdo pode adotar em sala de aula a postura de quem faz ciência, ou seja, não ter todas as respostas

prontas, mas se mostrar intelectualmente disponível para procurar soluções que envolvam outras esferas e pessoas que não a sala de aula e o professor. A prática interdisciplinar não deve ser imposta, mas conquistada, compreendida e incorporada pelos professores. Daí a necessidade de o educador atuar como pesquisador, procurando buscar elementos teórico-metodológicos que possam subsidiar sua ação pedagógica com mais clareza e sentido. Uma proposta interdisciplinar não é uma fórmula mágica ou uma receita pronta, ela é construída a cada dia, precisa ser vivenciada, configura-se como uma alternativa de trabalho pedagógico mais dinâmico e consistente atendendo, assim, a alguma das necessidades do homem enquanto ser histórico e social.

REFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA Internacional sobre Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria (Coleção Educar). São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia? Coleção Realidade Educacional. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. A Questão da Interdisciplinaridade no Ensino. In: **Revista Educação e Sociedade** n. 27, p.115, 2002.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.25-47.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. São Paulo: Vozes, 1997.

SANTOMÉ, J. T. Os Motivos do Currículo Integrado. In: _____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 43-83.

UNESCO. **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en America Latina y el Caribe**. Prioridades de Acción en el Siglo 21. Espanha: CEAAL – CREFAL – INEA, 2000.

CAPÍTULO 5

HERMENÊUTICA COMO CIÊNCIA DE INTERPRETAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Elivaldo César Cavalcante Silva⁹

INTRODUÇÃO

O ser humano procura compreender e explicar o mundo. Buscamos explicar as coisas, dar-lhes uma lógica, sentido. Mostrar como funcionam, feitas com qual material, sua finalidade, ou seja, produzimos teoria e conceito, bem como, abstrações várias. Compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo. Seja qual for o método ou a maneira utilizada, é próprio do ser humano significar e, através da exegese (interpretação), compreender toda a complexa realidade onde vivemos. Compreensão e explicação se articulam dialeticamente para possibilitar a interpretação dos fatos humanos.

A Hermenêutica Filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer (1900-2002), especialmente em sua obra *Verdade e Método* (1960), consiste numa abordagem filosófica de viés interpretativo e compreensivo do texto

⁹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana – Assunção – Paraguai - 2018. Especialista em Gestão Ambiental pela UCDB – MS – 2017. Especialista em Gestão Pública – FAGA – Garanhuns – PE – 2014. Graduado em Administração de Empresas pela FAGA – Garanhuns – PE – 2014. E-mail: ecesarcavalcante@gmail.com

em seu próprio horizonte de significação. Desse modo, ela não se constitui como um método de interpretação de textos, bem como, não se caracteriza como um conjunto de técnicas de interpretação auxiliares do intérprete a conhecer o sentido verdadeiro de um texto, isto é, a Hermenêutica não se caracteriza como um conjunto de procedimentos metodológicos a serem utilizados para se chegar à elaboração do conhecimento científico.

Justamente o monismo metodológico, isto é, a imposição de um único método científico para se chegar à verdade, foi um dos motivos de levar Gadamer, em sua obra *Verdade e Método* (1960), a desenvolver os traços primordiais de uma Hermenêutica Filosófica.

Assimilada não como um método filosófico em oposição ao método científico, e sim como demonstração argumentativa na qual o acontecer da experiência estética da obra de arte, da experiência da historicidade e da experiência do ser na linguagem, nos abre um novo leque de compreensão e produção da verdade, onde não se deixa conhecer exclusivamente pelo método científico convencional.

A partir dessa elucidação, pode-se caracterizar, de maneira ampla, a Hermenêutica Filosófica como uma racionalidade que conduz a verdade pelas condições humanas do discurso e sua realização na linguagem, com efeito, nos abre a possibilidade de compreender a experiência da pesquisa em educação a partir de seus próprios pilares de edificação.

A título de exemplificação, de maneira bastante didática, o uso metodológico da Hermenêutica como

ciência de interpretação na Educação, segue, nas linhas abaixo, o magistral soneto "Língua Portuguesa" do nosso maior poeta parnasiano, o carioca Olavo Bilac (1865-1912):

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...
Amo-te assim, desconhecida e obscura.
Tuba de alto clangor, lira singela, Que tens
o trom e o silvo da procela, E o arrollo da
saudade e da ternura!
Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,
Em que da voz materna ouvi: "meu filho!",
E em que Camões chorou, no exílio
amargo, O gênio sem ventura e o amor
sem brilho!

Empregando a Hermenêutica para interpretar a primeira linha do soneto em tela ("Última flor do Lácio, inculta e bela"), o poeta referiu-se ao idioma Português como última língua derivada do Latim Vulgar falado no Lácio, uma região italiana. O termo "inculta" usado pelo poeta refere-se ao Latim Vulgar falado pelos soldados, camponeses e camadas populares da época. Para Bilac, a Língua Portuguesa continuava a ser "bela", mesmo sendo originada de uma linguagem popular. Veja-se a amplitude alcançada na interpretação de apenas uma linha do soneto exposto.

Com isso, a Hermenêutica como ciência, propriamente dita, abre um leque infundável de

contextualizações entre o intérprete e o texto a ser entendido. É preciso ter consciência, o contexto, apesar de estar inter-relacionado com outros contextos, se apresenta, sempre, em suas diferenças e tem a possibilidade de fazer valor o seu conteúdo de verdade em relação às pressuposições do intérprete.

Ademais, em uma pesquisa, nem o pesquisador, nem o assunto abordado são resultados mecânicos de um contexto. É necessária a libertação das amarras ideológicas porque nos tornam surdos para a voz silenciosa do contexto. Ao adquirirmos novas compreensões, a pesquisa se torna altamente significativa. E nesse ponto, a Hermenêutica pode se constituir numa valorosa metodologia, apta a vislumbrar uma leitura onde contempla, de forma mais racional, a realidade.

Segundo Ricouer, para ventilar melhor a questão,

A hermenêutica permanece a arte de discernir o discurso na obra. Mas esse discurso não se dá alhures: ele se verifica nas estruturas da obra e por elas. Consequentemente, a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do homem em suas obras de discurso, comparáveis à sua objetivação nos produtos de seu trabalho e de sua arte. (RICOUER, 1990, p. 52).

1. HERMENÊUTICA E FILOSOFIA: PARALELISMO NO DIÁLOGO DO JOGO

Tradicionalmente, a Hermenêutica ficou conhecida apenas como um instrumento apropriado às ciências humanas. Isto é, em oposição ao método analítico, esclarecedor e avaliador do objeto, seria um método interpretativo, compreensivo, adequado à interpretação das coisas humanas. Nisso, há certo grau de fundamento, porém depois de Heidegger e Gadamer não é mais possível reduzir a hermenêutica a uma doutrina ou manual prático interpretativo, nem concebê-la como uma atividade que se contraponha à ciência moderna (GRODIN, 1999).

A verdade à qual se chega aplicando um método é uma verdade lógica, abstrata, em tudo diferente da verdade como filha do tempo, em tudo diferente de uma concepção de verdade irreduzível à certeza (GADAMER, 2007, p. 159).

No contexto da Hermenêutica Filosófica, a linguagem encontra no diálogo sua plena realização e nele assume sua força transformadora, pois é no processo dialógico entre diferentes interlocutores onde os preconceitos são colocados em movimento, podendo ser expostos, criticados, retificados, superados, enfim, é no jogo do diálogo que os horizontes compreensivos dos sujeitos são confrontados com possibilidade de transformação. O verdadeiro carisma do diálogo está presente na espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer (GADAMER, 2000, p. 131).

A Hermenêutica Filosófica é um método ou representa um paradigma universal, afirmando apresentar algumas respostas para as questões apresentadas por outros paradigmas. É essa pretensão de universalidade, que a torna um paradigma de discussão já assumido por vários campos nas ciências humanas e molda-se, a partir disso, num método de investigação científica.

Para Ernildo Stein (1996, p. 88-89), em forma lapidar, enunciou:

Os textos das ciências humanas são textos que nunca têm um caráter museológico, assim como os textos da filosofia também não têm. Os textos da filosofia ou de ciências humanas não valem nada se não forem lidos em diversas épocas e não valem nada se não forem, de alguma maneira, superados pela interpretação e pela produção de textos que se referem a eles e pretendem apresentar a verdade daqueles textos de uma maneira nova. Isso vai de tal modo longe que se pudéssemos fazer ficção de um texto de ciências humanas acabado, um texto de filosofia perfeito, esse seria um texto morto. Porque seria um texto modelar que não se precisa mais ler, um texto que nunca mais apresentaria nada de novo e um texto que também não produziria outros textos pela interpretação, porque seria perfeito.

No diálogo hermenêutico, encontramos uma pretensão de verdade onde afirma que a palavra só encontra sua confirmação ou negação por meio da recepção e do confronto com a posição do outro; isso mostra a consequência do pensar que não for,

concomitantemente, um seguidor dos pensamentos de seu interlocutor, fica sem força vinculante e válida.

Todavia, para Gadamer (2000a) não são apenas as objeções ou as aprovações que fazem da conversação um diálogo, mas o fato de que, na abertura ao diálogo com o outro, um elemento novo vem ao nosso encontro com possibilidade de ampliação de nossa própria experiência do mundo. "Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem-sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou" (GADAMER, 2000b, p. 134).

No trabalho de interpretação de um texto ou de uma cultura, o diálogo é considerado como o próprio ambiente da experiência hermenêutica, no qual a linguagem assume sua total realização.

Nesse movimento dialógico, o intérprete não assume respostas prévias para suas perguntas e inquietações, mas busca, por meio de uma escuta atenta e um olhar sensível ao outro, edificar um caminho e desenvolver a capacidade de ouvir o texto e dialogar com a tradição na qual ele está inserido.

O encontro com a alteridade - capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal - do texto, marca a singularidade da experiência hermenêutica do intérprete, pois é levado a exercitar o confronto de ideias, pensamentos, valores, enfim, o confronto com diferentes mundos e modos de vida, criando, por meio de um processo marcado pela aproximação e pelo afastamento, a possibilidade de realização da compreensão.

Nessa linha de raciocínio, Gadamer, preleciona com a seguinte dicção:

Só aquele que não ouve ou ouve mal, que permanentemente se escuta a si mesmo, aquele cujo ouvido está, por assim dizer, cheio do alento, que constantemente se infunde a si mesmo ao seguir seus impulsos e interesses, não é capaz de ouvir o outro. [...] Ouvir o outro é a verdadeira e própria elevação do ser humano à humanidade (GADAMER, 2000b, p. 138-139).

Diante disso, o autor chama a atenção para a dimensão da abertura à alteridade do texto como condição de possibilidade da própria interpretação. Na *Hermenêutica Filosófica*, todo processo de interpretação do texto é também um processo de compreensão de uma tradição, bem como uma experiência de autocompreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor.

Impende registrar, que no trabalho de interpretação, há um permanente confronto entre a perspectiva do intérprete com o texto/tradição; no acontecer da interpretação, o intérprete depara-se com diferentes horizontes de sentidos, lida com novos textos, discursos e vocabulários, relaciona-se com desconhecidos interlocutores e parceiros em debates, situações essas que o desestabilizam pelo fato de não poderem ser reduzidas e enquadradas em seu arcabouço conceitual previamente construído.

Essas situações podem produzir um verdadeiro sismo nas estruturas compreensivas do intérprete, pois suas

certezas são questionadas, seus preconceitos e juízos são abalados, pelo motivo de o outro com o qual mantém um diálogo, manifesta-se na sua alteridade. Inevitavelmente, nesse processo de interpretação, surge uma série de indagações. "A pergunta é, portanto, a chave que abre em seu próprio horizonte a possibilidade de ouvir o outro nas suas respostas" (FLICKINGER, 2000, p. 46).

Assim sendo, com efeito, o primeiro movimento do pesquisador-intérprete na realização da compreensão do texto é marcado pela atitude de suspensão de seus preconceitos, pois permite lançar a pergunta e aprender a ouvir a resposta do texto na sua alteridade. O encontro com a alteridade do texto é um convite insistente para o intérprete deixar-se envolver em um espaço de um mundo neófito e díspar, em comparação ao seu.

Urge notar que, manter a atenção à pergunta do outro, ouvir a sua questão, tornar-se sensível a sua interpelação talvez indique um convite aceitável à interpretação. A compreensão do horizonte de sentido da pergunta é o ato inaugural e desencadeador do processo de interpretação. Dessa forma, a pergunta do autor deve ser continuamente confrontada pela pergunta do pesquisador e ambas jamais devem ser concebidas apenas como um mero procedimento metodológico, mas um gesto ético por natureza, pois é a pergunta inicial do processo de entendimento ao horizonte do outro, do desconhecido ou do conhecido, arrastando consigo as conjecturas, bem como, as perspectivas do intérprete.

Cumprе ressaltar, por absolutamente pertinente, a realização da pergunta se constitui na força do próprio ato

de interpretar, é ela abridora do horizonte do diálogo e do embate do pesquisador-intérprete com o outro e consigo mesmo. Mais à frente, Bachelard pontua:

Em primeiro lugar é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. Todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

Entretanto, não há um método para ensinar ao pesquisador-intérprete o exercício da pergunta e de como proceder no direcionamento do diálogo. Em Gadamer (2000a), o processo de compreensão somente vem acontecer a partir da disposição interna à pergunta, de deixar-se envolver num diálogo. Diálogo esse, não possuir um porto seguro sustentado por uma verdade previamente estabelecida, nem como necessariamente apresenta uma síntese integradora ou um consenso como resultado final. O diálogo hermenêutico caracteriza-se como a realização da linguagem, como o espaço de encontro e confronto no qual e pelo qual as relações intersubjetivas e de alteridade construídas entre os sujeitos se realizam e se relacionam.

Dessa forma, a própria constituição do diálogo impossibilita, ao pesquisador-intérprete, antecipar suas respostas e prever seus resultados. O que sairá "de uma conversação ninguém pode saber por antecipação" (GADAMER, 1999, p. 559). Essa estrutura do diálogo

aproxima-se da estrutura do jogo, por mais que o intérprete se encontre munido de todo um instrumental de investigação científica, corre sempre o risco de ser surpreendido por um novo acontecimento no momento da realização da compreensão. Esse acontecimento, por sua vez, foge ao domínio dos procedimentos técnicos, pois é orientado pela imprevisibilidade presente tanto no diálogo quanto na realização do jogo.

Será mais autêntico o jogo do diálogo quanto menos possibilidades tiverem os seus interlocutores de levá-lo na direção que almejavam inicialmente. Sobre isso, Hermann, afirma,

O diálogo é uma condição própria da hermenêutica, especialmente porque não existe mais a absolutização da subjetividade moderna no processo de conhecimento, no sentido do domínio do sujeito. Antes disso, tem lugar a experiência do conhecer, que acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de se chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Assim, aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tomar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar (HERMANN, 2002, p. 89-90).

A partir dessa argumentação percebe-se: no diálogo hermenêutico não existe uma verdade fixada e definida previamente, os interlocutores envolvidos no diálogo têm de levar a sério a posição do outro, porque é no acontecer do diálogo implícito onde surge um conhecimento, até

então, não disponível para nenhum dos sujeitos nele envolvidos. Nesse sentido, o diálogo passa a ser a própria condição da realização da verdade. Não cabe ao intérprete ter a pretensão de findar o diálogo ou alcançar a última e verdadeira interpretação, ou seja, é ilusão querer dar a última palavra. Pois, nas palavras de Gadamer (2000d, p. 211), "a hermenêutica caracteriza-se enquanto aquele saber do quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo".

Na hermenêutica, a forma efetiva da realização de cada diálogo pode ser descrita a partir do conceito de jogo. O jogo se caracteriza como um processo dinâmico que engloba os seus jogadores.

Consoante Gadamer (2000),

Um jogo está em andamento quando um jogador singular entrega-se à seriedade absoluta do jogo, isto é, quando não detém mais a distância, enquanto alguém que joga apenas e para quem o jogo não é sério. Tais pessoas, incapazes de uma tal entrega, dizemos ser pessoas que não podem jogar. Assim a constituição fundamental do jogo - repleto de seu espírito próprio, que é aquele de cumprir-se e de realizar o jogador na leveza, na liberdade, na sorte do êxito — é estruturalmente aparentado à constituição do diálogo, no qual a linguagem é real. Como se chega ao diálogo um com o outro, e como se é, ao mesmo tempo, levado adiante por ele, aí não determina mais a vontade do indivíduo que se reserva ou abre, senão a lei da própria coisa, da qual se trata no jogo e no diálogo (GADAMER, 2000, p. 124-125).

Essa impossibilidade de antecipação dos resultados é um dos motivos que aproxima o diálogo do jogo. Ambos são estruturados por regras garantidoras do seu funcionamento. Entretanto, há uma verdadeira impossibilidade de antecipação, previsão e controle de seus resultados. Portanto, a interdependência dos interlocutores condiciona a realização do diálogo, assim como a realização do jogo determina o envolvimento dos sujeitos jogadores numa verdadeira simbiose.

Isso mostra que a estrutura aberta do diálogo e do jogo foge a qualquer forma rígida de imposição de sentido, pois constitui em experiências singulares dos sujeitos provadores. Por isso, a interpretação compreendida como jogo do diálogo, realizado entre o intérprete e um texto ou uma cultura, possibilita a abertura de um novo horizonte de compreensão caracterizado pelo encontro/confronto de alteridades que expressam os elementos constituintes enquanto sujeitos diferentemente situados em uma tradição.

A impossibilidade de alcançar a verdade absoluta faz com que o intérprete perceba a reflexão científica das experiências, não esgota jamais a amplitude de seus sentidos possíveis. Ele sabe que no processo de interpretação existe sempre o risco de perder algo de vista quando se acredita ter chegado a uma verdade última. O reconhecimento de que a verdade é um acontecimento na linguagem, situa o trabalho do intérprete em um contexto de tradição no qual nenhuma instauração de sentido pode levar à afirmação de uma verdade superior e inquestionável.

É da lavra de Flickinger, a seguinte passagem: "A verdade da hermenêutica consiste na confiança da experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho, do outro enquanto tal, do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica conceitual". (FLICKINGER, 2000, p. 30).

Assim, podemos dizer, a experiência da interpretação e do reconhecimento do outro são movimentos atuantes não só no diálogo onde cada interlocutor trava consigo mesmo, mas também no diálogo no qual estamos todos envolvidos e compreendidos. Como afirma Flickinger (2000), o questionamento hermenêutico que constitui o trabalho do intérprete está ligado ao propósito de tematizar o processo de instauração de sentido, nascido na teia de interação construída entre os sujeitos uns com os outros e com o mundo.

A realização da interpretação é sempre situada em meio a um processo caracterizado pela familiaridade e pelo estranhamento, ou seja, situa-se na tensão posta entre o horizonte compreensivo do intérprete e o horizonte histórico daquilo que se pretende compreender. Aqui se manifesta também uma tensão entre o estranho e o familiar, entre a objetividade factual e a distância pensada historicamente, entre o distanciamento histórico e a tradição. E nesse ínterim, o acontecer da interpretação se realiza, devendo ser o espaço de atuação do intérprete.

2. PESQUISADOR-INTÉRPRETE: UM CIENTISTA EM DIÁLOGO CONSTANTE!

Como vimos, a dimensão inquietante aberta pela experiência do encontro do pesquisador-intérprete com o outro é o verdadeiro motor do pensamento. A impossibilidade conceitual de capturar o desconhecido situa o trabalho do intérprete em uma situação nova, provocadora de uma sensação de inquietação e desestabilização teórica e existencial. O encontro com o outro é um convite insistente para o intérprete deixar-se envolver em um espaço de um mundo novo, diferente, alheio ao seu. Numa situação hermenêutica, essa dimensão angustiante pode ser caracterizada como:

Uma experiência ontológica que, enquanto experiência, dá-se antes de toda a atividade reflexionante. Trata-se aqui, sempre, de algo ou de alguém que se encontra à nossa frente e, como tal, dirige-se a nós e inquieta-nos, devido única e exclusivamente ao fato de ser outro que nós mesmos (FLICKINGER, 2000, p.28).

Na experiência do encontro com o outro, vemos atuando uma lógica que não transforma a experiência em repetição, mas compreende a singularidade da experiência, pois não deixa inalterado aquele fazedor dela. Quando o pesquisador-intérprete toma a sério a posição do outro, ele obriga a tornar transparentes para si mesmo às implicações e os pressupostos que alimentam sua própria postura cultural.

Na realização da interpretação, o pesquisador-intérprete deve ter o cuidado de não equiparar a estranheza do desconhecido ao conhecido e, assim, submeter à alteridade do outro aos seus próprios conceitos prévios. Nesse diapasão, Gadamer (1997, p. 577) nos alerta para o fato de que “apesar de toda a sua metodologia científica, o pesquisador comporte-se da mesma maneira que todo aquele que, como filho do seu tempo, está dominado acriticamente pelos conceitos prévios e pelos preconceitos do seu próprio tempo” .

Nessa vertente, podemos dizer, na experiência da pesquisa, a compreensão remete-se ao mundo do outro, fazendo com que o pesquisador-intérprete assuma o outro naquilo razoavelmente lógico.

É no espaço aberto pelo confronto entre os horizontes de sentidos diferentes no qual podemos situar e compreender a experiência da pesquisa na formação e na prática de professores. Nessa experiência, o confronto e a negação não são suprimidos ou transformados em uma síntese Integradora, mas participam e constituem o próprio processo da compreensão.

O pesquisador-intérprete deve expor-se às novas situações e aos novos encontros conhecidos no processo da pesquisa. Isso significa que na realização da pesquisa existe uma boa chance na qual o projeto prévio de antecipação de sentidos e as primeiras afirmações do pesquisador-intérprete possam ser revistas. Essa mudança, no decorrer do percurso, faz com que a realização da pesquisa se caracterize como uma atividade onde haja sempre riscos e deslocamentos,

Desse modo, não é de se estranhar que o pesquisador-intérprete, ao longo de sua pesquisa, conviva com momentos de crises teóricas, conceituais, existenciais, relacionadas basicamente a um processo hermenêutico da compreensão, o qual situa a postura do pesquisador em um novo horizonte compreensivo constituído por novas posições e convicções.

Por seu turno, esse movimento de transformação pelo qual passa o pesquisador-intérprete no desenvolvimento da pesquisa, somente é garantido por sua atitude de abertura ao diálogo, realizada no processo de compreensão do/a texto/tradição. Nesse sentido, sua iniciativa em ouvir o outro, despojado de qualquer disposição estoica, é a atitude hermenêutica inicial que possibilita a manifestação do horizonte compreensivo do outro como tal, capaz de ser compreendido em sua alteridade.

Em tempo, isso nos leva a dizer, a experiência da interpretação e do reconhecimento do outro são movimentos realizados não só no diálogo onde cada interlocutor trava consigo mesmo, mas também no diálogo no qual estamos todos compreendidos. Dessa forma, o questionamento hermenêutico do pesquisador-intérprete apresenta-se como estando ligado ao propósito de tematizar o processo de instauração de sentido, nascido na teia do relacionamento dos sujeitos com o outro e com o mundo.

Situado nesse lugar intermediário entre a estranheza e a familiaridade, não cabe somente ao pesquisador-intérprete, conhecer os vários procedimentos de pesquisa,

mas esclarecer as próprias condições sobre as quais ela surge e é realizada. Por conseguinte, na realização da compreensão do texto/tradição, os preconceitos e as opiniões prévias não podem ser percebidos de imediato. Isso significa, portanto, que o intérprete não está em condições de fazer a distinção, por si mesmo e de antemão, entre preconceitos produtivos e outros que criam verdadeiros empecilhos, provocando mal-entendidos ou generalizações precipitadas.

Dessa forma, conseguir ouvir a voz de um preconceito ou colocá-lo diante dos olhos é tarefa extremamente difícil e quase impossível, enquanto ele estiver imperceptivelmente em funcionamento. Seu surgimento somente é possível quando é confrontado com a tradição. Pesquisar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, com o fito de que a originalidade do outro seja conduzida a falar para o cientista.

De acordo com Gadamer (1997),

Na verdade, o preconceito próprio só entra realmente em jogo, na medida em que já está metido nele. Somente na medida em que se exerce, pode experimentar a pretensão de verdade do outro e oferecer-lhe a possibilidade de que este se exercite por sua vez (GADAMER, 1997, p. 448).

A essência da pergunta, nesse caso, consiste em iniciar o diálogo e manter sempre aberta a possibilidade de novas interpretações. Assim, uma pesquisa que julga ter alcançado a interpretação correta é incapaz de sentir a força

da finitude da compreensão. Nossa humilde tarefa como pesquisador-intérprete é continuar o exercício do diálogo como possibilidade de autocompreensão e compreensão do outro.

CONCLUSÃO

Para finalizar, pode-se dizer, a aproximação entre a abordagem Hermenêutica Filosófica e Educação permite realizar um deslocamento de um olhar cientificista e objetivador do outro, na educação para um olhar e uma escuta atenta ao outro, situado no seu horizonte de sentido e tradição. Libertar-se do habitual significa assumir o risco das situações novas e inesperadas causadoras de desestabilização e desequilíbrio naquele que se aventura a sair de um mundo regido pelo princípio da previsibilidade e almeja projetar-se em um novo horizonte histórico, no qual as antigas seguranças valorativas e conceituais são colocadas em xeque. Essa condescendência do pesquisador-intérprete em novos horizontes compreensivos caracteriza a situação hermenêutica na realização da pesquisa.

Por meio desse movimento de abertura, o pesquisador-intérprete é capaz de realizar uma experiência de pesquisa buscando compreender os horizontes de sentidos que constituem os diferentes atores em sua tradição. Com isso, considera-se na mesma perspectiva de Hermann (2003), que os sentidos da pesquisa em educação não se encontram aprisionados no centro de uma abstração conceitual, ou de uma subjetividade pura, capaz de ser

origem e fim de todos os sentidos, nem encontra sua produtividade quando os sujeitos se entregam à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de impossibilidade e de risco.

Complementarmente, a pesquisa, numa perspectiva hermenêutica, é uma atividade marcada pela aventura na qual os sujeitos e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão. A dialética da compreensão, a partir dessa lógica, situa o pesquisador-intérprete em um horizonte hermenêutico onde a segurança de uma consciência observadora e decodificadora passa por um deslocamento considerável.

Dentro desse mesmo diapasão, observa-se que na abordagem hermenêutica, a dimensão da pesquisa em educação é compreendida para além de uma visão simplista, na qual realizar uma pesquisa ou interpretar um fenômeno educacional, por exemplo, seria capturá-lo em sua realidade factual, descrever suas leis, mecanismos e funcionamento, uma vez que, na realização da experiência da pesquisa, o pesquisador-intérprete procura evidenciar os horizontes de sentido histórico-cultural que configuram as relações dos sujeitos situados em um determinado contexto.

Remate-se por fim, aqui se pode perceber uma diferença entre a lógica da construção do conhecimento pautada no cientificismo comezinho e a lógica da Hermenêutica Filosófica que atua na compreensão de sentidos construídos pelos sujeitos no mundo,

tradicionalmente situados. Ponto. Sem adjetivos, sem vacilação.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BILAC, Olavo. Soneto Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.significados.com.br/flor-do-lacio/>. Acesso em 19 mai 2015.

FLICKINGER, H-G. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. ROHDEN, L. Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, pp. 27-52.

GADAMER, H-G. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Homem e linguagem. In: ALMEIDA, c. L. •, FLICKINGER, H. ROHDEN, L.

Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000a, pp. 117-127.

_____ A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000b, pp. 129-140.

_____ Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin a H.-G. Gadamer. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000d, pp. 203-222.

GRONDIN, J. *Hermenêutica: introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 1999.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

RICOUER, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

CAPÍTULO 6

A INFLUÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO¹⁰

Michelly Cristina Apolinário de Lucena¹¹

Betijane Soares de Barros¹²

Cleidejane Soares de Barros¹³

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva mostrar a influência da interdisciplinaridade no ensino de geografia, procurando uma metodologia aperfeiçoada, tornando assim a transmissão do ensino da geografia mais descontraída, prazerosa e participativa, afastando, portanto o receio e discernimento errôneos que os alunos têm desta disciplina.

¹⁰ Trabalho da disciplina Educação e Interdisciplinaridade do curso de Mestrado em Ciências da Educação Formação Educacional, Interdisciplinaridade e Subjetividade orientado pela Prof. Dr^a– Elaine Lima.

¹¹ Mestranda: Michelly Cristina Apolinário de Lucena - Especialista em Geografia e Pedagogia - Graduada em Geografia. E-mail: michellyt_pc@hotmail.com

¹² Possui Doutorado em Ciências da Educação e Doutorado em Ciências da Saúde, Mestrado em Ciências da Saúde, Especialização em Ciências Biológicas e Especialização em Neuropedagogia, Graduação em Ciências Biológicas. *Curriculum Lattes*:
<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

¹³ Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Direito Constitucional e Administrativo, Graduada em Direito. E-mail: dr.csarros@hotmail.com.

Entendendo a prática pedagógica conforme Veiga (1992), como uma prática social norteada por elementos, finalidades e informação, que fixar-se no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma extensão da prática social que conjectura a relação teórico-prático e é necessariamente nosso dever, como educadores, a procura de condições imprescindíveis a sua realização.

O método de ensino, implica em ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com os outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem sua razão de ser, na ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social.

“A geografia foi vista durante muito tempo, como o ramo da ciência que se encarregava da descrição da superfície terrestre de seus aspectos físicos. Essa geografia meramente descritiva tornou-se obsoleta, tendo em vista as necessidades dos novos tempos. Agora, não basta apenas descrever, antes, é preciso compreender e apreender o espaço, a partir da realidade vivida, situando-se nela”. (NUNES. 1997)

Nesta ótica se faz necessário pensar uma prática pedagógica interdisciplinar do ensino de geografia. Enquanto o mundo cada vez se une mais, através de avançadas tecnologias, a escola continua na maioria dos casos trabalhando de forma fragmentada, através de currículos onde as disciplinas funcionam com hora marcada, dissociadas por especialistas em conteúdos e

metodologias. Mas não apenas a prática do professor se encontra permeadas por indefinição e confusão, muitas propostas de ensino também se encontra um pouco confusa.

“A geografia é, dentre as ciências sociais, aquela que tem por preocupação compreender o espaço construído pelos homens. Assim, a geografia pode ser ensinada e vivenciada desde a pré-escola, se consideramos que o espaço próprio de criança vai sendo ampliada na medida da sua socialização, a criança vai conhecendo e compreendendo o espaço a parti de si e do seu meio”. (PCN. 1998)

O estudo da geografia interdisciplinada a outras disciplinas possibilita, aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza e suas ações individuais ou coletivas em relação aos valores humanos. Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço mundial, e perceber a importância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destinos das futuras gerações.

Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços e experiência do coletivo da humanidade, de erros e acertos no âmbito da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista do uso da natureza e dos bens econômicos.

Segundo Vesentini (2002), o papel da geografia no sistema escolar atual é o de integrar o educando ao meio, ou seja, ajudá-lo a conhecer o mundo em que vive integrar não é acomodar. A integração supõe reflexão sobre a realidade e

aspiração de mudanças, com o intuito de alcançar uma situação melhor. É um enfoque crítico, que tem por objetivo auxiliar na formação de cidadãos conscientes, ativos para o desenvolvimento da cidadania.

Neste contexto consideramos ser de suma importância maiores esclarecimentos do verdadeiro objetivo da geografia na comunidade escolar, para que seja capaz de compreender a relação da geografia na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade contemporânea com a presença da interdisciplinaridade.

1. A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA GEOGRAFIA

No mundo atual, o meio técnico-científico informal adquiriu um papel e em meio ao processo de globalização, o mundo convive com novos conflitos e tensões. Há uma multiplicidade de questões que, para serem entendidas, necessitam de um conhecimento geográfico bem estruturado.

Vesentini (2004) ressalta de fato, hoje em dia os alunos têm acesso nas escolas a diferentes formas de informação geográfica: fatos, notícias de jornais, programas de TV, (de diversos tipos), filmes de vídeo e DVD, documentos da internet, CD ou qualquer outro suporte da informática.

Nesse contexto procura-se discernir ou até mesmo salientar a importância da interdisciplinaridade, para que não haja conflito e equívocos que limitem os saberes dos educandos na sua vida prática.

O estudo da geografia possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza, como por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou da natureza, têm consequências, tanto para si como para a sociedade, permite também que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico ao qual se encontram inseridas, tanto em nível local como em comprometimento com o destino das futuras gerações.

De acordo com Severino (1994) “a educação é, pois, o conjunto de processos destinados a levar os indivíduos a desenvolver essa dimensão de sua atividade, tornando-os aptos a produzir cultura”, a apropriação dessa cultura é imprescindível para que os indivíduos se tornem humanos.

Além disso, seus objetivos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, na ciência e nas artes como resultantes de trabalho e experiências coletivas da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista do uso da natureza e dos bens econômicos.

Nesta ótica, pretende-se demonstrar uma geografia inovadora, embasada na integração recíproca entre homem e natureza, para que os alunos possam sentir-se como agentes participativos dentro da geografia. Estudando geografia é uma forma de compreender o mundo em que vivemos, necessitamos urgentemente que os estudos de geografia hoje sejam dinâmicos, que valorize a compreensão da sociedade e da natureza.

1.1 Interdisciplinaridade x geografia

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, discute-se a visão disciplinar da realidade levando-se em conta a participação de outras disciplinas.

A geografia é a ciência que está envolvida com aspectos relacionados à sociedade e o seu interesse. Contudo necessitamos que o estudo da geografia Interdisciplinada, trate-se de um estudo indispensável do natural e do social, que não perde de vista a especificidade de cada aspecto real. Partindo do conhecimento do meio que o aluno vive para gerir o conhecimento e procedimentos críticos e reflexivos, redescobrimos conceitos e aplicando-os na sua vida prática.

Como afirma Candau (1986) no qual ela traça o diagnóstico sobre o ensino da didática e conclui com um desafio: é prioritário buscar a superação de uma didática exclusivamente instrumental e tentar a construção de uma didática fundamental.

A perspectiva de considerar a interdisciplinaridade envolvida no ensino de geografia tem implicações importantes para as ciências sociais, para não dizer para a sociedade também. Torna-se plausível, tentar estudar o conceito de qualidade de ensino a partir das contribuições dos movimentos sociais da categoria do docente.

Ressalta André (1989) o alerta para que a didática leve em conta a realidade concreta de nossas escolas, seus

problemas e suas descobertas, a importância do estudo do cotidiano escolar.

É com essa relação que devemos nortear a nova dinâmica interdisciplinar, os novos processos de pesquisas e nas aulas de geografia. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em resumo, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder as questões e aos problemas sociais contemporâneos.

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos em assuntos que dizem respeito à vida da comunidade. Ao propor uma nova forma de organizar as aulas, na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições.

Isso proporciona, naturalmente, certa flexibilidade para que o professor de geografia, e das demais áreas, integre assuntos de interesse de todos, com o cotidiano, aparecendo nos momentos mais inesperados e o educador deve estar preparado para não desperdiçar o conhecimento e o entusiasmo do aluno.

1.2 Geografia interdisciplinada: uma ousadia pedagógica

Ao se admitir esta realidade educativa no estudo da geografia, possibilita aos alunos do ensino básico a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza.

Segundo os PCN`S (1998) “o ensino de geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e positiva”. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, denominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e aplicações.

Tratando da geografia é de fundamental importância que se estabeleça uma relação com outras disciplinas. Na primeira parte interdisciplinar a geografia com as disciplinas de cunho humano e social (econômico, industrial, etc.), como o caso da antropologia, ciência política, filosofia, história, sociologia, etc. E recorrer ao discurso científico da biologia, da física, da matemática e da química, para integrar e subsidiar a geografia física.

“A interdisciplinaridade surge, assim, como um dos caminhos para se registrar, ao longo do processo educativo (formador por excelência), uma profícua integração das disciplinas curriculares, atitude esta que exige tanto de professores como de alunos a aquisição de habilidades de análise, comparação e interpretação de informação ou “corpus de saberes” proveniente de

várias áreas do conhecimento”. (ADAS, 2001)

O conteúdo da geografia neste contexto é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, e de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos de geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo.

1.3 A geografia e a globalização

O mundo e o Brasil vivem um momento de indicação diante das transformações que vem se realizando, com grande rapidez e atingindo tanto as bases da sociedade como os do conhecimento científico, que na verdade, são alimentados pela análise das formações sociais e políticas.

Segundo Adas (2002, p.42) “[...] ideia da aceleração contemporânea, que altera a natureza do espaço geográfico e imprime novo ritmo as ações humanas, podemos tomar como exemplos inovações técnicas [...]”.

Por essas e outras mudanças que vêm acontecendo nas últimas décadas, a geografia foi impulsionada como ciência participativa na globalização. A geografia e a globalização têm algumas coisas em comum: a geografia estuda tudo o que acontece no mundo, e o processo de globalização são mudanças e transformações que vêm acontecendo nas últimas décadas. Através de todas essas

inovações acabou revolucionando um dos setores mais importantes da atividade humana, o setor das comunicações. A criação de rádio, jornais, televisão, internet, redes de transmissão de dados, todos os meios de comunicações fizeram com que as populações de diferentes regiões (de um mesmo país ou de países distintos) pudessem enviar e receber mensagens de modo rápido e eficiente como nunca foi possível antes na história da humanidade. Com todas essas invenções e mudanças a distância tem deixado de ser um problema.

Afirma SEABRA (1997) que no mundo globalizado não há mais lugar para analfabetos, considerados atualmente aquelas pessoas que não demonstram capacidade para interpretar manuais de instruções.

Globalização é uma das palavras da hora. Nesse mundo globalizado você é considerado analfabeto porque você não consegue ler um manual de instrução, além de precisar conhecer a língua universal, tem que ter o conhecimento da linguagem da informática, sempre procurando ficar atualizado de toda informação nova que surja no mundo. O assunto globalização é usado a todo o momento pela mídia, aparece em textos de estudos, em conversas formais e informais, serve para justificar negócios, é invocada para explicar atividades e comportamentos. Quando o termo globalização tornou-se algo comum, usado por todos os círculos, se estruturou um sentido diretamente relacionado ao mundo em que vivemos. O atual processo de globalização é o núcleo central de nosso tempo, a força que lida, defende e integra todas as

demais características. O que realmente está em jogo com a globalização é a difusão de ideias e visões do mundo.

Segundo SEABRA (1997) é preciso que tenha capacidade para adaptar-se às situações mais inusitadas e para isso é necessário aprender o tempo todo.

Nesse mundo globalizado, o trabalhador tem que estar preparado para todas as mudanças que ao longo dos tempos estão acontecendo, eles têm que se adaptarem às transformações do mercado de trabalho. A globalização passa por dois momentos, o lado positivo e o negativo. O lado positivo é a criação de equipamentos que facilita a vida das pessoas, como os transportes e os meios de comunicações que vieram a unir povos e diminuir a distância. O lado negativo da globalização é o desemprego, porque as máquinas e os robôs estão tomando o lugar da mão de obra humana; outro ponto é que nem todos estão incluídos nesse mundo globalizado. Se compararmos as condições de países desenvolvidos, como a Alemanha e os Estados Unidos, com países africanos, veremos como as pessoas vivem de forma precária e não estão associados a esse mundo globalizado.

A geografia, agora redefinida como ciência social, nos faz pensar no estabelecimento da relação de conexão de fenômenos, numa ligação entre sujeito humano e os objetos de seus interesses. A geografia e a globalização são parecidas, elas vivem em constante transformação e mudanças.

1.4 Metodologia do ensino da geografia

A geografia ensinada na escola de ensino fundamental atualmente não difere essencialmente daquela que a vitória da burguesia industrial definiu como instrumento para análise científica de lugar (país é o sinônimo mais conhecido) no interior da escola, a instituição que mediante o uso instrumentalizado da razão, deveria vincular em toda a ideologia do nacionalismo-patriótico.

Em muitas sociedades é grave a crise da escola pública e a crescente fragmentação do sistema de ensino-grupo social, em geral os mais pobres, só tem acesso a determinadas escolas públicas, e outras faixas da população, de maior poder aquisitivo, frequentam as melhores escolas públicas e particulares consideradas de excelência. (CANDAUI, 2000.p, 79)

Atualmente, vive-se um problema com o ensino da geografia. Vivendo no mundo globalizado em partes, nem todos estão incluídos nessas transformações variando de sociedade e de escalas, as pessoas mais carentes, na maioria das vezes, só têm oportunidades de frequentar escolas públicas. Falta de professores e a própria estrutura do prédio, sem espaço adequado para receber os alunos são problemas que influenciam no ensino de geografia e das demais disciplinas. A pequena minoria que tem mais condições financeiras e pode frequentar escolas particulares, que não tem problemas com o espaço e professores, o ensino de geografia nessas instituições tende a se desenvolver melhor.

“[...] para garantir a ocorrência do ensino produtivo, deve-se adotar aqui os mesmos procedimentos, baseados na observação do aluno orientando pelo professor, do fenômeno considerado ou de representação do mesmo (fotografias, slides e figuras)” (PENTEADO, 1994, p.44).

Em primeiro lugar ela não é apenas teórica, o método deve sempre estar ligado ao ensino novo, voltado para a realidade da sociedade no sentido preciso de que a própria teoria implica em uma prática, que ocorre no movimento da realidade. Mas, é de fundamental importância compreender que a necessidade de considerar a especificidade de cada um e realização existentes entre ambas, pois do contrário, a tendência pode ficar incluído no equívoco de identificação entre as duas, com o que se perde a diferença e se acaba privilegiando a prática ou a teoria.

De acordo com SEABRA (1997), “[...] não obstante a existência de diferentes métodos aplicados às ciências, a metodologia é de importância vital para o desenvolvimento da pesquisa e o alcance dos resultados almejados [...]”. Para o emprego, faz-se necessário o domínio do conteúdo teórico e conceitual da ciência, por outro lado o pesquisador deve demonstrar conhecimento e habilidade no uso dos instrumentos técnicos empregados.

Ora, por trás de qualquer conteúdo que desenvolvemos na sala de aula (do primeiro ao terceiro grau), esta se implica, não especifica uma dada maneira de analisar o mundo e, nessa medida, ou tempo claro como (e o porquê, para quem) abordamos a relação sujeito - objeto ou ideologia. Em quantas palavras o conteúdo, escolhido

por nós (e os alunos) ou impostos pelos órgãos competentes (geralmente não questionados), já resulta de uma determinada teoria. Daí a impossibilidade de fuga da questão metodológica. Na medida em que esta é, historicamente, determinada, é levada também a perguntar acerca do significado do ensinar do trabalho pedagógico. Afinal, a escola é o instrumento para formar cidadãos capazes de pensar e demonstrar sua opinião diante da sociedade.

Em outras palavras, na análise do ensino de geografia, entendemos que é necessário considerar a relação entre teoria e prática, entre ciência e políticas ou entre saber é poder, sabendo usar esses termos em conjunto vai favorecer o ensino de geografia.

Como diria SEABRA (1997), [...] a identificação sobre um método específico no campo da geografia não impediu, contudo, que essa ciência seguisse métodos e técnicas consagradas mundialmente [...].

Sem querer definir metas absolutas ou caminhos predeterminados, pretende-se considerar suportes teóricos que nos parecem necessários e essenciais para o ensino de geografia. Nossa preocupação básica é levar aos professores uma contribuição não somente útil, mas também elucidativa de como se pode ensinar geografia na escola sem adotar os meios tradicionais. Porém, buscando novas práticas que permitam evidenciar o que é mais peculiar na geografia: a interpretação crítica da organização do espaço.

CONCLUSÃO

No entanto, foi visto a importância da presença da interdisciplinaridade com o ensino de geografia. A educação se baseia necessariamente na garantia do direito à educação de qualidade para todos. Pôde-se constatar a importância da geografia com as demais áreas do conhecimento no desenvolvimento intelectual.

Constatou-se que é possível concluir que uma grande mudança na atenção do professor de geografia se faz necessário deixando transparecer que a teoria é quem dá a base ao fazer pedagógico, também é preciso estimular o interesse dos educandos com abordagens mais abrangentes sobre a realidade, familiarizando-os com alguns conceitos e procedimentos da geografia.

Contudo, em fase de impressão, está se apontando a geografia crítica sócio construtivista, com uma proposta de conteúdo geográfico interdisciplinado, renovado e crítico, cuja preocupação pedagógica é levar o estudante a construir e reconstruir seus próprios conhecimentos. Precisa-se urgentemente que o estudo da geografia hoje seja integralmente dinâmico, que valorize a compreensão da sociedade e da natureza.

Tendo presente que é o educando que aprende na sua individualidade e o mestre não deve polarizar excessivamente em si a relação pedagógica professor-aluno. Ao contrário, sempre que possível, deve-se compor ou estimular a participação ativa dos estudantes mediante a aplicação de variadas técnicas ou estratégias disponíveis,

sejam de ensino individualizado, sejam de ensino socializado.

Mostrar que o ensino da geografia mudou do tradicional decorativo para ser coerente com o mundo dinâmico dos quais todos participam e cujas transformações constantes fizeram expandir além da sala de aula. O aprender em geografia deverá mostrar que os estudantes são sujeitos ativos, capazes de interagir com o que acontece em sua volta. Eles precisam ser desafiados a construir suas próprias opiniões. Transformando as aulas de geografia em aulas dinâmicas, prazerosas e envolventes.

É papel da geografia tornar o mundo compreensível para os discentes e assim mudar a visão dos alunos e de outras pessoas diante da disciplina.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem. **Noções básicas de geografia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. **Geografia Comunicação Cartográfica**. 4ª ed. São Paulo: Moderna. 2002. Nacional, 1827.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1986.

_____. **Reinventar a escola**, Petrópolis: RJ, vozes, 2000.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares: **história/geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NUNES, Carlos Alberto. **Metodologia de ensino: geografia e história**. Belo Horizonte, MG: Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de geografia e história**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEABRA, Giovanni. **Fundamentos e Perspectivas da Geografia**. João Pessoa/ PB: Universidade UFPB, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Filosofia da Educação: Construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática do professor de didática**. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

VESENTINI, José Willian (org.). **Geografia crítica: o espaço natural e a ação humana**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O Ensino da Geografia no Século XXI**. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NECESSÁRIA NA ESCOLA¹⁴

*Wilza Barbosa Graça*¹⁵

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade são ferramentas fundamentais para a construção de uma Sociedade Sustentável. Embora a Constituição Federal, de outubro de 1988, determina em seu artigo 225 a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, ela pouco tem sido implementada, pois exige uma prática interdisciplinar, o que na maioria das escolas não acontece no processo ensino-aprendizagem.

A Educação Ambiental deve ser inserida no processo educativo de forma permanente e com um ensino ativo a ela associado, isto requer uma prática

¹⁴ Trabalho apresentado na disciplina de Educação e Interdisciplinaridade, ministrada pela Professora Doutora Eliane Lima, do curso de Mestrado em Ciências da Educação: formação Educacional, Interdisciplinaridade e Subjetividade, turma 9, da Central de Ensino e Aprendizado de Alagoas – CEAP em parceria com a Universidad Autónoma del Sur - UNASUR.

¹⁵ Mestranda em Ciências da Educação: Formação Educacional, Interdisciplinaridade e Subjetividade, turma B de Japaratinga – Al, CEAP/UNASUR 2014. *wilzabarbosa@ifal.edu.br*

interdisciplinar, uma nova pedagogia do conhecimento, implicando em novos saberes e novas relações entre pessoas, sociedade e natureza, com vista a construção de uma Sociedade Sustentável.

A abordagem interdisciplinar busca superar a fragmentação do conhecimento, e é também um importante viés da Educação Ambiental, pois a questão ambiental precisa de uma compreensão globalizadora do ambiente.

A prática da Educação Ambiental requer a interdisciplinaridade como fundamento, o que pode ser verificado no percurso histórico e nas características da Educação Ambiental e de suas principais correntes.

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRINCIPAIS CORRENTES, CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA

A Educação Ambiental no Brasil pode ser dividida em duas correntes: conservadora, que não tem como foco os problemas sociais e transformação da sociedade, reforçando o sistema atual; e outra, crítica, que se preocupa com os problemas socioambientais e vê os conflitos e as relações de poder como fundamentais na construção de sentidos e na organização espacial em suas múltiplas determinações, buscando assim a transformação das sociedades (GUIMARÃES, 1999).

Os objetivos da Educação Ambiental visam a formação de atores sociais, sujeitos de sua própria história, capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais que os oprimem (GUIMARÃES, 2004), a EA mostra-se como instrumento eficaz na

identificação e solução desses conflitos tão presentes na atualidade; e assim, atrelados com políticas públicas para meio ambiente, são de fundamental importância para mudanças da sociedade nos contextos social e ambiental, quando trabalhada de forma transformadora e crítica, e não como vem sendo trabalhada pela maioria das escolas brasileiras, constatado pela pesquisa do MEC (2006).

Na sociedade há diferentes projetos educacionais, que provocam diferentes visões de mundo. Há aquelas mais conservadoras, que visam manter o modelo atual de sociedade, e as mais críticas, que têm propostas para a transformação da sociedade em direção à justiça social e à igualdade. E sendo a Educação Ambiental (crítica) uma das dimensões presentes na educação, também aponta para a transformação das sociedades, sendo em direção a novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental (GUIMARÃES, 1999).

Segundo Loureiro (2008), a questão ambiental tem tido grande relevância na sociedade contemporânea. Na década de 70, iniciou-se a preocupação com a questão ambiental, e na Conferência de Estocolmo, pela primeira vez, além de ressaltar os problemas enfrentados pelos ambientes naturais, veiculou também a ideia de que a superação de tais mazelas passava necessariamente pela vinculação da questão ambiental à esfera da educação, começando a ser construída a trajetória da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004).

No Brasil, a apropriação e veiculação do termo “Educação Ambiental” iniciou-se com a efervescência dos movimentos contestatórios, das décadas de 60 e 70, com

adesão inicial de pessoas ligadas ao movimento ecológico e somente depois das pessoas da área das ciências humanas. Atualmente, com três décadas de existência, têm-se inúmeros segmentos sociais e profissionais a essa prática, com isso, inúmeras perspectivas teóricas e metodológicas que orientam e modelam sua prática surgiram (SORRENTINO, 2005).

Apesar de a Educação Ambiental ter como eixo principal a preocupação de como a educação pode melhorar a relação ser humano/meio ambiente, há inúmeros discursos sobre a EA. Os diferentes autores da área têm maneiras distintas de perceber o meio ambiente e assim, de propor ações educativas nesse campo (SAUVÉ, 2005).

Guimarães (1999) divide a Educação Ambiental em duas grandes tendências: a conservadora, com uma perspectiva tecnocrata e comportamental, valorizando a educação como um agente difusor dos conhecimentos sobre o meio ambiente e indutora de mudanças de hábitos e comportamento considerados predatórios, para os tidos como compatíveis com a preservação dos recursos naturais, com pretensões de defender o sistema vigente. E a transformadora/crítica, que vem com um novo paradigma, na medida em que tenta reconhecer o meio ambiente como algo além do ecossistema natural, sendo um espaço de relações socioambientais historicamente configurados, passando a incorporar os processos decisórios participativos sendo fundamental na proteção ambiental e objetivando a transformação da sociedade.

Sauvé (2005) elaborou um trabalho apontando quinze correntes existentes em EA, que apesar de

possuírem características específicas que distinguem uma das outras, não são mutuamente exclusivas, se distinguem nas concepções do meio ambiente, e conseqüentemente, nos objetivos da EA e estratégias utilizadas. Algumas são mais antigas, de 70 e 80 (naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética); outras mais recentes (holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducação e da sustentabilidade).

Quadro: Síntese das correntes modificado de SAUVÉ (2005).

Correntes	Representação do Meio Ambiente	Objetivos da EA	Exemplos de estratégia
Naturalista	Natureza que devemos respeitar e apreciar.	Renovação dos laços com a natureza, tornando-se parte dela.	Imersão; interpretação; jogos sensoriais; atividades de descoberta.
Conservacionista/ recursista	Recursos que devemos gerenciar.	Manejo e gestão ambiental para um futuro sustentável.	Guia ou código de comportamento; “auditoria ambiental”.
Resolutiva	Problema que devemos solucionar.	Desenvolver competências e ações para a resolução de problemas por meio de comportamentos responsáveis.	Estudos de caso: análise da situação problema.

Sistêmica	Sistema que devemos compreender para as tomadas de decisão.	Desenvolver pensamento sistêmico (ambiente como um grande sistema) para as tomadas de decisão.	Estudo de caso: análise de sistemas ambientais.
Científica	Objeto de estudos.	Adquirir conhecimentos das ciências ambientais.	Atividades de pesquisa hipotético-dedutiva
Humanista	Meio de vida que devemos conhecer e organizar.	Redescobrir os próprios meios de vida, despertando o sentido de pertencimento.	Leitura de passagem; estudo do meio.
Moral/ética	Objeto de valores.	Desenvolver um sistema ético; dar provas de ecocivismo.	Análise e definição de valores.
Holística	Total; o todo; o Ser.	Desenvolver uma visão global do ambiente, considerando as inter-relações locais e globais; passadas, presentes e futuras.	Exploração livre; visualização; oficinas de criação.
Biorregionalista	Lugar de pertença; projeto comunitário.	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.	Projetos comunitários; exploração do meio.
Prática	Lugar de ação/reflexão.	Desenvolver competências de	Pesquisa-ação

		reflexão; aprender e, para e pela ação.	
Crítica	Lugar de emancipação; objeto de transformação.	A partir das desconstruções da realidade socioambiental, transforma o que causa os problemas.	Análise do discurso; estudo de casos; debates.
Feminista	Objeto de solicitude.	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente.	Estudo de caso; imersão; oficinas de criação.
Etnográfica	Natureza/cultur a; território; lugar de identidade.	Reconhecer a estreita relação entre natureza e cultura.	Contos, narrações e lendas; estudo de caso; modelos.
Ecoeducaç ão	Polo de interação para a formação pessoal.	Construir uma melhor relação com o mundo, experimentando o meio.	Relato de vida; exploração; estudo de caso.
Desenvol- vimento Sustentável	Recursos compartilhados para o desenvolviment o econômico.	Aliar o desenvolvimento econômico com o respeito aos aspectos sociais e ambientais.	Projetos de desenvolvime nto sustentável; estudos de caso.

Essa categorização apresentada, não está concluída, e pode haver conexão das várias correntes, não tendo uma “certa” ou “errada”, são apenas concepções de mundo. Assim, a EA deve avaliar seu próprio caminhar, buscado sua eterna recriação, em direção a uma convivência coletiva e da relação da sociedade diante do mundo (SATO, 2004).

Como considera Caride & Meira (2001), “são momentos, inclusive, para rever nossas representações”.

Há ainda uma tênue divisão da EA em Educação Ambiental Formal e Não Formal. Onde a formal é desenvolvida no espaço escolar; e a não formal, no cotidiano das comunidades. Dessa forma, vem sendo dada especial atenção ao papel das escolas, buscando através de suas manifestações culturais, uma esperança para a transformação social. Apesar de a EA está sendo gradativamente implementada nas escolas como projetos e inserida nos projetos políticos pedagógicos e nos currículos, ainda se observa inúmeras dificuldades na sua implementação (SATO, 2004).

A Educação Ambiental é fundamental na promoção do Desenvolvimento Sustentável, no Capítulo 36 da Agenda 21, ela é definida como o processo que busca:

[...] desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos [...] (BRASÍL, 2000)

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global”, redigido paralelamente a Conferência Rio 92, no Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais, estabeleceu 16 princípios fundamentais da Educação Ambiental para as

Sociedades Sustentáveis, dando destaque ao caráter Político e Sistemico que deve norteá-la, ao dispor: (SPAREMBERG e WERMUTH, 2006)

[...]

4 – A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.

5 – a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

[...]

7 – a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, declaração da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira. [...] (TREVIAL, 2003, p. 103 apud SPAREMBERG e WERMUTH, 2006)

2. A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIO E NECESSIDADE

A interdisciplinaridade é um termo bem antigo, desde a Grécia antiga Platão já propunha um saber unitário, com uma visão global do universo, representado pela filosofia. Porém só na década de 60 surgiu, na Europa, a busca por uma nova escola, um novo modelo de educação, onde a interdisciplinaridade ganhou destaque, principalmente para romper com a lógica cartesiana e propor uma educação mais humanista.

Esse movimento coincide também com o início das

discussões sobre as questões ambientais, bem como de outros movimentos que em suas bandeiras traziam um novo olhar sobre o meio ambiente, a paz e o amor na construção de um mundo mais digno e justo.

Georges Gusdorf foi um dos principais teóricos que lideraram o movimento pela interdisciplinaridade. Ele escreveu mais de 40 tratados sobre a filosofia da história, uma das marcas de seu trabalho é a busca pela totalidade humana, que ele dizia ser um “estado de espírito”, possível de ser alcançado nos momentos de pesquisa. (GUSDORF, 1967, apud FAZENDA, 1995)

No Brasil essa discussão chega com as reformas educacionais de 1968 a 1971. Porém, foi Japiassú quem se preocupou em estabelecer as bases metodológicas e conceituais de um projeto interdisciplinar, segundo Fazenda (1995), porém “a dúvida conceitual ainda é quem alimenta e direciona a discussão dos projetos interdisciplinares autênticos”. (FAZENDA, 1995, p.23)

Para se fazer um trabalho interdisciplinar, faz-se necessário um grupo interdisciplinar, que seja capaz de se comunicar com clareza, repartindo tarefas, mas sem perder a visão do todo. De acordo com Fazenda (1995), a figura do “cientista interdisciplinar” é um profissional como uma

[...] forma própria de capacitação, aquela que o torne participante do nascimento de uma ‘nova consciência’ e de uma nova pedagogia, baseada na comunicação: para tanto prevê instituições preparadas para essa forma diferenciada de capacitação docente. (FAZENDA, 1995, p.25-26)

A interdisciplinaridade na escola é sempre apontada como uma forma de renovação e melhoria do processo ensino aprendizagem, porém existe um certo descrédito por parte de muitos profissionais da educação nesta proposta. É preciso pensar como este profissional teve a sua formação inicial, como eles foram preparados para atuarem nas escolas, além de refletir como se dá a sua formação continuada. Outra questão importante a se refletir é a própria estrutura da escola, compartimentada, formada por especialistas que costumam trabalhar isoladamente e não de forma coletiva, para Ferretti (1987) os professores podem até trabalhar coletivamente, mas caracterizando o que ele chama de um “conjunto multidisciplinar”, onde a equipe, mesmo composta de profissionais das diversas áreas do saber, multiprofissional, não se integram necessariamente.

Para Fazenda (1995, p. 113) a escola perdeu o sentido do todo, e entre os vários problemas enfrentados pelos professores, está “o do relacionamento entre as pessoas que compõem a unidade escolar e consequente dificuldade em integrar os conteúdos das áreas e disciplinas”.

Ferretti (1987), concordando com Kelly (1981) na questão de integrar o projeto educacional à concepção orgânica e totalizadora da educação, considera dois aspectos: a dimensão política e a concepção de totalidade, para a formação de uma equipe interdisciplinar.

A interdisciplinaridade na escola deve abranger a integração do saber, sem com isso perder a diversidade das categorias que representa, deve preocupar-se com a aplicação do conhecimento na vida cotidiana como forma

de superar os impasses do dia a dia, em vez de oferecer uma bagagem teórica onde o conhecimento puro é o que predomina, ou seja, dar ao aluno uma educação extensa e sem significado.

A Política Nacional de Educação Ambiental - Lei 9.795/99, determina a implementação da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino de forma transversal e interdisciplinar, porém na maioria das vezes esta temática é inserida apenas em projetos especiais, ou de forma pontual pelas escolas, em datas comemorativas.

A questão ambiental requer necessariamente uma postura interdisciplinar que contemple a percepção da globalidade dos problemas socioambientais do universo a ser pesquisado. Enquanto processo educativo, a Educação Ambiental deve incluir a escola, em todos os níveis, e a sociedade como um todo, e pressupor um conjunto de ações voltadas para a compreensão da dinâmica dos ecossistemas, considerando os efeitos da relação do ser humano com o meio, a determinação social e a evolução histórica dessa relação, visando preparar o indivíduo para interagir criticamente com o meio, de maneira a transformar a sua visão de mundo, na perspectiva de uma melhor qualidade de vida.

CONCLUSÃO

A Educação Ambiental é fundamental para a construção de uma Sociedade Sustentável, porém requer uma prática pedagógica interdisciplinar, pois precisa ser

abordada em todas as disciplinas, requer a participação e o olhar de cada área do conhecimento, de acordo com o seu saber específico, contribuindo assim para desvelar o real, produzindo assim um conhecimento mais amplo e coletivizado. As diferentes leituras, interpretações e análises do mesmo objeto permite a elaboração de um novo saber que busca o entendimento e a compreensão do ambiente por inteiro.

Educação Ambiental e Interdisciplinaridade podem e devem se constituir e construir uma ferramenta capaz de transformar as práticas educativas, promovendo a conscientização do ser humano como um elemento da natureza/sociedade, capaz de construir seu ambiente e contribuir para a manutenção dos ambientes das demais espécies, capaz de identificar a interdependência existente entre o desenvolvimento econômico e a presença, disponibilidade e acesso aos recursos naturais, identificando as inter-relações econômicas, sociais, políticas e ecológicas entre os diversos países, cujas decisões e comportamentos têm consequências planetárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal Brasileira. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Brasileira - Bases para Discussão**. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. Brasília, MMA, 2000.

_____. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** (org) Ministério da Educação, 2006.

CARIDE, J.A & MEIRA, P.A. **Educación ambiental y desarrollo humano**. Barcelona, Editorial Ariel, 2001.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2ª ed. Campinas, Papyrus, 1995.

FERRETTI, C. J. Equipe Interdisciplinar, Educação e Ideologia. **Educação e Sociedade**. nº 26, p.105 -120, abr, 1987.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental – No Consenso um Embate?** 5ª edição. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. (org) Educação Ambiental Crítica. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 156p.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ & COSSIO, M.F.B. **Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas:** considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”, 2007.

_____ SIQUEIRA, M BOZELLI, R.L;
SANTOS, L.M.F; LOPES, A.F & SANTOS, A.V.F.
Educação Ambiental no Licenciamento Ambiental –
Contribuições do Projeto Pólen. In: **IV Encontro Nacional da Anppas**, Brasília-DF, 2008.

SATO, M. **Educação Ambiental**. Editora: São Carlos, Rima, 2004.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: Sato, M e Carvalho, I.C.M. (org) **Educação Ambiental: Pesquisa e desafio**. Porto Alegre. Arlmed, 2005.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (org.) **Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente**. Brasília: IBAMA, 2005.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. A Educação Ambiental e os principais da prevenção e da participação na construção da cidadania. In.: SPAREMBERGER, Raquel; PAVIANE, Jayme (Orgs.). **Direito Ambiental: Um olhar para a cidadania e sustentabilidade planetária**. Caxias do Sul: Educ, 2006.

CAPÍTULO 8

INTERDISCIPLINARIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

*Rejane de Oliveira Silva*¹⁶

INTRODUÇÃO

A chamada interdisciplinaridade, na história deu-se no final do século XX começo do século XXI, numa perspectiva de mudança no campo da pedagogia, com fundamentos na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Percebe-se, que a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. É necessário atentar, também, para o fato de que a interdisciplinaridade propõe a mudança do “status” das disciplinas, que são tomadas por seus especialistas como um fim e não um meio para se alcançar o conhecimento. A busca de coerência

¹⁶ Currículo acadêmico: Mestre em ciências e educação pela ATENAS COLLEGE UNIVERSITY, especialista Gestão educacional pela CEAP, 2011, graduada em pedagogia pela ULBRA 2009. E-mail: rejanemoura41@hotmail.com

entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles) é também fundamental.

Porém, mais importante para a educação é perceber os frutos que estes conceitos, quando aplicados corretamente, podem produzir. Busca-se aqui, refletir em especial a relação interdisciplinar da interdisciplinaridade e outras ciências. A interdisciplinaridade visa garantir a constituição de conhecimento global, rompendo com os limites das disciplinas. Para isso, será preciso, como confirma Ivani Fazenda, “uma postura interdisciplinar diante da informação.

1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

Antes de falar especificamente sobre a interdisciplinaridade, é necessário um estudo partindo do ponto onde surgiu essa disciplina. No século XX surgiu a interdisciplinariedade com o pressuposto de superação na ciência, surgiram novas disciplinas integradas, que unem áreas específicas para conhecimento, com a intenção de compreender fenômenos que seriam incompreensíveis que se limitavam apenas em uma área.

Percebe-se que, a ciência no século XX, tornou-se específico, passou por grandes mudanças em toda sua estrutura, resultando em avanços e novos conhecimentos, como práticas e técnicas de pesquisa, teve início com o renascimento e com perda, por parte da igreja, do poder que exercia sobre o homem e a sociedade. Os pesquisadores realizaram pesquisas condenadas e censuradas começavam a ser feita, como exemplo, anatomia humana através da

dissecação de cadáveres. Galileu, Da vinci, Copérnico, entre outros, aparecem com grandes inovações e ideias que alternariam o pensamento humano. Com isso surge definitivamente à ciência e a pesquisa científica, ocupando lugar entre a teologia e a filosofia, com o compromisso de mostrar a razão em oposição a fé e a pesquisa em oposição ao discurso e a retórica.

1.1 - Disciplinarização do conhecimento.

Entende-se que em um período muito curto, a ciência tem seus fundamentos desenvolvidos e a principal função é compreender as coisas partindo do todo até a menor partícula, com a finalidade de ter uma visão profunda do todo. Exemplo das ideias postas do que é o homem, seu corpo, seus membros, seus sentimentos, o funcionamento do corpo, etc. Com sentido que possa auxiliar a definir e compreender esse mesmo homem, dando início as pesquisas em anatomia humana, em micro biologia humana, chega-se a um grande contingente de chegada até o DNA. Observa-se que esses estudos foram se elevando e grandes avanços acontecendo a ponto de ser necessário a criação de novas subcategorias que desse suporte para continuar as pesquisas e dominar os conhecimentos adquiridos, a outras disciplina de ciência. Entende-se que, quando uma disciplina esta desenvolvida o suficiente, ela se divide e da origem a outra disciplina. Assim através deste processo, partindo do século XV, em que existia somente a disciplina de ciência, que todos os estudiosos dominavam envolvidas, chega-se no século XX com uma grande

infinidade de disciplina especializada nos mais diversas áreas.

Na verdade, a questão é, que a palavra interdisciplinaridade nos faz pensar que tais informações, há uma série de pressuposto que tem a ver com fenômenos característico da nossa ciência contemporânea. Como uma passagem, um deslocamento no **modelo analítico** de uma ciência que se construiu desde do início com a procura de divisão de cada dificuldade no seu contexto de elementos partindo do princípio com pressuposto de elementos constituintes e que só a análise de cada um desses elementos permite depois reconstituir o todo. Sendo assim, mudanças aconteceram, entorno das questões de interdisciplinaridade para áreas do conhecimento científico, dando condições de personalidade do próprio progresso do conhecimento, que a segura-nos na realidade, através de uma perspectiva interdisciplinar.

[...] a interdisciplinaridade é a reunião das contribuições de todas as áreas do conhecimento. É um termo que não tem significado único, possui diferentes interpretações, mas em todas elas está implícito uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. Desta forma, a interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, as quais a penas justapõe conteúdos. A partir dessas referências, é importante que os conteúdos das disciplinas sejam vistos como instrumentos culturais, necessários para que os alunos avancem na formação global e não como fim de si mesmo.

A interdisciplinaridade favorecerá que as ações se traduzam na intenção educativa de ampliar a capacidade do aluno de expressar-se através de múltiplas linguagens e novas tecnologias; posicionar-se diante da informação; interagir de forma crítica e ativa com meio físico e social.

Concebemos, então, a interdisciplinaridade como campo aberto para que, de uma prática fragmentada por especialidades, possa-se estabelecer novas competência e habilidade através de uma postura pautada em uma visão holística do conhecimento e uma porta aberta para os processos transdisciplinares.

Tem-se então o desafio de assegurar a abordagem global da realidade, através de uma perspectiva holística, transdisciplinar, onde a valorização é centrada não no que é transmitido e sim no que é construído. Assim, a prática interdisciplinar se envolve no processo de aprender a aprender.

Vê-se assim, que na década de 60 na Europa, devido a um movimento de alunos e professores do ensino superior a ideia interdisciplinar ganhou forças, contra a fragmentação do conhecimento. Diante dessa ideia e a proposta pedagógica nela contida foram trazidas por Geoges Gusdorf no final dessa década, este autor é que influencia os dois grandes teóricos brasileiros; Hilton Japiassu e Ivan Fazenda. Sendo que Japiassu dedicou-se a trabalhar o conceito no que chamamos de campo epistemológico, enquanto Fazenda continua a produzir uma obra extensa no campo pedagógico. Portanto, são estes teóricos que influenciam toda a produção bibliográfica sobre o assunto no Brasil.

Entendo que, estes conceitos, são muito relevante para a educação quando aplicados Corretamente. E fato é transparente o desinteresse dos alunos pelo o ensino, para tanto em um mundo com tantas tecnologias no qual as crianças e os jovens cada vez mais “necessitam” de informações gigantes, precisa-se de novas técnicas de ensino que despertem o interesse pelos conteúdos e as metodologias de ensino para aprendizagem. O conhecimento é a base maior fundamental, percebe-se que está sendo construído de forma fragmentada, cada vez nos deparamos em uma maior especialização, a matemática já vem há muito tempo sendo dividida em geometria, trigonometria, aritmética entre outras áreas; e a língua portuguesa se divide em gramática, ortografia, e literaturas. Dentre as matérias dos ensinos médio e fundamental também se reportem, diante deste pressuposto como se a simples existência destas disciplinas já não significasse um conhecimento dividido, e cada vez mais distante da realidade do aluno.

Entende-se nesse contexto, que a especialização faz com que o conhecimento construído só tenha sentido para os especialistas de cada área. As informações científicas desligadas do mundo real, fechadas cada vez mais em intradisciplinas, como se não tivesse sentido algum para o aluno de ensino médio.

Isto nos leva a perguntar, até onde as informações passadas para os alunos seria realmente construir conhecimento. Ou seja, ir contra esta corrente que ergue o conceito de interdisciplinaridade.

Percebe-se que, a interdisciplinaridade proporciona um conhecimento universal, sendo conhecimento que não se divide em vários campos, que faz com que cada vez mais se sinta a necessidade de se estar distante do mundo real e fechado em apenas uma área, o que termina por abstrair seu objeto de estudo.

No entanto, deve-se buscar uma análise de conjuntura ou de práticas sociais que poderia surgir como algo mais relevante para os alunos, e mesmo com as diferenças de época o aluno conseguiria identificar signos que lhe seriam úteis para a aprendizagem. Diante disto, as práticas interdisciplinares buscam conhecimentos unitários, onde a integração de todas as disciplinas e a ligação delas com a realidade do aluno conseguem enxergá-la como essencial.

Acredita-se que os termos que surgem da interação de reorganizar o currículo escolar visam a necessidade de integrar os saberes científicos existentes entre as disciplinas com os saberes populares. A articulação entre interdisciplinaridade, educação global, centros de interesse, metodologia de projetos, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, globalização e contextualização expressam-se no currículo integrado à medida que aumenta a necessidade de interpretar a compreender a realidade contemplando também, no currículo escolar, os problemas cotidianos (SANTOMÉ,1998).

O processo de globalização carrega junto da informação outros elementos impactantes que acionam processos de mudanças de comportamento que, por não

serem adequadamente discutidos e avaliados, somam-se às tantas dificuldades em fazer da escola um espaço que, primeiramente, deva responder à compreensão das necessidades pessoais e locais, além da preservação e respeito à cultura ali existentes (TINÉ, 2006). Para Hernandez (1998, p.34), “Quando se fala de globalização, faz-se do ponto de vista e de perspectivas diferentes, mas o eixo comum é a busca de relações entre as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo”.

Segundo o mesmo autor (p. 34-35), a noção e a prática de globalização se situam pelo menos em torno de três eixos assim transcritos:

***Referência de sabedoria** - é um sentido do conhecimento que se baseia na busca de relação que ajudem a compreender o mundo no qual vivemos a partir de uma dimensão de complexidade;

***Referência epistemológica** - restabelece “O pensamento atual como problema antropológico e histórico-chave” (MORIN, 1993, p. 72), o que leva a abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar:

***Concepção do currículo** – adota formas tão dispares como a que coloca a globalização na sequência de programação desde a qual se podem relacionar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 2002, p.66), como propõem as atuais reformas de países como o Brasil e a Espanha; passando por diferentes propostas de currículo integrado, desde Kilpatrick até Stenhouse; ou no enfoque que aqui se estabelece, partindo da

educação para a compreensão por meio dos projetos de trabalho.

Percebe-se que, as disciplinas tradicionais não conseguem mais responder aos números questionamentos colocados pela complexidade os fenômenos que são estudados, apontando, assim, para o surgimento de outras formas de organização curricular que buscam quebrar o isolamento das disciplinas, destacando-se: a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a contextualização.

1.2 - Multidisciplinaridade

A Multidisciplinaridade acontece quando um determinado fenômeno é analisado com aporte de vários especialistas de diferentes disciplinas.

A origem da multidisciplinaridade encontra-se na ideia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e pais cientificista na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem conhecimentos e saberes relativos e este objeto e métodos próprios. Constitui-se, então, a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico de conhecimento. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que daria origem à chamada interdisciplinaridade (MENEZES, 2006).

2 - PLURIDISCIPLINARIDADE

A pluridisciplinaridade, segundo Jantsch, é “justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer às relações existentes entre elas; um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos onde existe cooperação, mas não coordenação”. (apud FAZENDA, 1979, p.19).

Poderíamos assim, entender a pluridisciplinaridade como a justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento, formando-se áreas de estudos com conteúdos afins, com uma menor fragmentação.

Por exemplo, quando desejamos estudar a questão da violência nas escolas, poderíamos trabalhar com conceitos e pesquisas oriundos das áreas de pedagogia, sociologia, antropologia, psicologia, entre outras áreas, bem como, contar com a participação de colegas especialistas áreas do conhecimento. O problema dessa proposta seria que cada área apresentaria seus argumentos teóricos, próximos entre se, porém sem colaborar para a construção de um conceito ou problematização maior.

2.1 – Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade constitui-se em uma nova concepção de divisão do saber. Visa à interdependência, à interação e a comunicação existente entre as áreas do conhecimento. Busca a integração do conhecimento num

todo harmônico e significativo, ou seja, não fragmentado. Nesta forma de organização curricular há interação e compartilhamento de e ideias, opiniões e explicações: **a interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles** (FRREIRA apud FAZENDA, 2005, p.34).

Diante deste contexto a metodologia de trabalho que utiliza a interdisciplinaridade visa:

- a integração de conteúdos;
- a transição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
- a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências;
- ao ensino e de aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Assim, a ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social.

[...] No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade de está imbuído do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e as instituições a ele pertencentes FAZENDA (2005, p.17).

Entende-se que a interdisciplinaridade é uma atitude (FAZENDA, 2005, p.39), a sua apreensão garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade, devido á forma de encarar e pensar os acontecimentos. “Aprender-se com a interdisciplinaridade que um fato nunca é isolado, mas sim consequências da relação entre muitos outros”. (FERREIRA, apud FAZENDA, 2005, p.35). Para Tavares (apud FAZENDA, 2005, p.30), “O caminho interdisciplinar é amplo no seu contexto, revela um quadro que precisa ser redefinido e ampliado. Tal constatação induz-nos a refletir sobre a necessidade de professores e alunos trabalharem unidos, se conhecerem e se entrosarem juntos, vivenciarem uma ação educativa mais produtiva”.

2.2 - Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade configura-se por temática que ultrapassam a própria articulação entre as disciplinas, ou seja, não encontra assento em nenhum campo já constituído (ARAUJO, 2003, p. 48). A partir deste modelo é que podemos pensar a organização do currículo por temas transversais.

Etimologicamente, trans é o que está ao meio tempo entre disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também á ideia de transcendência. (SOMMERMAN; MELLO; BARROS. 2002, p.9-10):

[...] A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multireferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendente perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e com eles repercutem uns aos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre p individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade. (SOMMERMAM: MELLO: BARROS, 2002, p. 9-10).

Zabala (2002,p.33) conceitua a transdisciplinaridade como o “grau máximo de relações entre disciplinas, de moto que chegar a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador”.

Veja-se abaixo, que resume os diferentes tipos de relações entre as disciplinas (ZABALA, 2002, p.32), podemos visualizar melhor as características das definições de Cesare Scuri (1974):

2.3 - Contextualização

A **contextualização** consiste em “assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (BRASIL, 1998, p.30). Tem por objetivo promover uma

aprendizagem significativa, contextualizar os assuntos abordados em sala de aula, possibilitando que o aluno relacione-os aos aspectos de sua vida cotidiana.

Entende-se que, o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de expectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre eles e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso, áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, além de mobilizar competências cognitivas já adquiridas (BRASIL,1998b, p.30).

CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado conclui-se que, a Interdisciplinaridade e a necessidade de situar a importância da educação nos desafios, dúvidas, e interrogações da atividade. Uma proposta de práxis como a interdisciplinaridade, não é adequada ou inadequada, pelos problemas e dificuldade que possam surgir no seu desenvolvimento, mas, sim necessária e natural. Sendo assim encarar uma mudança na educação como interdisciplinaridade, propõe uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Não se devem esperar propostas, soluções salvadoras, nem extrair conclusões precipitadas de algum fracasso. A postura que os educadores devem adotar

diante de mudanças na educação deve ser: pensar, refletir, criticar e valorizar o que está acontecendo nos âmbitos escolares nos tempos de hoje e naqueles que virão. Nesse sentido, uma proposta como a interdisciplinaridade, a partir de reflexão, análise, avaliação de suas práticas vai procurar encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto pode-se afirmar que os educadores têm sempre que se aperfeiçoar, em busca da melhora da educação, então se espera que este artigo possa contribuir para uma reflexão mais profunda de todos aqueles que terão de uma forma ou outras responsabilidades específicas na formação de novas gerações, que contribuíram não apenas alguns, mais sim para todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. **Parecer CEB 15/98**: Estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC., 1 jun. 1998b.

FAZENDA, Ivani C.A. **Integração Interdisciplinares no Ensino Brasileiro**: efetividade e ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

-----, S. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org). **Práticas interdisciplinar na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**: Rio de Janeiro, Imago, 1979.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem – feita. Repensar e reforma. Reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

MULTIDISCIPLINARIDADE. In: MENESES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário interativo da educação brasileira**. Disponível em: [http://www. Educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=90](http://www.Educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=90)>. Acesso em: 27 jun. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Art Med. Sul, 1998.
SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitoria M. de. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Trion, 2002.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **Currículo, escolar e comunidade**. Disponível em: <http://www.tvebrasil>.

Com.br/salto/boletins 2004/cp/tetxt3.htm. Acesso em 30 de maio 2006.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Art Med, 2002.

CAPÍTULO 9

O TEATRO COMO RECURSO MOTIVADOR NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

*Valdice Andrade Ferreira*¹⁷

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como pressuposto básico apontar um estudo teórico e metodológico, focalizando o recurso teatral como forma de despertar no aluno um maior interesse em desenvolver a prática da leitura e da escrita, focalizando assim a arte cênica como fonte de exercer a concentração dos alunos, de forma que eles possam refletir e participar de modo ativo do processo de leitura e escrita. O objetivo deste estudo é mostrar a importância do teatro como recurso motivador da leitura e da escrita, motivar os educadores a fazer do teatro um recurso metodológico e expor o mesmo como veículo de interação no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo realizou-se através de pesquisa bibliográfica, em que procurou-se detalhar e enfatizar

¹⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela universidade INTERAMERICANA, especialista em Letras/Português e Linguística pela SERIGY, especialista em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela FSLF, graduada em Letras/Português pela UNIT, graduada em Pedagogia pela FAZAG. dradeferreira@hotmail.com

alguns subtemas como: visão histórica do processo de leitura e escrita, conceito de leitura e escrita; o teatro como prática de leitura; o papel do professor motivador no processo de desenvolvimento da leitura e escrita; a leitura e a escrita como elementos culturais e sociais indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se em virtude da necessidade de compreender de que forma o teatro pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita. Ou seja, se realmente vale a pena utilizá-lo no ambiente escolar, relacionando-o com a prática pedagógica do professor. Pensando também na necessidade de dinamizar e desconstruir o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita das escolas brasileiras na contemporaneidade é que percebeu-se a necessidade de pesquisar e aprofundar o tema em questão.

É válido salientar que a opção por este trabalho voltado para a leitura e a escrita, tendo a arte teatral como veículo de interação, comunicação, facilitação deste processo, irá valorizar as intersecções que ela estabelece junto à arte, dentro dos significados culturais, sociais e linguísticos, pois este estudo visa principalmente à atitude de usar a competência de leitura e escrita de modo crítico, reflexivo e de valorização simbólica da atividade linguística.

A discussão a respeito do tema procurou durante a pesquisa conciliar as relações entre a arte e a educação, visando incentivar a teatralidade à inovação da prática educativa, bem como a discussão do funcionamento da prática histórica do processo de leitura e escrita, analisando

a inserção dentro do panorama social da contemporaneidade.

A leitura e escrita são atividades indispensáveis no mundo contemporâneo, pois são objetos essenciais dos demais conhecimentos humanos. É importante pensar no aperfeiçoamento constante da prática de leitura e escrita, pois, com tantas mudanças e evoluções voltadas cada vez mais para a valorização da boa comunicação, da boa compreensão entre escritor e leitor, apresentador e telespectador. Sabe-se que são sempre privilegiados aqueles que fazem bom uso da leitura e da escrita, ou seja, que têm facilidade na comunicação e também na compreensão. É nisso que consiste a leitura e a escrita em facilitar a comunicação.

2. VISÃO HISTÓRICA DA LEITURA E DA ESCRITA

A invenção da escrita baseia-se em um processo histórico de construção de um sistema de representação o qual o sujeito, ao aprender enfrentar dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer que o indivíduo reinventa esse sistema. Ferreiro (2000, p. 13) explica que “não se trata de que as crianças reinventam as letras nem os números, mas que, para poder se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção”.

A visão histórica que se tem da leitura e da escrita, desde o surgimento até a contemporaneidade, é que elas são sistemas de representação e compreensão da comunicação

humana, e precisam ir além das necessidades das diversas fases do desenvolvimento humano. A leitura corresponde a um ato de compreensão, ou seja, uma busca daquilo que a escrita (texto) pode significar. A aprendizagem de uma habilidade tão complexa quanto a de ler e escrever depende de diversos fatores que funcionam de forma integrada e interdependente e, para a aquisição dessas habilidades, é preciso desvendar as estruturas de construção e significação.

A preocupação de Emília Ferreiro e Ana Teberosky em estudar a evolução da leitura e da escrita em crianças foi descrita por Moll (1996, p. 104) da seguinte forma:

Investigando como uma criança aprende a ler e escrever, verificou-se que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, construída durante vários anos, não restrita as “paredes escolares”. Assim como a humanidade, ao longo do seu processo de desenvolvimento, construiu as formas de representação escrita das quais dispomos hoje, o sujeito ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo similar e chega à escrita alfabética (MOLL, 1996, p.104)

Ferreiro (1998, p. 13) esclarece que o sistema de escrita consiste em um objeto socialmente elaborado que se torna um objeto de conhecimento para a criança. Dessa forma, o processo de desenvolvimento da escrita é psicogenético, de construção desse objeto. Durante a sua construção, a ligação entre a linguagem impressa e a oral não é imediatamente percebida pelas crianças, que vão

formando sucessivas hipóteses (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética) sobre o que é e como funciona essa linguagem impressa.

No Brasil, a partir do século XVIII, a leitura ampliou-se com grande intensidade em consequência da difusão do sistema escolar para outras pessoas pertencentes a categorias menos privilegiadas economicamente. Há um aumento significativo de leitores e escritores. A tônica da educação no século XVIII e XIX era ensinar aos indivíduos a ler, a escrever e a dominar a linguagem matemática, fatores suficientes para uma completa e harmônica integração social e profissional (ARAÚJO, 2010, p. 54 e 55).

A cultura torna-se mais democrática, mais próxima do povo e a escola transforma-se então na mediadora entre a criança e o livro, e entre os dois forma-se o leitor. Com o estímulo à leitura, desenvolve-se a tipografia com novas formas de imprimir livros, jornais e folhetins (ARAÚJO, 2010, p. 54).

Com base no cenário da sociedade brasileira do século XVII e XIX, percebe-se o quanto as práticas de leitura e escrita foram negligenciadas a grande parte da população. Atualmente, esse cenário mudou muito, por meio das leis, que asseguram o direito de todos à educação. Mesmo assim, sabe-se que o acesso à leitura nunca foi totalmente democratizado no Brasil, embora enfatize a importância do hábito de leitura e também da escrita como

elementos necessários para o desenvolvimento crítico e consciente do sujeito envolvido no processo de educação.

3. CONCEITO DE LEITURA E ESCRITA

Emília Ferreiro (1985) coloca que temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito consciente, alguém que pensa e que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

A escrita é uma representação da linguagem é um processo de construção onde o sujeito sente dificuldade para elaborar esse processo. O sistema da escrita possui regras e essas não são adquiridas rapidamente, mas sim, a partir de um determinado tempo em que o sujeito passa a adquiri-las e a colocá-las em prática. A criança é um ser ativo que constrói interpretações e faz uso dessas construções interpretativas. Não há porque reduzir a imagem da criança.

[...] as habilidades e conhecimentos da escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial, e [...] também aqui não são categorias polares, mas complementares:

escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita (SOARES, 2002, p. 100 - 101).

A escrita é uma linguagem bastante complexa e, para ser aperfeiçoada pela criança, é preciso que passe pelo processo de escolarização. A partir disso, ela passa a ter domínio das regras de correspondência grafemafonema. A escrita envolve habilidades complexas e, para a aquisição dessas habilidades que desencadeiam a escrita, é preciso que haja instrução.

A escrita centra-se em uma aprendizagem conceitual e tem como referência o sistema alfabético, e este por sua vez, representa o conjunto de caracteres que são organizados, a fim de contribuir para a comunicação escrita e esta consiste em um processo de compreensão dos sinais gráficos estruturados e organizados entre si.

A escrita é um objeto simbólico, um substituto que representa algo. Ela não constitui uma transcrição fonética da fala, mas estabelece uma relação essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo, estabelecendo um sistema de regras próprias (KATO, 1986; FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

A escrita determina relações de sentido entre os sons e sua representação na forma gráfica. Nesse sentido, pode-se dizer que grafemas e fonemas têm uma relação

significante. Para dominar o código escrito é preciso refletir sobre os sons da fala e sua representação na escrita.

Conforme VYGOTSKY (1996), a linguagem escrita exige um trabalho consciente no qual a criança deve desvincular-se do concreto. Um importante obstáculo para a maioria das crianças é compreender o princípio alfabético: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais (letras ou combinações de letras) que são sistemicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras fonemas.

A consciência fonológica é um componente importante para a alfabetização, em que deve-se proporcionar a reflexão sobre os sons e a manipulação dessas unidades grafofonológicas, ou seja, a criança precisa ser orientada a fazer a correspondência do som com o registro escrito.

A escrita é a ação ou o resultado de escrever. Arte ou técnica de gravar a fala por meio de símbolos visuais. Aprendizado ou domínio da língua escrita. Conjunto de signos, com suas regras, de um determinado sistema de registro gráfico. Qualquer sistema de registro gráfico. Caligrafia. Escrituração de uma firma. Estilo; escritura (CEGALLA, 2005, p.386).

Entre as inúmeras definições existentes para o termo escrita, pode-se dizer que está vinculada aos sinais ou símbolos gráficos, consiste em um registro de letras, palavras, frases, textos, número, etc. A escrita consiste na representação de grafemas que serão decifrados pela leitura.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p.53).

A leitura é uma técnica em que o leitor elabora significado de compreensão da linguagem. Permite o sujeito representar a realidade cultural, social por meio da comunicação oral. O significado da leitura vai além da compreensão, pois o significado da leitura é formado bem antes da decodificação alfabética.

“A leitura é a arte de ler. Aquilo que se lê. Hábito de ler. Modo compreender; interpretação. A soma dos textos lidos por um indivíduo” (CEGALLA, 2005, p.535)

A leitura é um entendimento de determinadas coisas, ou seja, é a compreensão de uma ação de uma pintura, de um objeto. A leitura implica vencer a decodificação seja escrita ou de qualquer outra natureza. É mediante o ato de ler que o sujeito descobre-se no mundo.

“A leitura é um signo grande, neste sentido, utilizamos para falar em leitura de mundo, leitura de um quadro, leitura de ações” (PRADO, 2007, p36).

A capacidade de leitura pode, por conseguinte, ser definida como o conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer que a forma física do sinal gráfico deixe de constituir um obstáculo à compreensão da mensagem escrita. [...] Ambas as concepções (ascendentes ou descendentes) tem um ponto em comum: ler é compreender o que está escrito (MORAIS, 1996, p.112).

Ler é decodificar a mensagem, é decifrar os sinais gráficos levando a percepção e a compreensão de um entendimento. A leitura está ligada a todo o processo de assimilação da cultura social. Não há leitura sem percepção. Toda e qualquer leitura tem um objetivo. Cabe ao leitor optar por aquela que vai atender o seu objetivo.

A alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento da natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p.21).

A alfabetização refere-se à aquisição da leitura e da escrita, práticas que exigem um saber sobre a representação dos sinais ou símbolos como referência da estrutura da escrita e fonte de significado para o entendimento da leitura, pois o domínio da escrita adquire-se muitas vezes pela leitura do que pela própria escrita. Para isso é preciso compreender o sistema alfabético da escrita.

Ler é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos,

estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (SOARES, 2002, p. 100)

Ler não é apenas decodificar a escrita (letra, palavra, frase), vai muito além. É preciso interpretar, compreender, construir o sentido e conhecer a intencionalidade do texto. É um processo de busca de um saber. A leitura remete múltiplos significados.

Todos os indivíduos vivem em uma sociedade letrada. Cada leitura apresenta cenário, contexto e finalidade própria. Enquanto leem, dialogam com lembranças, emoções, impressões, informações, que nos permitem interagir, compreender o que dizem os escritores.

4. O TEATRO COMO PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Trabalhar o teatro como prática de leitura e escrita cria possibilidades de potencializar o campo estético, a dimensão lúdica, a criatividade humana. O teatro é algo “vivo”, atrativo, mágico e encantador que desperta na criança o gosto pela leitura e pela escrita.

A representação através da arte e de personagem em ação cria o efeito de “presentificação”, pois o caráter “visual” confere maior verossimilhança. Por que os situa mais próximo da realidade, exigindo

assim do espectador uma participação mais efetiva; a vista compromete mais com o presente do que o ouvido [...]
(ARISTÓTELES, HORÁCIO e LONGINO2005, p.10).

O teatro é um recurso detentor do aspecto visual, sendo um produto cultural expresso por meio da produção e encenação artística, constitui-se em uma ferramenta motivadora da leitura e da escrita. Estimula também o diálogo, a discussão, a interação, a cooperação e socialização que levam a criança a sugerir, aceitar e refletir sobre a aprendizagem.

O teatro baseia-se em um saber de domínio coletivo que aplica uma prática pedagógica a qual facilita o desenvolvimento físico, cultural, cognitivo e social possibilitando a motivação constante para a manifestação de prazer e de alegria do hábito de ler e escrever. Segundo Santos (2007):

A leitura por sua vez é uma prática que exige do leitor uma habilidade que vai além de um mero exercício de juntar letras, palavras e frases. É depreender do texto ou livro, a informação essencial que só pode ser localizada através da apreensão dos aspectos sintáticos e semânticos ali apresentados. Ou seja, ler é compreender, ser capaz de deixar no texto a marca da leitura em um processo denominado exercício crítico.

A citação de Santos nos remete reduzir que ler não é somente uma habilidade ou uma forma de se adquirir

conhecimento, pois o ato da leitura deve ser ampliado no sentido de remeter o indivíduo para múltiplos significados. É um processo de busca de conhecimento.

Prado (2007) argumenta que a leitura auxilia no desenvolvimento social de ser humano. É mediante o ato de ler que a criança descobre-se no mundo. É através dela que os infantes podem vivenciar motivos e experiências que seriam impossíveis na esfera do real. A leitura proporciona o contato com as angústias que afetam o ser humano e, dessa forma, promove o desenvolvimento da sensibilidade criadora.

A leitura como também a escrita proporciona ao ser a descoberta de novos conhecimentos, valores e experiências. O teatro enquanto arte contribuiu muito para a potência do desenvolvimento das habilidades de interação no processo de ensino e aprendizagem. As angústias, emoções vivenciadas através da teatralidade promovem o sentimento de criação, reflexão e indagação.

O teatro como prática metodológica pode favorecer a reflexão, a criticidade das competências linguísticas e sociocomunicativas. A leitura, como também a escrita, necessita dessas competências. A arte teatral é um recurso valioso no incentivo à leitura e à escrita. É um recurso que desperta no sujeito a atenção e a imaginação. Para Santos (2007). “a arte não é como vemos, algo isolado das demais atividades humanas. Ela está presente nos inúmeros artefatos que fazem parte do dia a dia” [...].

Através do teatro, a criança integra-se como ser participativo. Com esse recurso, as crianças aprendem brincando, sorrindo, divertindo, amando e experimentando,

desenvolvendo assim habilidades e criatividade de leitura e escrita. Através da arte cênica torna-se mais fácil dinamizar o processo de ensino aprendizagem. A arte está presente em todas as atividades humanas e é a partir da interação com essas atividades que a criança desenvolve-se integralmente.

A criança gosta mais de ser ator do que receptor. Em sala de aula, a criança quer algo para fazer que lhe dê prazer. Por meio do teatro, ela pode sentir-se motivada a produzir um texto, a recontar histórias, criar e declamar poemas; refletir e interpretar sobre determinadas cenas; inventar uma paródia e cantar. Pode dançar representando a linguagem corporal e não verbal, pode sentir-se influenciada a fazer inúmeras atividades que não faria sem a motivação da arte cênica. Portanto não há dúvida que o teatro constitua-se em ferramenta motivadora do processo de leitura e escrita e da aprendizagem total também.

Segundo Teixeira (1986), a encenação proporciona a sensibilização estética dos participantes envolvidos, proporcionando-lhes o desenvolvimento da sua consciência crítica, pois ao se deparar com a realidade abordada em drama, o leitor/telespectador aciona dentro de si sua emotividade o que lhe auxilia na construção de sentidos do objeto de leitura, no caso o drama encenado.

O teatro apresenta mecanismos que levam o leitor a fazer uma leitura vivenciada, emotiva, logo, esse recurso faz com que o leitor/escritor ultrapasse os limites da decodificação chegando a uma apreensão maior do objeto de leitura. A leitura e a escrita desenvolvidas através da arte cênica devem levar o leitor/escritor ao exercício da prática social. Deve refletir e agir sobre a realidade da sociedade.

5. O PAPEL DO PROFESSOR MOTIVADOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

O papel do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita não se limita apenas a transmitir a mensagem ao aluno, mas auxiliar em seu processo de aprendizagem, orientando e propondo desafios. Telma Weisz (1999), em relação ao professor, diz que:

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção do conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave ao meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática “mesclando”; como se costuma dizer.

O professor precisa desenvolver um trabalho de alfabetização adequada às dificuldades e necessidades do aluno, para isso ele necessita ter uma boa formação tanto inicial quanto continuada, pois o conhecimento que é eficiente hoje, talvez amanhã esteja ultrapassado. Precisa-se estar apto as mudanças, ao novo. Para assim assegurar aos educandos o direito de aprender.

A realização do trabalho docente exige do educador o profundo conhecimento sobre o aluno, de como se processa o desenvolvimento, a construção do conhecimento para poder facilitar, encorajar o aluno a raciocinar ativa e altamente. [...] O educador é o mediador entre o aluno e o conhecimento, também é quem assume a direção do

processo educativo. O aluno encontra-se no contexto da aprendizagem compartilhada entre os sujeitos da alfabetização (ARAUJO, 2010, p.51).

O papel do professor motivador da leitura e da escrita consiste em promover a socialização dos seus alunos para que o conhecimento seja acessível a todos, encorajando-os a valorizar e a buscar novos conhecimentos e novas práticas de leitura e escrita. Assim, cultivará novas formas de ensinar e de aprender, pois o ensino de hoje não se fundamenta em memorizar informações, mas sim em adquirir capacidade de associar conteúdo com a realidade vivenciada pelo aluno.

O papel do educador em sala de aula é muito desafiante. Saber usar métodos, processos e técnicas de ensino é fundamental, porque são eles que o ajudam a alcançar os objetivos educacionais e a desempenhar melhor o seu papel de educador, especialmente o de alfabetizador. [...] O educador deve promover a socialização de seus alunos; desenvolver o espírito de equipe, usar métodos de ensino socializantes (ARAUJO, 2010, p.25-26).

A tarefa de alfabetizar não é simples, é um processo gradativo onde o professor necessita de métodos e técnicas apropriadas para desenvolver em cada aluno o processo de aquisição da leitura e da escrita, pois, muitas vezes, aquele método ou procedimento mágico que deu certo com um aluno pode não dá certo com outro, porque a maneira de aprender é algo muito peculiar da criança, cabe buscar as condições precisas e necessárias ao aprendizado de cada aluno.

O professor de alfabetização para se qualificar deverá buscar, a partir de sua prática, novas técnicas e métodos para melhor desempenhar sua função, visando avaliar suas atitudes, comportamento e aplicação de suas atividades da melhor maneira, de forma que seus alunos possam atingir o processo de alfabetização. (ARAÚJO, 2010, p.26).

Para que os alunos alcancem o processo da leitura e da escrita muito depende da instrução e da motivação do professor. Pois ele é responsável por instigar o aluno à descoberta da leitura e da escrita. Promovendo assim a autoestima do aluno. O professor deve ser referência para seus alunos, por isso deve atualizar-se constantemente buscando inovar sempre sua prática, cultivando novas formas de ensinar e de aprender.

6. A LEITURA E A ESCRITA COMO ELEMENTOS CULTURAIS E SOCIAIS INDISPENSÁVEIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Desde que a escrita foi inventada, o escrever e o ler são elementos básicos para produzir conhecimento. Hoje, considera-se que compreender os processos pelos quais a criança constrói a leitura e a escrita é o grande desafio dos educadores que alfabetizam.

Para Lúria (1998, p.142):

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, supõe o uso funcional de

certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente à ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação.

A escrita é vista como um objeto social, pois é produzida em um processo de interação, é também objeto cultural sendo construída em diversos contextos sociais. A transformação da escrita ocorreu em virtude das necessidades de entendimento da humanidade. Ou seja, as regras do sistema da escrita foram criadas, modificadas e aperfeiçoadas pelo homem, sofrendo influências culturais e sociais.

Cagliari (1996, p.105) afirma que:

A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Assim a leitura não pode ser só decifração; deve, através da decifração chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico, etc. em que o escritor se baseou para escrever.

O processo de motivação da leitura e da escrita tem a função de chegar a uma conclusão, ou seja, de chegar a um entendimento, a uma compreensão da informação que cada uma traz, pois elas vão construir novos saberes que irão fluir o ensino-aprendizagem. A leitura e a escrita vão além de meros símbolos. Elas representam o universo por meio da informação. Possuem características próprias que precisam ser compreendidas.

Cordeiro (1999, p18) salienta que:

[...] diferentes enfoques da linguagem escrita tem gerado modelos teóricos antagônicos, que são irreconciliáveis, pois originam-se de pressupostos epistemológicos opostos [...] as principais divergências relacionam-se à concepção sobre a origem e localização do significado na língua escrita, a importância relativa dos dados sensoriais e da informação mental para produzir ou recuperar o significado e, por último ao desacordo a respeito de ser o significado descoberto ou criado (CORDEIRO, 1999, p.18).

Compreender a natureza da linguagem e escrita significa entender a representação e significação da realidade como código de transcrição da realidade e da fala. O leitor, ao ler uma palavra desconhecida, decodifica-a para compreender o sentido dela, a partir daí, o leitor elabora sua interpretação sobre o significado de cada palavra escrita, propondo assim uma relação de interação entre o leitor e o objeto da escrita, evitando a contradição epistemológica.

Toda educação verdadeiramente comprometida com uma aprendizagem eficaz deve criar condições para o desenvolvimento prazeroso da leitura e da escrita do mundo literário das histórias infantis que circulam socialmente pelo universo da criança e não é só isso, pois precisa também conhecer e habituar-se à leitura de mundo e à leitura informativa contemporânea.

A linguagem é um elemento importante para qualquer sociedade, pois é através dela que as pessoas se relacionam. Para Araújo (2010), um dos aspectos que contribuem para o fracasso da escola é o modo como ela vem trabalhando a língua oral e a escrita. As crianças, ao ingressarem na escola, conhecem e usam a língua e a cultura aprendida com a família e os membros de sua comunidade e, por isso, seu desempenho linguístico depende desse aspecto cultural (ARAÚJO, 2010, p.33).

A linguagem é algo indispensável para a aquisição de cultura. A criança em contato com a família adquire hábitos culturais e linguísticos e, quando chega à escola, percebe que há uma nova imposição linguística e cultural. Nas diversas vezes, não há uma explicação da escola sobre esse fato, apenas o repasse da sua cultura da sua linguagem e do seu saber, deixando assim o aluno com dúvida. A escola precisa desenvolver no aluno a capacidade de compreender essas diferenças entre cultura linguagem e conhecimento escolar e familiar.

A situação sociocultural e econômica em que vivem as crianças exerce influência sobre os conhecimentos que elas constroem. Aprender não é copiar ou

reproduzir a realidade. Aprender e construir um significado pessoal para o conhecimento que já existe objetivamente. Numa visão sócio construtivista, o educando é conduzido pelo educador para o aprendizado. (ARAÚJO, 2010, p.28)

As crianças constroem seus conhecimentos de acordo com a realidade do meio em que relaciona-se. Para elas construírem conhecimentos, precisam participar, interagir e não apenas ver, ouvir e calar, pois o aprender consiste em buscar um entendimento de saberes já determinados, já conhecidos e existentes determinados pela cultura humana e pela sociedade na qual vive-se.

Entre os bens culturais, encontra-se a leitura e a escrita constitutivas das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a elas, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico. [...] (MORTATTI, 2004, p.100)

As sociedades letradas estão organizadas com base na cultura escrita, isto é, uma cultura que tem seus valores e saberes transmitidos por meio da linguagem escrita que supervaloriza o ler e o escrever de maneira significativa. Nas sociedades letradas, o processo de ensino-aprendizagem gira em torno da leitura e da escrita como elementos indispensáveis à construção e à apropriação dos conhecimentos.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho confirma que a leitura e a escrita são tarefas essenciais para a aquisição dos demais conhecimentos necessários à formação sistemática do homem, pois vivemos hoje em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita permeiam todos os espaços sociais.

Através da pesquisa, constatou-se que o teatro é realmente um recurso que tem o poder de motivar as crianças para a leitura e também para a escrita. Para isso, necessita do trabalho de motivação do professor, pois ele é o mediador responsável por auxiliar os alunos em suas dificuldades e também responsável pelo incentivo do aprendizado do aluno.

Tornou-se possível compreender os conceitos atribuídos à leitura e à escrita, conhecendo melhor o seu processo histórico social, bem como compreender a importância do papel do professor na motivação da leitura e da escrita, reconhecendo ambas como elementos importantíssimos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Diante disso, vale salientar que os objetivos do trabalho foram atingidos, ficando a plena certeza de que é válido utilizar o teatro como veículo de comunicação e interação nas escolas, pois promove o prazer e a alegria do hábito de ler e escrever. É uma experiência fantástica.

O estudo trouxe resposta para a questão proposta de como o teatro pode contribuir para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita da sociedade contemporânea brasileira. Através do estudo, percebeu-se que o teatro é

algo que atrai a criança pelo fato de ela poder interagir, participar, estar em contato com ele, ou seja, a criança dá sua opinião, faz sua crítica, reflete, tenta reconstruir e elaborar conhecimentos a partir do conhecimento existente.

Vale salientar também que o desenvolvimento da leitura e da escrita não depende só de um fator, mas sim de um conjunto de fatores interligados entre si, ou seja não é só o teatro que vai permitir o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim o teatro como metodologia, o professor com sua sabedoria, seu poder de motivação, os recursos, a influência da cultura familiar e social. É algo que precisa ser trabalhado coletivamente, para que o resultado seja positivo.

A pesquisa revelou também que a leitura e a escrita são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. São práticas e valores que marcam a cultura humana, constituindo assim a base das sociedades letradas. A sociedade contemporânea brasileira é um exemplo bem claro disso, em que a leitura e a escrita são fatores determinantes de vários outros saberes.

REFERENCIAS

ARAÚJO, M. J. A. **Escrita, alfabetização e letramento.** Aracajú: Gutenberg, 2010.

ARISTÓTELES, HORÁCIO e LONGINO. **A poética clássica.** Introdução 7.Ed. por Roberto de Oliveira Brandão; direto do grego e do latim, por Jaime Bruma. – 12.Ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa.
– Brasília: SEF, 1997.

CEGALLA, D. P. **Dicionário escolar da Língua portuguesa/** São Paulo: companhia editora Nacional, 2005.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** 4 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
P.284.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** 10 ed. São Paulo: Scipione 1996.

CORDEIRO, M. H. PHD Theses – **Towards the understanding of the alphabetic principle:** conceptual changes as children learn to identify and spell novel words. Institute on Education University of London: 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez/ Autores associados, 1985.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita:** o papel da consciência fonológica e da consciência sintática. Tese

apresentada ao Instituto de psicologia da USP. São Paulo: Editora da USP, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. Ed-25. São Paulo: Cortez, 2000.

LÚRIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. 2ª edição. São Paulo: Ícone/ EDUSP, 1988.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade estadual paulista, 1996.

MOLL, J. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996

MORTATTI, M. DO. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, J. B. **Crítica Literária**. Aracajú: UNIT, 2007.

SANTOS, M. das G. V. P. dos. **História da arte**. São Paulo: Cultrix, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1996.

WEISZ, T. Apresentação do livro: Psicogênese da língua escrita. In: FERREIRO, E; TEBEROSKY, Ana.
Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

^{Editora}
Φ *Phillos*
www.editoraphillos.com