

ROSANA SANDRI ELEUTÉRIO DE SOUZA

**INTERDISCIPLINARIDADE
NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
A RODA OLÍMPICA DO MOVIMENTO,
EXPRESSÃO, CORPO E LUDICIDADE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2009**

Ficha Catalográfica

Souza, Rosana Sandri Eleutério de.

Indisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade / Souza, Rosana Sandri Eleutério de – Campo Grande, MS, 2009.

119 f. 30 cm

Orientador: Jucimara Silva Rojas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Indisciplinaridade. 2. Educação Física. 3. Educação da criança. I. Rojas, Jucimara Silva. II. Título.

ROSANA SANDRI ELEUTÉRIO DE SOUZA

**INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: A RODA OLÍMPICA DO MOVIMENTO,
EXPRESSÃO, CORPO E LUDICIDADE**

Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul sob a orientação da
Professora Dr.^a Jucimara Silva Rojas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2009**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Jucimara Rojas

Profª Drª Ana Maria Ramos Sanchez Varela

Profª Drª Lucécia Stringhetta Mello

Profª Drª Jacira Helena do Valle Pereira

DEDICATÓRIA

Para meus alunos,
Razão da minha alegria de ser professora.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela luz, inspiração, sustentação, graça e refúgio em todos os momentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Jucimara Rojas, pelos conhecimentos compartilhados e, principalmente, por ir além, por ser mais... presente de Deus na minha vida...

Às professoras da banca examinadora, Ana, Jacira e Lucrécia, pelas valiosas contribuições e ensinamentos.

Ao meu marido, Junior, pela paciência e amparo. Presença de amor em todos os passos dessa jornada.

Ao amigo, Major do Exército Cleiton Vaz, incentivador primeiro e grande responsável por esse tempo de mudanças.

Aos amigos da SEF (Seção de Educação Física) do Colégio Militar de Campo Grande. Sem vocês, simplesmente não teria sido possível.

À amiga Regina Baruki Fonseca pela dedicação e carinho com que me acolheu, para escrita, para as parcerias, para a amizade. Pela alegria e disposição em ajudar sempre.

À amiga Elisa Cléia, por estar presente, mesmo nas ausências, por ser companhia do café e fortaleza do coração, palavra e exemplo. Pela escuta sincera e sensível nos momentos difíceis e pelas alegrias e vitórias divididas.

RESUMO

Este trabalho visa compreender a interdisciplinaridade e seus fundamentos na educação infantil, pensando a Educação Física como princípio pedagógico que possibilite essa interdisciplinaridade no processo de aprendizagem da criança. Para esse fim, foram entrevistados oito professores de educação infantil que trabalham em escolas da cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa de abordagem qualitativa põe em relevo os autores Fazenda (2006), Lenoir (2006), Rojas (2004) e Merleau-Ponty (2006). A Fenomenologia sustenta o processo teórico, nos depoimentos analisados. Pelas análises ideográficas e nomotética dos depoimentos, identificamos que a Educação Física viabiliza inter-relações entre os elementos constitutivos da educação da criança e se apresenta como caminho para fazer essa interdisciplinaridade, promovendo a interação entre os professores das diferentes disciplinas. Percebemos, no entanto, que é necessário eliminar as barreiras entre as pessoas, para um trabalho efetivamente interdisciplinar. Destarte, a escrita, a leitura, as ciências, a matemática, entrelaçam-se com a Educação Física em possibilidades de transformar a ação do educador em momentos e atitudes interdisciplinares. Esse caminho lúdico, por meio de jogos e brincadeiras, poderá proporcionar o desenvolvimento do pequeno ser em totalidade, favorecendo seu aprender e permitindo um conjunto de ações interligadas de caráter totalizante, para superar as atuais fronteiras disciplinares e conceituais na educação da criança.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade-Educação Física-Educação da criança

ABSTRACT

This paper aims to understand interdisciplinarity and its foundations in children's education, viewing Physical Education as a pedagogic principle that enables the application of interdisciplinarity in the children's learning process. The eight teachers interviewed work with children's education in schools in the city of Campo Grande, in the state of Mato Grosso do Sul. The qualitative research is based on authors such as Fazenda (2006), Lenoir (2006), Rojas (2004) and Merleau-Ponty (2006). Phenomenology supports the theoretical process in the idiographic and nomothetic analyses of the interviewees' statements. It was possible to identify that Physical Education enables inter-relations between the constitutive elements in children's education; it is also a means to construct interdisciplinarity in Children's Education, with the promotion of interaction among teachers from different subjects. It is nevertheless necessary to eliminate the barriers between people, in order to develop effective interdisciplinary work. Thus writing, reading, the Sciences, and Mathematics, should work together with Physical Education and transform the educator's actions into interdisciplinary attitudes. This ludic approach, by means of the games and plays, might promote children's development, favoring their learning and allowing for a set of interconnected, totaling actions, able to overcome the current disciplinary and conceptual frontiers in children's education.

Keywords: Interdisciplinarity – Physical Education – Children's Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Jogos infantis”, Obra de Pieter Bruegel.....	10
Figura 2: Salto mortal para frente	12
Figura 3: Salto mortal.....	18
Figura 4: Preparação física	22
Figura 5: A corrida	50
Figura 6: Saltando	67
Figura 7: Diferentes saltos mortais.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: conceitos de multi, pluri e interdisciplinaridade.....	32
Quadro 2: Distinções entre interdisciplinaridade científica e escolar	39
Quadro 3: Asserções dos sujeitos.....	93
Quadro 4: Convergência das Categorias Abertas do discurso dos sujeitos.....	95

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Um início, uma história	12
MOMENTO I	21
A interdisciplinaridade... A força da metáfora na virtude do símbolo	22
1.1 Interdisciplinaridade escolar	36
1.2 Sobre o professor interdisciplinar	42
MOMENTO II	50
A educação física na educação de infância: uma corrida... Uma ludicidade.....	51
MOMENTO III.....	67
A fenomenologia... Um salto que impulsiona o vôo na elaboração da ação	67
3.1 A pesquisa com enfoque fenomenológico em educação	77
3.2 O fazer pesquisa em fenomenologia	78
3.3 Análise Ideográfica	81
3.4 Análise nomotética	92
MOMENTO IV	102
Hermenêutica de um momento	102
Referências	113

DESEJO



Figura 1: “Jogos infantis”, Obra de Pieter Bruegel, de 1560.
Fonte: (Rojas, 2007, p. 8).

*A primeira coisa que vejo
Desejo
Brincadeiras, sonhos, redemoinho
Elefantinho
Desejo de ser, de estar, de fazer pelo outro
Através do corpo
Contorcionismos, pula-cela... pintura fantástica
Como a minha ginástica
Ludicidade, interação, felicidade,
Pra aprender de verdade
Cobra-cega, uma busca, uma descoberta,
Intencionalmente aberta
Pra novos rumos, novos horizontes,
Belas pontes
Girar o arco empurrá-lo, mantê-lo no caminho,
Mas não sozinho
Minha vida, meu hoje, ansiedade,
Interdisciplinaridade.
(Rosana Sandri Eleutério de Souza).*

UMA PÁGINA NECESSÁRIA

De repente, achamos importante esclarecer o parceiro leitor, sobre algumas inspirações, ilustrações e reflexões que pautam essa escrita perceptiva. Esse trabalho foi gestado na nossa ação enquanto professora de Educação Física da criança, especialista em Ginástica Olímpica. Tal modalidade esportiva é composta de movimentos corporais e acrobacias que fazem as crianças perderem o fôlego... faz parte de nosso dia a dia e inspira nossa busca por uma educação diferenciada.

Para nós, a ginástica é uma arte, a qual conhecemos muito bem e praticamos durante muito tempo. Enquanto ginasta aprendemos a agir com força e determinação, a ter coragem e confiança, para enfrentar os desafios. Os movimentos em que o ginasta perde o contato com o solo e realiza acrobacias, às vezes, inacreditáveis no ar são chamados de saltos mortais. Conseguir realizar um mortal é o desejo maior de qualquer ginasta. É para isso que ele se prepara e treina exaustivamente.

Com esse olhar gostaríamos que o leitor visse a metáfora que ilumina a percepção desse trabalho. Nossa prática nos levou em busca da teoria que embasasse nossa ação como educadora. Enquanto ginasta treinávamos para realizar mortais cada vez mais difíceis. Hoje, professora e pesquisadora, vamos em busca da pesquisa para realizar uma educação de qualidade, diferente e ousada.

Todo Ser interdisciplinar busca uma marca que simbolicamente representa o caminho da escrita da sua ação, por isso escolhemos o salto mortal como símbolo que representa o evoluir dessa construção teórica. Assim vemos nossa pesquisa: como a realização de um desafio possível, nosso mortal mais alto, onde interação, ludicidade, motricidade e aprendizagem se combinam em sua subjetividade e instigam para a ação, para o movimento de um fazer coletivo e interativo em educação.

APRESENTAÇÃO

UM INÍCIO, UMA HISTÓRIA...

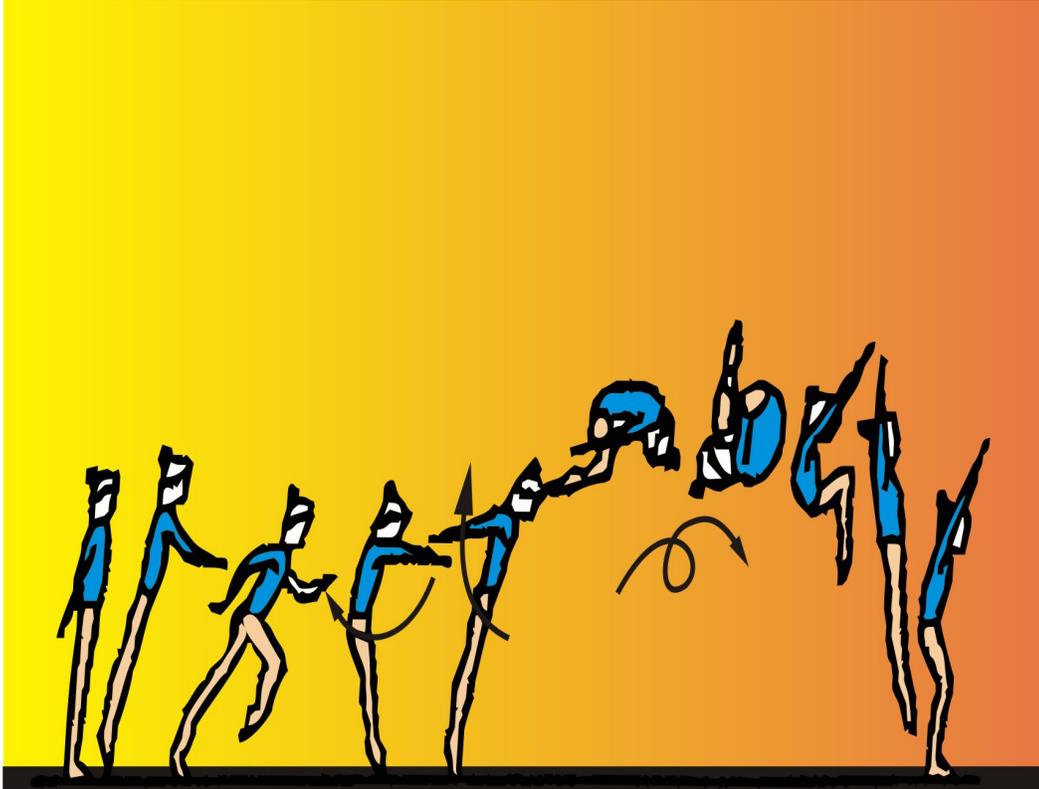


Figura 2: Salto mortal para frente.
Fonte: (SOUZA, 2009).

*Sou ginasta, gosto de dar piruetas, reviravoltas
e de ver o mundo de cabeça para baixo...
Sou moleca...
Sou professora...*

Ainda criança, encontramos nossa primeira paixão: a ginástica olímpica. Que aventura, que excitação, brincar com o corpo, dominá-lo nas mais diferentes e inusitadas performances. Rolamentos, rodas, paradas de mãos... Pode uma garota pequena voar? Sim pode... A emoção e o fascínio se concretizam num movimento olímpico: um salto mortal. Que sensação deliciosa: correr, saltar e girar o corpo no ar, livre, absolutamente livre... Depois, aterrissar no solo, com perfeição e delicadeza como se nada de extraordinário tivesse acontecido. Destreza fantástica!

Por meio da ginástica encontramos nossa segunda paixão: ensinar. Assim, nos tornamos professora muito cedo, antes mesmo de iniciar a graduação. Quando ingressamos no curso de Educação Física, já ministrávamos aulas de Ginástica Olímpica em escolas particulares de educação infantil. Naquela época, ainda não existiam as leis que ora existem e regulamentam as atividades do profissional de Educação Física, nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), o que proporcionou nosso acesso como “leiga” à estas instituições ministrando, as aulas por ser atleta e conhecer muito bem a modalidade esportiva.

O dia a dia na escola de educação infantil nos revelou a paixão por ensinar, por proporcionar às crianças momentos de puro prazer enquanto se desenvolvem. O ensinar e o aprender tornaram-se mais que uma paixão; um respirar; um alimento constante no nosso dia a dia; uma profissão; um sentido de existência enfim, a nossa própria vida! Seguimos, então com tal inspiração.

Com o início dos estudos, ainda na graduação, nos inquietava a contribuição efetiva da Educação Física e, conseqüentemente, da ginástica olímpica, do movimento corporal da criança, como prática pedagógica do professor na Educação de Infância. Em uma trajetória de mais de dez anos de ação docente, pensamos que merece destaque tal inquietação que nos impulsiona à realização de buscas contextuais, pertinentes, mais subjetivas, procurando idéias amplas na compreensão de desafios e possibilidades que o movimento, o corpo, em seu conceito, propõe à educação do Ser criança.

Nesse caminho descobrimos um jeito de ensinar que nos é próprio que alimenta essa paixão. Atuando como professora de Educação Física em escolas de educação infantil, buscávamos incansavelmente uma prática que efetivasse uma Educação Física integrada a todo o trabalho que era realizado com e para as crianças. Buscávamos, sem imaginar, algo próximo da interdisciplinaridade.

Sempre priorizávamos em nossa prática cotidiana, atividades que interligavam os saberes da Educação Física com a descoberta das palavras e das letras; com o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, tudo isso embasado pela ludicidade, num construir para a criança e com a criança, um saber diferenciado. Também procurávamos sempre trabalhar em parceria com as professoras de sala e com as psicólogas. Um saber interdisciplinar que, não sabíamos, mas esteve sempre presente, mesmo que apenas na intuição.

Trabalhar com a criança de forma lúdica, valorizando o prazer das atividades também foi uma constante, uma escolha pessoal e profissional, um jeito de ser professora que faz parte, combina com o ser ginasta: prazer de fazer, de realizar com ousadia... Sempre!

Durante nossa graduação, quando percebemos a importância de se trabalhar com crianças de zero a seis anos, nossa reflexão voltou-se numa busca humanamente significativa, na formação do ser humano como cidadão, ampliando, ainda mais, a vontade de atuar como profissional docente. Percebemos, no entanto, a falta de compreensão e interpretação dos educadores quanto ao uso de uma postura interdisciplinar que envolva os saberes em benefício da criança.

Com nossa entrada no mercado de trabalho, atuando em várias escolas de educação de infância, nas quais ministrávamos aulas de Educação Física, percebemos as dificuldades dos professores quanto, a uma prática aliada à teoria. Nesse sentido duas questões nos inquietavam: como ensinar de maneira interdisciplinar? Como integrar saberes da Educação Física na Educação da criança? Enfim, é possível promover a interdisciplinaridade na ação desse educador?

Esse período de atuação direta na escola foi de fundamental importância, pois nos ajudou detectar a necessidade de uma proposta interdisciplinar condizente e pertinente com os propósitos de uma Educação para a Infância. Passamos a indagar e a perceber qual o sentido do corpo e da motricidade da criança e a sua importância dentro da escola. Então suscita-nos esclarecer: Como a interdisciplinaridade se mostra sendo prática possível para o professor de Educação Física que atua na educação de infância? Nossa intencionalidade se volta na evidência da interdisciplinaridade e seus fundamentos, no modo de fazer da educação do pequeno ser, por meio da atitude e atuação do professor de Educação Física.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 26 parágrafo 3º, define: "A Educação Física, integra a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos." Em 2001, o texto da lei foi alterado, incluindo a palavra "obrigatório", após componente curricular. Com a alteração do texto, a presença, da Educação Física nas escolas de educação infantil passou a ser obrigatória, sendo que o número de sessões semanais depende da organização do currículo das creches e pré-escolas.

Mesmo assim, Ferraz (2001) declara que as instituições que atuam com a criança, organizaram seus currículos, nas últimas décadas tendo, de um lado o modelo em que cabe a professora “generalista” o desenvolvimento de todas as atividades e de outro, o modelo em que, juntamente com a professora “generalista”, aparece a professora “especialista”, que ministra aulas específicas de Educação Física, por exemplo. Sendo assim, este último aparece principalmente, nas instituições privadas inquietando-nos para a seguinte pergunta: Nas escolas de educação de infância em que o professor de Educação Física está presente, como essa prática interdisciplinar se mostra?

Desde a publicação da LDB, as discussões no meio acadêmico sobre a inserção da Educação Física na educação infantil têm se tornado, cada vez mais, presentes, buscando fundamentar a sua importância neste contexto escolar. Nos dias atuais, ainda que muito mais na teoria do que na prática, chegamos (ou estamos nos aproximando) a uma Educação Física definida como área de conhecimento estruturada, pensada e justificada como disciplina que contém sua identidade e especificidade e, portanto, uma proposta curricular, conteúdos e objetivos a alcançar, em todos os níveis escolares, inclusive com conteúdos específicos para as crianças pequenas.

O que se observa, porém segundo Tani (2001) é um distanciamento entre a teoria e a prática. Apesar das pesquisas acadêmicas acerca da importância da Educação Física na educação da criança avançarem significativamente, a prática do profissional na escola não tem sofrido grandes mudanças, logo se mostra sem a exploração do processo interdisciplinar que pode desenvolver e propiciar.

Ainda sobre esta questão Ferraz (2001) nos acrescenta que podemos encontrar atualmente, na Educação Física infantil, profissionais atuando nas escolas de três maneiras distintas: realizando seu trabalho sem sequer participar das reuniões pedagógicas da escola, utilizando a Educação Física como “meio” para atingir objetivos de outras áreas como a alfabetização, por exemplo, e numa relação de interdependência, preservando sua especificidade e integrando-se às demais áreas do conhecimento na totalidade do projeto pedagógico da escola.

É esta terceira relação que mais nos interessa. Pois além de contribuir para o desenvolvimento da criança a Educação Física pode colaborar para o entrosamento e a interação humana, quando se coloca no patamar de atitude interdisciplinar. Da mesma maneira que a Educação Física, têm refletido e pesquisado seu “fazer”, “agir”

dentro da escola, a própria educação infantil tem buscado uma reflexão frente aos desafios propostos pela LDB e algumas pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (2002) apontam para alterações significativas no dia a dia de muitas creches e pré escolas no sentido de definir ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da criança e não mais ações meramente ligadas ao “cuidar” nas creches e extremamente ligadas à preparação para o ensino fundamental na pré-escola.

Observamos que é na primeira infância que a cognição, a afetividade e a motricidade do ser humano se desenvolvem. Sob essa ótica, a aprendizagem está ligada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, processo construído em constantes interações com o meio social, sendo diferente em cada situação vivida, para cada criança.

Logo, pretendemos, neste trabalho, compreender a interdisciplinaridade e seus fundamentos na educação da criança, pensando a Educação Física como suporte pedagógico que possibilite tal interdisciplinaridade no processo de aprendizagem da criança. Lançar um olhar para a ação do professor de Educação Física e, principalmente, mostrar essa ação em atitude, como parte integrante de um projeto pedagógico da escola, contextualizando o movimento de seu fazer em interdisciplinaridade na educação desse pequeno ser.

Em decorrência de nossos objetivos, passa a ser exigência primeira deste estudo a reflexão sobre ação profissional, a fim de buscar uma discussão interpretativa sobre a interdisciplinaridade na educação. Nossas inquietações aumentam diante de tal desafio. Percebemos a importância da compreensão da conceitualização da interdisciplinaridade, com o objetivo de vislumbrar sentidos novos. Pensamos que a interdisciplinaridade pode e deve ser o alicerce do profissional que atua na educação, portanto, na Educação de Infância.

Em 2007, iniciamos o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a pretensão de colaborar com a construção de um estudo que ajudasse a aprimorar o sentido de interdisciplinaridade na Educação de Infância e elaborar uma pesquisa qualitativa voltada para a descrição deste “fenômeno” que é a interdisciplinaridade, como está sendo implementado na prática pedagógica do professor de Educação Física, a partir da compreensão do seu conceito.

Refletir sobre interdisciplinaridade, nos possibilita pensar seus rumos, seus caminhos, descaminhos e perplexidades... Permite-nos, também, desvendar um

pouco os intrincados mecanismos do processo educacional, principalmente na Educação de Infância. É propício refletirmos sobre qual é a importância do fazer do professor de Educação Física no processo educativo voltado à Infância.

Pleitear a participação da Educação Física de forma adequada, definitiva e interdisciplinar nas instituições de ensino regular, é uma das expectativas de realização para muitos dos que se dedicam ao ensino dessa arte/disciplina. Esse empenho ainda persiste e, apesar de das inúmeras dificuldades estruturais e conceituais, alimentam a ousadia de muitos educadores na busca desse ideal.

Nossa pesquisa é embasada em pressupostos teóricos que colaboram e organizam nossos pensamentos e ações, para que possamos compreender a interdisciplinaridade na Educação de Infância. Nessa roda hermenêutica, buscamos um referencial teórico coadunado com a temática, através dos seguintes pares: Fazenda (2006), Lenoir (2006), Rojas (2004) e Merleau-Ponty (2006).

A fenomenologia “[...] é o estudo das essências as quais problematizam e definem novas essências. Uma filosofia onde se compreende o homem e o mundo a partir da sua facticidade” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 5), enfatiza o aporte teórico e permite-nos a construção. Assim, o principal objetivo é a descrição do fenômeno, entendido no âmbito deste estudo como sendo um caminho de aproximação daquilo que é percebido e/ou que se mostra, tal como ele é.

Entendemos, ainda, a atitude fenomenológica do pesquisador como “[...] o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado”. (BICUDO, 1999, p.14). Nossa investigação alicerça-se na recolha dos depoimentos dos sujeitos, através dos princípios da fenomenologia – Análise Ideográfica e Nomotética, possibilitando-nos a descoberta do fenômeno pesquisado, acrescido de evidentes categorias abertas, respostas ao nosso questionar.

A GINÁSTICA, UMA SENSIBILIDADE...

O SALTO MORTAL, UM MOVIMENTO GINÁSTICO. AQUI, NOSSA METÁFORA...

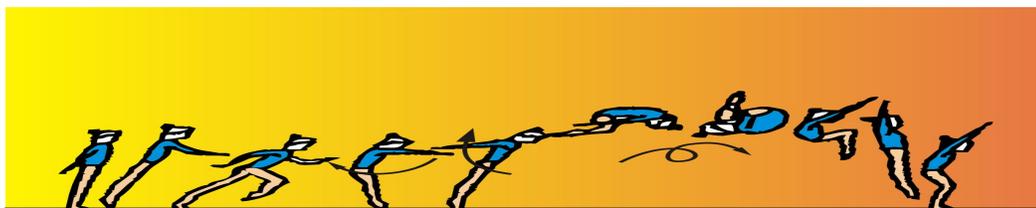


Figura 3: Salto mortal para frente.

Fonte: (SOUZA, 2009).

Buscar o conhecimento é entre outras características, do pesquisador percorrer os caminhos da sensibilidade e de um perceber muito próprios. O sentido da filosofia é o da investigação rigorosa, que principia na indagação, desenvolve-se na dúvida e formula interpretações, transmutando-as em linguagem. Ao buscar a metáfora que nos move: o salto mortal constituímos um instrumento de tradução do pensamento e da linguagem que nos permite evidenciar a realidade subjetiva individual, na realidade objetiva, carregada de sensibilidade.

Para Rojas (1998), a metáfora é um convite à descoberta, um processo mental que, auxiliado pela imaginação e pelo sentimento, leva ao *insight*, conduzindo-nos à realização. Dessa forma, encontramos na ginástica, paixão primeira, o sentido da metáfora que em nós habita: um salto mortal. O desafio, a ousadia de realizar tal atrevimento contra a gravidade encontra-se com o desafio e a ousadia de formular essa dissertação e poder encontrar as bases para a interdisciplinaridade na educação de infância. Ao construirmos esse estudo, pensamo-lo em quatro momentos que o comparamos ao preparo do ginasta para sua façanha de efetuar o salto mortal (fortalecer, correr, saltar e voar), aqui nossa metáfora!

Para realizar um salto mortal, antes de qualquer coisa é preciso desenvolver a força muscular necessária. É o principal para se obter êxito: ser forte o suficiente. Depois disso, uma boa corrida, um bom salto e estamos no ar, num vôo espetacular. Durante esse vôo, se estivermos bem preparados podemos realizar movimentos

surpreendentes, girar uma, duas ou três vezes em volta do próprio corpo, antes de alcançar novamente o chão. Tudo depende da preparação e da ousadia do ginasta.

Destarte, nosso primeiro momento representa o fortalecimento do corpo. Para realizar um mortal, um ginasta necessita preparar-se fisicamente. Quem o vê saltando, não imagina quanta preparação, quanta malhação, foi necessária para que chegasse a beleza e leveza do movimento. Assim, em nosso primeiro momento da pesquisa vamos buscar os pressupostos teóricos que embasam e esclarecem o que é interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade em conceito na educação de infância perfaz o sentido do estudo: o que é essa interdisciplinaridade? Assim, embasamos todo o raciocínio em seqüência: como, um ginasta, precisa de força pra saltar e voar, precisamos, estar seguros da perspectiva interdisciplinar que nos é própria para continuar nosso caminho. Logo, entendê-la em seu conceito.

No primeiro momento, levantamos elementos e instrumentos conceituais básicos a respeito da interdisciplinaridade, com o objetivo de garantir a compreensão da evolução epistemológica deste termo, tão presente na atualidade. Refletimos sobre algumas preocupações que fazem emergir o fenômeno interdisciplinar e suas origens desencadeando uma nova forma de pensar sobre o homem, o mundo e as coisas do mundo, e que tem se refletido na educação moderna.

Como poderíamos falar de interdisciplinaridade na educação de infância sem deixar clara, nossa perspectiva sobre a interdisciplinaridade? Como poderia um ginasta arriscar-se num vôo que não pudesse conduzir e controlar com suas próprias forças?

No momento seguinte apresentamos teoricamente a Educação Física como caminho para a efetivação da interdisciplinaridade no ensino infantil, representamos metaforicamente esse momento pela corrida que antecede o salto mortal, pois a corrida determina a execução de um bom salto. Sem uma boa corrida, um ginasta jamais atingirá a altura necessária para realizar seu intento e até mesmo poderá se machucar ao fazê-lo.

Apresentamos a interdisciplinaridade como suporte necessário para proposição de atividades diferenciadas na educação da criança, num trabalho em parceria de seus professores, tendo o movimento corporal, os gestos, a motricidade, a valorização do lúdico em brinquedo e brincadeira, cheios de movimento de forma

natural, como sustentáculo de desenvolvimento e criação de atitudes formativas. Pensamos na criança por inteiro, em uma educação por inteiro, interdisciplinar.

No terceiro momento edificamos a fenomenologia e as análises ideográfica e nomotética. Traduzimos esse momento metodológico em nosso sentido metafórico como o momento que representa um lançar-se para o ar, num salto... Momento que o ginasta se impulsiona para a ousadia do vôo. Ousadia da escrita em sua epistemologia. Apresentamos uma perspectiva do desenvolvimento da fenomenologia baseado no pensamento de Edmund Husserl (o criador da fenomenologia), seguindo com Maurice Merleau-Ponty (um de seus seguidores) e, finalmente, Paul Ricoeur, com a fenomenologia hermenêutica e discorremos sobre a pesquisa educacional com enfoque fenomenológico.

Enfim, o ginasta em sua realização principal: um vôo! Está em pleno ar, executando o salto mortal... Uma sensação de leveza, mas, também de expectativa. Mostrar o movimento, executando a acrobacia, criando! Essa é a sensação da elaboração desse momento o qual apresentamos o processo interpretativo da pesquisa, caracterizado por hermenêutica. Nosso verdadeiro salto! Pois vamos refletir sobre os resultados obtidos, procurando traduzir e dar sentido às categorias abertas extraídas das análises, percorridas pela metodologia fenomenológica, referidas às nossas interrogações quanto a interdisciplinaridade na educação de infância promovida pela Educação Física.

Porque é racional, mas também sensível, é que o homem percebe, na relação direta dos seus desejos, as insuficiências do mundo em que vive. O hiato que separa o ideal da precariedade percebida é o motor que o impulsiona à ação. Sua insatisfação não é, assim, um vício, mas a virtude que o faz ser construtor de projetos. É a idéia de movimento, virtualmente, presa do homem. (ROSA, 1995, p. 16).

MOMENTO I

A INTERDISCIPLINARIDADE... A FORÇA DA METÁFORA NA VIRTUDE DO SÍMBOLO.



Figura 4: Preparação física.
Fonte: (Souza, 2009).

Para realizar um salto mortal, antes de qualquer coisa é preciso desenvolver a força muscular necessária. É o principal para se obter êxito: ser forte o suficiente. Evidenciamos aqui a força do sustentáculo teórico conceitual na construção desse estudo: como falar de interdisciplinaridade na educação de infância sem deixar clara, nossa perspectiva sobre a interdisciplinaridade? Como poderia um ginasta arriscar-se num vôo que não pudesse conduzir e controlar com suas próprias forças?

Assim, neste momento da pesquisa, buscamos um embasamento teórico que nos sustente para pensar a interdisciplinaridade na educação de infância como o

ginasta que busca aumentar sua força muscular para que possa sustentar seu salto mortal, e torná-lo mais belo, vigoroso e ousado.

A interdisciplinaridade propõe um encontro dos seres e dos saberes, é um atributo do humano, da atitude de ser e tornar-se, buscando ultrapassar os limites impostos pela segmentação do conhecimento, resgatando possibilidades de fazer o novo, o diferente.

Em sua etimologia, a palavra interdisciplinaridade compõe-se de três partes, todas elas muito significativas: um prefixo – inter – que significa reciprocidade; um núcleo – disciplina – que significa epistemé e um sufixo – dade - que tem a função de atribuir sentido de ação, modo de ser. (ASSUMPCÃO, 2005).

Desse modo, interdisciplinaridade representa ação, modo de ser, atitude frente à realidade e ao mundo vida, “[...] interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo.” (FAZENDA, 2005, p. 24). Nossa intencionalidade volta-se para evidenciar essa interdisciplinaridade e seus fundamentos, no modo de fazer da educação infantil, por meio da atuação do professor de Educação Física.

Ciência, pesquisa, educação, multi, pluri, trans... são muitas as palavras e os prefixos, são muitas as formas de abordar e conceituar, são muitos os olhares. Assim, nesse nosso caminho teórico, primeiramente vamos a busca de esclarecer o que é interdisciplinaridade. Para isso, precisamos viajar no tempo... Na tentativa de encontrar elementos e instrumentos conceituais básicos a respeito da interdisciplinaridade, com o objetivo de garantir a compreensão da evolução epistemológica desse termo, tão presente na atualidade.

Não temos a intenção de fornecer uma definição acabada do que seja interdisciplinaridade, e isso será explicado durante nossa caminhada. Procuraremos, assim, refletir sobre algumas preocupações que fazem emergir o fenômeno interdisciplinar e suas origens, desencadeando uma nova forma de pensar sobre o homem, o mundo e as coisas do mundo, e que tem se refletido na educação moderna.

Segundo Fazenda (2006b), os primeiros debates sobre interdisciplinaridade vieram das discussões teóricas a respeito do papel humanista do conhecimento e da ciência. A categoria de reflexão sobre o tema foi a totalidade, tema tratado por excelência por Georges Gusdorf, um dos principais precursores do movimento da interdisciplinaridade.

Na história do conhecimento, o saber em totalidade expressava-se nos ensinamentos dos mestres gregos. Sócrates apresentou o pilar mais importante da interdisciplinaridade: a humildade. “Conhecer-se a si mesmo” é conhecer em totalidade. Em Sócrates, só se atinge a totalidade através da busca da interioridade. A interioridade leva à certeza da ignorância, da limitação, da provisoriedade, o que nos conduz a um verdadeiro exercício de humildade. (FAZENDA, 2006b).

Japiassu (1976) lembra-nos que esse saber em totalidade estava presente na *Paidéia* e que esta não se reduzia a um simples acúmulo de conhecimentos, mas tinha o objetivo maior de permitir a formação e o desabrochar da personalidade integral. Os grandes centros gregos de desenvolvimento do conhecimento, como a academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e o museu de Alexandria, perseguiram esse ideal e foram, em suas épocas, centros produtores do saber.

Na idade média, quando o ensino era privilégio da Igreja Católica, encontramos o conceito de totalidade presente no *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e no *Quadrivium* (aritmética, música, astronomia e geometria) do *orbis doctrinae*, as sete artes liberais, forma de preservar e transmitir o conhecimento. Surgiram, nessa mesma época, as universidades, mantendo o mesmo objetivo de transmitir um conhecimento integral, baseado nos valores religiosos.

Com a decadência do regime social medieval entraram também, em declínio, os ideais que lhe eram pertinentes. Observamos, então, um período de transição com intensas transformações. As condições culturais e sociais modificaram-se e acabaram por propiciar grandes mudanças. Viu-se o surgimento de uma nova mentalidade, que deslocou o conhecimento das verdades divinas para as verdades do conhecimento humano. Essa mudança na maneira como o homem via a si mesmo e ao mundo em que vivia marcou o início da Revolução Científica, que se estende do século XV até o final do XVII. (TRINDADE, 2008).

O questionamento do poder da igreja, a crescente desintegração das estruturas feudais, o deslocamento de Deus do centro do universo pôs em dúvida o lugar do homem. É nesse ambiente que René Descartes (1596-1650) desenvolveu sua filosofia: “Penso, logo existo”. No século XVIII, a razão passou a ser considerada alicerce de todo conhecimento possível e a lógica formal, sustentáculo da objetividade. As dúvidas precisavam ser comprovadas, testadas. Conhecemos com o intelecto, com a razão, não com os sentimentos. A razão alimenta-se de objetividades. (FAZENDA, 2006).

A esse respeito:

No século XII, começou a ocorrer uma grande ruptura na visão cosmológica, antropológica e epistemológica da elite intelectual europeia. Ela foi migrando, nos séculos seguintes, de uma perspectiva multidimensional (que chamarei de tradicional) do cosmos e do ser humano, apoiada no mito judaico-cristão e na filosofia platônica, para uma perspectiva e uma teoria do conhecimento cada vez mais racionais e empíricas, o que levou a uma estrutura circular das disciplinas – que se realimentavam mutuamente para permitir a compreensão do todo – a uma redução e fragmentação cada vez maior do saber. (SOMMERMAN, 2006, p. 09).

A separação entre a religião e a filosofia e a fé no modelo científico, baseado no raciocínio analítico, alavancaram o desenvolvimento da ciência. Contudo, acabaram provocando uma profunda cisão no nosso modo de pensar, gerando o ensino disciplinar compartimentado. No século XVII, o surgimento das academias foi, para Japiassu (1976), uma tentativa de responder às necessidades de comunicação e do reagrupamento do saber unitário, aparecendo assim a primeira exigência interdisciplinar como compensação pela fragmentação do conhecimento.

Nos séculos XVIII e XIX, apesar de algumas tentativas isoladas de reunir conhecimentos dispersos, surgiram novas ciências, novas especializações. Nas regiões de fronteira de cada disciplina apareceram outras mais. Para Japiassu (1976), verdadeiras cancerizações epistemológicas.

Assim, quando nasceu a ciência moderna, o conhecimento desenvolveu-se pela especialização e passou a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo; mais preciso quanto mais impessoal. Especializado, restrito e fragmentado, o conhecimento passou a ser disciplinado e segregador, devido às metodologias científicas propostas pelas epistemologias racionalistas e empiristas do século XVII.

Segundo Sommerman (2006), a educação e a pesquisa disciplinares só se instituíram, de fato, no século XIX, transformando-se numa hiperespecialização disciplinar na metade deste século em função do crescimento demasiado do volume e da complexidade dos conhecimentos e da multiplicação e sofisticação das tecnologias.

Esse volume enorme de conhecimentos estabeleceu e delimitou fronteiras entre as disciplinas, para depois fiscalizá-las e criar obstáculos entre elas. Criou um pássaro de asas potentes, mas que só alcança vôo no campo restrito de sua especialidade – trancou-o em uma gaiola. Esse saber especializado, distante da vida,

sem proveito, interessa-se por tudo, menos pelo essencial, a essência da vida. Ao descobrir e descrever fatos que não pode explicar projeta o homem em um vazio de valores. (TRINDADE, 2008).

O avanço do saber nessas perspectivas teve conseqüências na área da pesquisa e do ensino. Na área da pesquisa acadêmica, a hiperespecialização criou “ilhas epistemológicas, dogmáticas e acriticamente ensinadas, sem portas nem janelas, mantidas pelas instituições, ainda às voltas com o problema da distribuição de suas ‘fatias’ do saber” (JAPIASSU, 1981, p. 80). Na área do ensino, fez com que, nos três níveis do ensino formal, tenha se tornado hegemônico um ensino puramente disciplinar.

Na metade do século XX, porém, começaram a surgir na pesquisa acadêmica, propostas que buscavam um diálogo e cooperação entre as disciplinas, com a finalidade de ajudar a resolver a crise que se instalou na ciência, devido aos problemas causados pelo desenvolvimento tecnológico e pela falta de diálogo entre os saberes. Assim, na Europa, nos anos de 1960, surgiu a interdisciplinaridade como uma forma de busca da unidade perdida, “[...] como uma forma de oposição ao saber alienado, como um símbolo de retorno do humano no mundo.” (TRINDADE, 2008, p. 78).

Para Fazenda (2006b), o grande dilema que vem se propondo desde o final da segunda guerra é que a ciência passou a ser questionada em suas objetividades, por não encontrar pátria nas atuais subjetividades. As questões modernas fazem com que a verdade paradigmática da objetividade venha sendo substituída pelo erro e pela transitoriedade da ciência. Essa provisoriedade da verdade e da ciência faz anunciar a possibilidade de um real encontro entre ciência e existência.

O despertar da subjetividade aconteceu com a criação de algumas ciências no início do século XX (tais como a Psicologia). Anunciaram-se então, possibilidades... Iniciou-se a busca para que objetividade e subjetividade se complementem.

Alguns equívocos teóricos permanecem embora, parcialmente clarificados pela evolução de certas teorias totalizantes, entre elas, por exemplo: uma dialética que se fundamenta no concreto, uma fenomenologia que avança para o espírito, e uma psicologia que busca a transcendência. Na medida em que essas proposições teóricas avançam, mais explícitas vão se tornando as hipóteses teóricas da interdisciplinaridade. (FAZENDA, 2006b, p.17).

A partir da chamada crise das ciências (crise de teorias, modelos, paradigmas...), o problema que resta aos educadores é conceber uma educação que enfrente essa crise. Para isso, é necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas. Fazenda (2006b) acredita que a interdisciplinaridade pode favorecer o enfrentamento dessa crise, mas é necessário que se compreenda a dinâmica vivida, que se perceba a importância e os impasses a serem superados num projeto adequado e específico.

Nesse contexto, a partir dos anos de 1960, a interdisciplinaridade passou a ser objeto de intensos debates, obras, foram lançadas e autores passaram a discorrer e pesquisar sobre o tema. A UNESCO, desde então, tem patrocinado simpósios e publicações dedicados a essa questão, nos quais expõe a necessidade teórica e prática do rompimento das fronteiras entre as especialidades, tanto para a pesquisa quanto para o ensino, em todos os níveis.

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e Itália, inicialmente como tentativa de classificação temática das propostas educacionais que começavam a surgir na época. Essas propostas eram contrárias à alienação da Academia às questões da cotidianidade, aos currículos que valorizavam a excessiva especialização e às propostas de conhecimento que estimulavam o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção.

Segundo os estudos de Fazenda (2006b), os anos de 1970 podem ser indicados como a década da estruturação conceitual básica da interdisciplinaridade. A preocupação fundamental era a explicitação terminológica. Era preciso conceituar uma palavra que revelava a necessidade de elaboração de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a criação de um novo projeto de educação, de escola e de vida.

A interdisciplinaridade não seria apenas uma panacéia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista, capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação. (FAZENDA, 2006b, p.22).

Evidenciou-se, então, a crítica sobre a universidade, iniciando a busca por um ensino universitário no qual as barreiras entre as disciplinas pudessem ser minimizadas. Surgiu a interdisciplinaridade no Brasil, engatinhando seus primeiros passos.

As discussões sobre interdisciplinaridade chegaram ao Brasil no final dos anos de 1960, com sérias distorções causadas principalmente pelo modismo que a palavra desencadeou. Infiltrou-se nas reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971, sem passar por uma reflexão sobre seus princípios ou sobre as dificuldades de sua realização. (FAZENDA, 2006b).

Foi nessa década, mais precisamente em 1976, que surgiu a primeira produção significativa sobre o tema no Brasil: a obra de Hilton Japiassú, *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Nesse livro, ele introduz uma síntese das questões sobre a interdisciplinaridade, anuncia os pressupostos fundamentais para uma “metodologia interdisciplinar” e levanta temas fundamentais para a efetivação e o avanço da interdisciplinaridade.

Em 1979, Ivani Fazenda lançou, a partir dos estudos de Japiassú e de outros que vinham sendo realizados sobre interdisciplinaridade na Europa, a obra: *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?* Essa obra foi a primeira de uma série de publicações e pesquisas da autora sobre o tema e configura-se como ponto de partida para o desenvolvimento e o avanço da interdisciplinaridade na pesquisa e educação brasileiras.

Em tal obra, desenvolvida como pesquisa de mestrado, a autora procedeu a uma investigação sobre a conceituação do termo interdisciplinaridade e a uma análise das proposições sobre ela nas reformas de ensino no Brasil à época. A análise apontou para o desconhecimento do significado e objetivos da integração e da interdisciplinaridade e revelou basicamente a alienação existente nas colocações referentes à integração e à interdisciplinaridade no ensino brasileiro. (FAZENDA, 2002).

Houve, no Brasil, uma “proliferação indiscriminada de práticas intuitivas, de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinares, porém, surgiram sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida. Em nome da interdisciplinaridade, abandonaram-se e condenaram-se rotinas consagradas, criaram-se slogans, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados.

Alguns anos, mais tarde, ao falar dos anos de 1970, Ivani Fazenda, afirmou:

A alienação e o descompasso no trato das questões mais iniciais e primordiais da interdisciplinaridade provocaram não apenas o desinteresse, por parte dos educadores da época, em compreender a grandiosidade de uma proposta interdisciplinar, como contribuiu para o

empobrecimento do conhecimento escolar. O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro da década de 70 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas. À pobreza teórica e conceitual agregaram-se outras tantas que somadas condenaram a educação a 20 anos de estagnação. (FAZENDA, 2006b, p.26).

Percebemos que essa fala alicerça a pesquisa sobre interdisciplinaridade, dando avanço para os anos de 1980. Evidencia-se, assim, um explicitar do caminho percorrido em práticas interdisciplinares intuitivas, tentando retirar delas os princípios teóricos fundamentais para o exercício de uma prática docente interdisciplinar. Para tanto, as pesquisas percorrem a meta de observar, criteriosa e continuamente, o cotidiano de professores e, assim, traçar um perfil do professor portador de uma atitude interdisciplinar.

Os dados revelaram que o professor interdisciplinar carrega consigo o prazer de conhecer e pesquisar, empenhando com seus alunos a ousadia como marca. É um profissional que luta por uma educação melhor com competência, envolvimento e compromisso. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano e sua forma de trabalhar acaba por incomodar aqueles profissionais acomodados e sem iniciativa. Nos professores possuidores de uma atitude interdisciplinar está presente a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação. (FAZENDA, 2006b).

Em seqüência, nos anos de 1990 começou a surgir uma conscientização da abordagem interdisciplinar, expressa por meio das vivências e práticas pedagógicas de professores comprometidos. Isso anunciou “[...] possibilidades de, mais do que vencer os limites impostos pelo conhecimento fragmentado, tornar essas fronteiras disciplinares territórios propícios para os encontros.” (TRINDADE, 2008. p. 79).

Fazenda (2006b) apontou, nessa mesma época, o início da proliferação indiscriminada de práticas intuitivas, de projetos educacionais que se diziam interdisciplinares e que começaram a surgir nas escolas públicas e privadas, porém sem nenhum rigor ou embasamento teórico mais profundo. Os educadores perceberam que a interdisciplinaridade constituía-se de uma exigência da proposta atual de conhecimento e de educação, mas não sabiam bem o que fazer e como fazer essa interdisciplinaridade.

Os anos de 1990, marcados por mudanças paradigmáticas, levaram à revisão contemporânea do conceito de ciência. As mudanças orientaram para uma nova consciência que assumiu a subjetividade em todas as suas contradições. “A partir da constatação de que a condição da ciência não está no acerto, mas no erro, passou-se a

exercer e viver a interdisciplinaridade das mais inusitadas formas.” (FAZENDA, 2006b, p. 34).

Destarte, o fenômeno da interdisciplinaridade como instrumento de resgate do ser humano se projeta no mundo todo. Esse fenômeno precisa ser bem compreendido para se evitar que ocorram desvios na sua prática. A interdisciplinaridade representa um caminho para nova ordem de se pensar o ser humano, o mundo e as coisas do mundo. Assim como a possibilidade de rever a educação e a escola, de encontrar novos rumos.

Vivemos momentos de transição, de questionamentos. O desenvolvimento científico e tecnológico que ora vivenciamos também trouxe uma preocupante carência de sabedoria e introspecção. Vivemos uma época em que saberes e poderes parecem estar desvinculados. O professor, formado no antigo sistema, depara-se com situações para as quais não foi preparado e precisa formar um sujeito capaz de refletir sobre sua realidade pessoal, e um cidadão do mundo, capaz de conviver com as diversidades sem perder suas raízes. (TRINDADE, 2008).

Tal situação exige uma nova forma de pensar, aliada a uma nova forma de ver o mundo e a educação. Um pensamento novo que (re) abra nossas mentes, em oposição à fragmentação do pensamento simplista a que estamos acostumados. Essa nova forma de pensar busca a articulação das partes com o todo, em todas as suas implicações e complexidades. A interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade para lidar com essa complexidade na ciência e também na escola, como uma forma de resgate do homem com a totalidade da vida, da educação com a realidade do mundo atual.

Santomé (1998, p. 45) acrescenta que:

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. 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 humanidade.

Segundo Trindade (2008), para alguns, a interdisciplinaridade surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, como um fenômeno capaz de corrigir os problemas procedentes dessa fragmentação; outros ainda a consideram uma prática pedagógica. Para Fazenda (2006b), a palavra de ordem no final do

século XX foi interdisciplinaridade na educação, representando uma nova forma de pensar, nova concepção de ensino, nova concepção de escola.

A partir do final dos anos de 1990, começaram a surgir centros de referência que voltaram seus estudos para a interdisciplinaridade na educação em todo o mundo. Principalmente no Canadá, França, Estados Unidos, Bélgica, Portugal, Argentina e Brasil, surgiram grupos de estudos e pesquisadores que dedicaram e aprofundaram suas pesquisas nas questões da interdisciplinaridade e influenciaram e direcionaram as reformas de ensino nas escolas e também nas universidades.

No Brasil, apesar de as reformas curriculares apresentarem uma forte tendência a privilegiar a interdisciplinaridade, muito ainda há, para se esclarecer sobre a respeito desse tema. Estamos caminhando para uma educação do futuro, precisamos desvelar para a maioria dos professores que atuam nas escolas o percurso teórico que a academia vem produzindo. É preciso romper com a distância que se interpõe entre as pesquisas e a sala de aula. É com esse intuito que empreendemos esta pesquisa.

Muito acontece nas escolas, de professores e educadores entenderem a interdisciplinaridade a partir de uma simples leitura do próprio termo, reduzindo-a a uma prática de cruzamento entre disciplinas ou conteúdos disciplinares. Ou ainda a eleição de um tema para que várias disciplinas possam articular atividades em torno dele, revelando uma representação simplista e precária da interdisciplinaridade. Seguiremos agora na tentativa de elucidar conceitos em busca de esclarecer o sentido da interdisciplinaridade na educação.

Multi, pluri, inter e transdisciplinaridade: o uso desses termos ainda causa alguma confusão. Estes conceitos possuem uma similaridade, mas na verdade representam diferentes níveis de relação entre as disciplinas, bem como diferentes níveis de complexidade epistemológica. Faz-se necessário tomar conhecimento dos estudos existentes, antes de tomar o caminho da ação interdisciplinar, uma vez que o aperfeiçoamento da “[...] reflexão epistemológica possibilita avanços, que podem permitir que se vislumbrem projetos de investigação relativos ao novo paradigma emergente de conhecimento.” (FAZENDA, 2002b, p.14).

Cada um desses termos têm, em diferentes autores, diferentes definições. Procuraremos citar várias delas em busca de uma melhor percepção de seus significados. Em relação aos conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, percebemos que há quase um consenso entre os autores

apresentados. Já os conceitos de interdisciplinaridade, provocam uma amplitude polissêmica de sentidos, navegando por sentidos móveis, necessitando de exemplos e associações para sua elucidação. Miranda (2008) considera que essa característica polissêmica contribui para bases sólidas de reflexão crítica, justamente por não aquietar nossas concepções. Crê que o movimento de acomodação do termo resultaria em sua morte de sentido.

Optamos por formular um quadro para melhor observação do leitor:

Quadro 1: Conceitos de multi, pluri e interdisciplinaridade.

Multidisciplinaridade	Pluridisciplinaridade	Interdisciplinaridade
<p>Multidisciplinaridade: é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem as relações que possam existir entre elas. (ZABALA, 2002, p. 33).</p> <p>Multidisciplinaridade: Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, nenhuma cooperação. (SILVA, 2002, p. 74).</p>	<p>A pluridisciplinaridade é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes histórias (da ciência, da arte, da literatura etc.) ou das relações entre diferentes disciplinas das ciências experimentais. (ZABALA, 2002, p. 33).</p> <p>Chamamos com Pluridisciplinaridade: Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, cooperação, mas sem coordenação. (SILVA, 2002, p. 74).</p>	<p>Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística. (ZABALA, 2002, p. 33).</p> <p>Interdisciplinaridade: Sistema de dois níveis e objetivos múltiplos; cooperação procedendo em nível superior. (SILVA, 2000, p. 74).</p> <p>A nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. (FAZENDA, 2002a, p. 39).</p>

Fonte: (SOUZA, 2009).

O que percebemos por meio do quadro é que, o que diferencia os termos é o grau de relacionamento entre as disciplinas, e que, a participação das pessoas, define esse grau de relação. Na multidisciplinaridade não existe articulação entre as disciplinas ou as pessoas, os conhecimentos apenas se justapõem de forma independente. Na pluridisciplinaridade, percebemos uma pequena relação de complementaridade, em que os conhecimentos se unem em torno de um mesmo fim,

mas sem nenhuma interpenetração entre eles, com pequena colaboração entre as pessoas envolvidas. Já na interdisciplinaridade percebe-se nitidamente a necessidade de vínculos expressivos entre as pessoas para se chegar a algo novo.

A interdisciplinaridade, portanto, torna-se fato de estudo e especulação por parte dos teóricos por se permitir e se constituir em atitude de abertura a novas formas de ação, a novos pensares e falares. Assim, optamos para nossa pesquisa defender que interdisciplinaridade representa ação, modo de ser, atitude frente à realidade e o mundo vida, “[...] interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo.” (FAZENDA, 2005, p. 14).

Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação e por isso “[...] precisa ser entendida como uma atitude [...] sem ter a ilusão de que basta a simples colocação em contato dos cientistas de disciplinas diferentes para se criar a interdisciplinaridade.” (JAPIASSÚ, 2006, p. 27).

Sobre a transdisciplinaridade, Sommerman (2006b) aponta uma convergência de vários autores no sentido de defini-la por uma etapa posterior à interdisciplinaridade, em que há uma convergência entre as disciplinas que chega a um grau máximo e transborda as possíveis conexões entre elas. Essa conceituação parece-nos satisfatória para os limites deste estudo, portanto, não nos deteremos sobre esse conceito e sim nos aprofundaremos no conceito de interdisciplinaridade.

Sommerman (2006b), por meio de um rico resgate histórico sobre os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apresenta as possíveis relações entre esses dois conceitos em três estágios diferenciados: Interdisciplinaridade do tipo pluridisciplinar, Interdisciplinaridade forte e Interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar.

A interdisciplinaridade do tipo pluridisciplinar ocorre quando predominante nas equipes multidisciplinares for a transferência de métodos de uma disciplina para outra.

A Interdisciplinaridade forte aparece quando a transferência predominante é a de conceitos, e não a de métodos, quando há realmente um diálogo entre os especialistas, em que cada um instrui o outro e está aberto a receber instrução, existindo trocas intersubjetivas entre os diferentes especialistas, troca de saberes teóricos, práticos e existenciais.

A interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar acontece quando estão presentes nas equipes multidisciplinares um novo modelo epistemológico para a

compreensão dos fenômenos “[...]e/ou o diálogo com os conhecimentos considerados não científicos (artes, da filosofia, dos atores sociais, das tradições de sabedoria etc.) e com os diferentes níveis do sujeito e da realidade.” (SOMMERMAN, 2006b, p. 64).

Este autor evidencia, em seu texto, que a categorização de interdisciplinaridade forte se deve ao fato da importância que se dá ao sujeito e às trocas intersubjetivas, e a interdisciplinaridade fraca foi denominada como tal pela pouca ênfase que se dá ao sujeito. Para ele, os estudos e práticas interdisciplinares da autora Fazenda (2002, 2005, 2006, 2008) estariam próximos do que se denomina “interdisciplinaridade forte”.

Eis o nosso interesse pela categorização de Sommerman (2006b): interessamo-nos pelos estudos do autor à medida que ele nos aproxima dos estudos de Fazenda, pois optamos por aprofundar, nesta pesquisa, o conceito de interdisciplinaridade defendido por tal autora, que considera a interdisciplinaridade questão de atitude.

Ao iniciar seus estudos sobre a interdisciplinaridade nos anos 70, Fazenda (2002b) dialogou principalmente com Japiassú e Gusdorf, e outros estrangeiros que pudessem auxiliar na compreensão das numerosas contradições que permeiam o itinerário de quem tenta efetivar a interdisciplinaridade no ensino.

Entre os autores pesquisados, Fazenda (2002b) destaca Piaget, que antevia a interdisciplinaridade como ligação na estrutura das ciências; Chomsky na estrutura da língua; e Levi-Strauss nas relações do parentesco. O ponto de partida de Piaget para construir a teoria do interdisciplinar residia na gênese da inteligência da criança, na perspectiva da aquisição da racionalidade.

Acreditamos que nosso interdisciplinar nasceu da relação com os estudos de Piaget, na faculdade. Não tínhamos ainda ouvido o termo interdisciplinaridade, mas nos baseávamos em Piaget para todo o trabalho que desenvolvíamos com as crianças nas aulas de ginástica olímpica e Educação Física escolar. Algo nos inquietava, mas não tínhamos a clareza da resposta.

Uma teoria da interdisciplinaridade constrói-se a partir da história acadêmica de cada pesquisador, depende da linha de investigação teórico-prática do autor que se dispõe a pesquisá-la e construí-la. Por isso Fazenda (2002b) conclui que não existe um conceito único para a interdisciplinaridade e que cada enfoque depende da linha teórica de quem pretende defini-la. Ao refletir sobre os principais

autores que inicialmente pesquisaram as questões da interdisciplinaridade, ressalta que a mais importante de suas conclusões foi que interdisciplinaridade não significa unidade acabada e sim princípio de unificação, dependendo de uma atitude.

Para Fazenda (2002, p. 7):

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

Ao longo de sua jornada na pesquisa da interdisciplinaridade, Fazenda (2002b) postula a palavra atitude como um modo de agir possível diante do conhecimento; como busca de caminhos alternativos para conhecer mais e melhor; atitude de espera por realizar o sonhado, porém, uma espera que trabalha silenciosamente, uma espera vigiada.

Saber dar sentido à espera é ter uma atitude que representa reciprocidade, ou seja, troca, diálogo com os pares e consigo mesmo; atitude de humildade por ser consciente da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade e desafio perante o novo – fazer o novo respeitando, (re) moldando o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e, principalmente, com as pessoas.

Atitude “[...] revela-nos uma ação onde se tem, previamente, uma consciência de si, refletida na consciência de algo; uma intencionalidade.” (MIRANDA, 2008. p. 120). Pensamos, decidimos e agimos; isto é atitude. Está diretamente relacionada à história de vida, baseada em vivências, instituições, desejos, conceitos, crenças e relações estabelecidas cotidianamente, ou seja, está intimamente ligada à identidade pessoal.

Alves (2008) vê a interdisciplinaridade como uma “nova” atitude frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria. Para ela, ainda que seja uma busca utópica da totalidade, é o desejo de um ensino que considere a emoção tanto quanto a razão.

Trindade (2008) considera mais importante refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares do que definir interdisciplinaridade. Porque o próprio ato de definir estabelece barreiras e a dificuldade na conceituação, assevera que:

[...] atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, **que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade**. Mais que um fazer é **paixão** por aprender, compartilhar e ir além. (TRINDADE, 2008. p. 73, grifo nosso).

Percebemos, então que, ao defendermos neste trabalho o conceito proposto por Fazenda (2005) e revelarmos a interdisciplinaridade como atitude, somos convidados a uma (re) leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Ela chama-nos a transgredir as formas do saber estabelecidas e enraizadas, duvidando das certezas. Convida-nos, também, a refletir sobre as possibilidades de uma ação que promova a parceria e a integração, que conviva com a diferença, com a impotência, e que se abra a outras possibilidades, agindo nas brechas do já instituído, inovando.

Dessa maneira, ante a polissemia que o conceito de interdisciplinaridade possui e as dificuldades de conceituação que ela apresenta, com essa visão geral que esboçamos do histórico de surgimento do movimento da interdisciplinaridade, pretendemos, a partir de agora, delimitar seu estudo no lugar que nos é próprio, a educação. Recorremos à explicitação dos caminhos da história da interdisciplinaridade com o objetivo de demonstrar ao leitor que o movimento da interdisciplinaridade é algo que transcende o terreno escolar, que pretende ir às raízes do saber, do conhecer, da ciência e da filosofia. Porém, nosso foco de investigação está na escola.

Logo, nosso enfoque será explorar interdisciplinaridade como uma categoria de ação, embasados por Fazenda (2005), sempre devido ao trabalho desenvolvido em sala de aula e no espaço escolar. Para tanto, buscaremos evidenciar tal interdisciplinaridade na educação e os pressupostos que dela fazem parte.

1.1 Interdisciplinaridade escolar

Recorreremos à Lenoir (1998) para tratar da interdisciplinaridade escolar, objeto de grande procura de pesquisadores e profissionais preocupados com as questões da educação no Brasil.

O autor canadense identifica duas grandes tendências quanto às finalidades perseguidas para a interdisciplinaridade e aponta sua importância para a

interdisciplinaridade escolar. A primeira é uma perspectiva de pesquisa, filosófica e epistemológica. A segunda é instrumental, refere-se, pois, a uma categoria de ação. (LENOIR, 2006).

A perspectiva de pesquisa tem o objetivo de constituir um quadro conceitual global, que poderia, numa ótica de integração, unificar todo o saber científico. Possui preocupações fundamentalmente de ordem filosófica e epistemológica. A perspectiva instrumental, busca resolver problemas da existência cotidiana com base em práticas particulares.

Essas duas tendências evidenciam uma ambigüidade que percorre a questão interdisciplinar desde o seu nascimento, destarte, essas duas visões devem ser preservadas e deve-se recorrer a elas de maneira complementar. Ao falar de interdisciplinaridade escolar, é conveniente manter intimamente ligada essa dupla visão de interdisciplinaridade: epistemológica e prática, de maneira a valorizar todo conhecimento produzido a partir da realidade escolar.

Lenoir (1998) distingue quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade: interdisciplinaridade científica, interdisciplinaridade escolar, interdisciplinaridade profissional e interdisciplinaridade prática. Para ele, cada um destes campos se organiza a partir dos objetivos pelos quais desejamos atingir, tanto a natureza da pesquisa, como do ensino e de sua aplicabilidade no contexto da sala de aula.

Deteremos-nos na explicitação das diferenças entre interdisciplinaridade científica e escolar com vistas a esclarecer o domínio interdisciplinar que utilizamos na sala de aula. Logo, isso nos leva, antes de mais nada, a uma reflexão sobre conceito de disciplina, visto que ela constitui a base sobre a qual qualquer interdisciplinaridade pode surgir.

Os estudos de Lenoir (1998) apontam que o conceito de interdisciplinaridade tem seu sentido em um contexto disciplinar: a interdisciplinaridade precisa da existência de ao menos duas disciplinas e a presença de uma ação recíproca. O termo em si mesmo “interdisciplinaridade” significa a existência dessa relação, significa a necessidade de uma interação.

Nesse sentido:

A interdisciplinaridade [...]. Não propõe a eliminação da disciplinaridade, mas a questiona e a re-lê em um contexto mais amplo. Desvela que o conhecimento não resulta de um simples contemplar, nem apenas de um

refletir; mas de um agir, de um analisar o que é criado... De uma atitude... (ROJAS, 1998, p.29).

Fazenda (2008) afirma que o conceito de interdisciplinaridade que defende em todos os seus escritos desde 1979, está diretamente ligado ao conceito de disciplina, em que ocorre a interpenetração entre elas, sem a destruição de seu conceito básico de ciência. Dessa maneira, preserva-se a evolução do conhecimento sem negar sua história.

Aranha (2008, p. 94) nos diz:

Quando a escola se abre para um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A interdisciplinaridade passa então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação – ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita - ou não - uma ação, um projeto interdisciplinar.

A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar, ao contrário, uma não pode existir sem a outra. É importante então, estar atento à diferença entre disciplina científica e disciplina escolar. A não diferenciação entre esses dois tipos de disciplina tem conduzido a uma simples transposição do campo científico para o campo escolar causando equívocos. (LENOIR, 2006).

A interdisciplinaridade escolar volta-se para as matérias escolares e não para as disciplinas científicas. As matérias escolares não constituem cópias das disciplinas científicas, nem resultam, muitas vezes, da transposição de saberes de uma para a outra. Portanto, matérias escolares se organizam de maneira similar ou análoga às disciplinas científicas, mas possuem finalidades, objetos, modalidades de aplicação e referenciais diferentes. Lenoir (1998) afirma que o que une esses dois tipos de disciplina é o fato de que elas compartilham uma lógica científica.

Para Fazenda (2008), na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. Assim, os saberes escolares se estruturam diferentemente dos saberes constitutivos das ciências, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer principalmente, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

Os autores Fazenda (2008) e Lenoir (1998) reafirmam a diferença entre integração e interdisciplinaridade, explicando que os conceitos são indissociáveis, mas distintos: “[...] uma integração requer atributos de ordem externa (condições existentes e possíveis), diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e, sobretudo, entre as pessoas.” (FAZENDA, 2008, p.21-22).

Como a interdisciplinaridade escolar deve ser nitidamente diferenciada da interdisciplinaridade científica, recorreremos à apresentação na íntegra do quadro proposto por Lenoir (2006), por acreditarmos ser de suma importância para um melhor entendimento do leitor:

Quadro 2: Distinções entre interdisciplinaridade científica e interdisciplinaridade escolar

Interdisciplinaridade científica	Interdisciplinaridade escolar
FINALIDADES	
<p>Tem por finalidade a produção de novos conhecimentos e a resposta às necessidades sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelo estabelecimento de ligações entre as ramificações da ciência; • Pela hierarquização (organização das disciplinas científicas); • Pela estrutura epistemológica; • pela compreensão de diferentes perspectivas disciplinares, restabelecendo as conexões sobre o plano comunicacional entre os diversos disciplinares. (Schülert e Frank 1994) 	<p>Tem por finalidade a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos: isso requer uma organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos; • Pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática; • Pelo estabelecimento de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Tem por objeto as disciplinas científicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem por objeto as disciplinas escolares
MODALIDADES DE APLICAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Implica a noção de pesquisa: tem o conhecimento como sistema de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica a noção de ensino, de formação: tem como sistema de referência o sujeito aprendiz e sua relação com o conhecimento.
SISTEMA REFERENCIAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à disciplina na qualidade de ciência (saber sábio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à disciplina como matéria escolar (saber escolar) para um sistema referencial que não se restringe às ciências
CONSEQÜÊNCIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Conduz: à produção de novas disciplinas segundo diversos processos; às realizações técnico-científicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduz ao estabelecimento de ligações de complementaridade entre as ciências escolares

Fonte: (LENOIR, 1998, p.52).

A interdisciplinaridade escolar, na prática, constitui-se no conjunto das interações e vivências essencialmente interdisciplinares que englobem os planos curricular, didático e pedagógico. Ela deve estar presente nos três planos para que se efetive realmente a interdisciplinaridade escolar e não se incorra em simplificações que diluam a vivência interdisciplinar e empobreçam a sua prática.

Assim, a interdisciplinaridade curricular requer a manutenção benéfica entre a tensão da especialização disciplinar e o cuidado interdisciplinar que preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar a complementaridade, a troca e o enriquecimento. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade didática trata da planificação, da organização e da avaliação, estabelecendo uma função mediadora entre o plano curricular e o pedagógico. Finalmente, a interdisciplinaridade pedagógica caracteriza a atuação em sala de aula da interdisciplinaridade didática, assegurando a prática concreta dos modelos didáticos interdisciplinares, levando em conta a realidade da sala de aula. Para Lenoir (1998) os três planos devem se complementar e interagir, um dando *feedback* ao outro para que se configure realmente a interdisciplinaridade escolar.

Acreditamos que para chegarmos a uma interdisciplinaridade na escola é necessário que o processo educacional se fundamente no diálogo, tanto entre as pessoas quanto entre as disciplinas. É no fazer do professor, no interior da sala de aula, na atitude com seus pares, alunos e com o saber, que reside a interdisciplinaridade. É por ele que podemos sonhar com uma educação inovadora, possível, exercida e vivida nas escolas - a educação interdisciplinar.

Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças que brincam e brilham pelos corredores, quadras, salas de aula e pátios das escolas. Nas diferentes disciplinas há sempre mais de uma possibilidade metodológica de organização das aulas. Acreditamos que a interdisciplinaridade oferece algumas reflexões que permitem aos professores, principalmente da educação “temprana”, a possibilidade de um outro olhar que aproveite o cotidiano em suas aulas, usando a interação entre os saberes, praticando a atitude interdisciplinar.

Algumas questões fundamentais, no sentido de ser interdisciplinar, merecem atenção: só se tem consciência de ser interdisciplinar quando se reconhece a interdisciplinaridade nas ações.

A interdisciplinaridade é considerada uma “[...] nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos” (FAZENDA, 2001, p. 11). Ao afirmar que interdisciplinaridade é atitude, Fazenda (2001) insere esse termo não só na categoria de ação, mas numa ação que requer investigação epistemológica, ontológica e axiológica. Uma nova maneira de olhar as questões vivenciadas pelos professores no seu cotidiano nas escolas.

Alves (2008) diz que a dimensão epistemológica nos orienta para o campo dos saberes. Pensando na pergunta: Para que quero formar este ser? Refletindo sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e sua relevância para a formação dos alunos. A dimensão ontológica pergunta: Que ser queremos formar? Colocando em questão o sentido do que aprendemos e ensinamos; revelando nossos valores e nossa visão de mundo. E completando, a dimensão praxiológica se relaciona com a prática docente: Quais os valores implícitos que quero formar neste ser? Esta busca de totalidade de compreensão se reflete nas práticas dos professores, na atitude de buscar em outros campos do saber o que lhes falta para dar sentido à sua prática.

Yves Lenoir (2005) apresenta-nos três diferentes perspectivas que caracterizam a interdisciplinaridade em educação nas pesquisas da atualidade. A lógica do sentido (Européia); a lógica da funcionalidade (americana) e a lógica brasileira da intencionalidade fenomenológica. Para este autor cada abordagem procede de lógicas e de culturas distintas e todas elas devem ser preservadas, e mantidas indissociáveis, a fim de se preservar de toda abordagem exclusivamente fundada na prática ou na teoria e evitar o nivelamento que uma internacionalização selvagem poderia conduzir.

A lógica francesa é orientada em direção ao saber, a lógica americana sobre o sujeito aprendiz (fazer), e a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. Existem, então, três lógicas distintas – saber, fazer e sentir – que aproximam a interdisciplinaridade das diferentes perspectivas e mostram a existência de seus distintos conceitos teóricos em educação. Para Lenoir (2005) faz-se necessário apreender cada uma delas, dentro de sua singularidade e perceber a complementaridade entre elas.

Assim, nosso interesse volta-se para a lógica brasileira da intencionalidade fenomenológica que está direcionada para o professor no seio de sua pessoa e sua

ação. A interdisciplinaridade volta-se para o ser humano e procede então uma aproximação fenomenológica. Lenoir (2005) aponta que esta perspectiva faz uma construção metodológica do trabalho interdisciplinar fundamentado na análise introspectiva do professor e de suas ações docentes, de modo que possibilita o ressurgimento dos seus aspectos interiores que lhe são desconhecidos.

A perspectiva adotada é fortemente influenciada pela fenomenologia com o olhar dirigido para a subjetividade no plano metodológico. A aproximação fenomenológica da interdisciplinaridade mostra a crença na intencionalidade. Na necessidade do autoconhecimento, na intersubjetividade e no diálogo, centrando-se no saber entendido como a descoberta do apoio para o estudo dos objetos inteligíveis e a necessidade de atitudes reflexivas sobre a sua ação. (LENOIR, 2005).

No Brasil, as pesquisas, então, tem se voltado para o professor interdisciplinar, mas quem é esse ser? Vamos agora, em busca de desvelá-lo...

1.2 Sobre o Professor Interdisciplinar

O professor interdisciplinar é aquele que caminha nas fronteiras onde o seu fazer convive com o fazer do outro, proporcionando o compartilhamento; o diálogo; buscando incessantemente às transformações. A prática da interdisciplinaridade implica mudanças no cotidiano tarefairo escolar, uma desconstrução, uma ruptura com o tradicionalmente feito e estabelecido. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento.

Já fazem parte do universo de discurso da interdisciplinaridade, conceitos pouco explorados na educação, tais como ética, estética, memória e temporalidade. Assim, o macroconceito do que é ser professor é alterado e passa a ser revisto e analisado sob a égide da ambigüidade, da ruptura, dos pontos de inflexão. Ao mesmo tempo em que se conservam as boas práticas, rejeitam-se as idéias medíocres, a subserviência, “[...]tudo o que massacra mentes e vidas. A lógica de base passa a ser a da investigação, da descoberta da pesquisa, da vontade planejada e construída.” (FAZENDA, 2006a, p. 7).

Algumas características são inerentes ao professor que busca a interdisciplinaridade: é um sujeito portador de uma atitude comprometida, gosta de aprender, é um profissional que está sempre insatisfeito com o que realiza, com dúvidas a respeito do trabalho que executa. Sua marca pessoal é a ousadia de

implementar novidades, de buscar outras possibilidades, competências, envolvimento. Logo, compromissos marcam o itinerário desse profissional que busca uma educação com marcas e qualidades.

As negações que marcam o trabalho desses professores são: a solidão, obstáculos de ordem institucional e a resistência. Em geral, o professor comprometido, apesar do empenho pessoal e do sucesso com os alunos, acaba encontrando obstáculo em seus locais de trabalho, pois, no geral, trabalham muito e isso incomoda aqueles que querem se acomodar. Porém, as histórias de vida desses profissionais são marcadas pela resistência aos obstáculos que a política educacional tenta lhes impor. (FAZENDA, 2006b).

Nas poucas instituições que acolhem e valorizam esses profissionais, propiciando condições favoráveis ao seu trabalho, encontramos o germe de projetos interdisciplinares de ensino, embasados no diálogo, na reciprocidade. Um projeto dessa natureza pressupõe a formação de professor/pesquisador, daquele que questione e redefina sua prática, e de uma instituição que invista na superação dos obstáculos de ordem material, cultural e epistemológica, que se impõe à sua realização.

A sala de aula, a quadra de esportes, enfim, o espaço do ensinar e do aprender, é o lugar onde habita o conhecimento interdisciplinar. A tendência de olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, impede uma visão das múltiplas perspectivas dessa realidade e fragiliza a evolução da ciência escolar. A superação dessa limitação vem sendo anunciada pela interdisciplinaridade.

A atitude do professor interdisciplinar busca uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, disciplinarmente. Coloca em dúvida teorias construídas, sem negá-las ou anulá-las, mas, enfatizando seu caráter de provisoriedade. Partindo da dúvida, a postura interdisciplinar procura re-indagar certezas e mais, procura considerar como fundamental a pesquisa criteriosa sobre ações comprometidas ocorridas em sala de aula em busca dos fundamentos de novas teorizações. (FAZENDA, 2006b).

É no reduto da sala de aula que tudo acontece – cenário/palco de uma história que é vivida diariamente. A autoridade do professor numa sala comum é outorgada, numa sala de aula interdisciplinar é sempre conquistada, assim como a autonomia do aluno também o é. Nessa sala de aula interdisciplinar todos se

percebem e se tornam parceiros. Parceiros de quê? Da produção de um conhecimento para uma escola melhor, produtora de homens mais felizes, em que a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância pela humildade; a solidão pela cooperação; a especialização pela generalidade; o grupo homogêneo pelo heterogêneo, mostrando que a reprodução deixa passagem para o questionamento. No conhecimento habita o ritual de encontro com início, meio e fim. Faz-se o simples, escreve-se o simples, percebe-se interdisciplinar. (FAZENDA, 2002b).

Mas a aventura maior de perceber-se interdisciplinar revela-se sempre no cuidado e na escolha dos caminhos a percorrer na execução de um projeto de trabalho. Entretanto perceber-se interdisciplinar é, sobretudo, acreditar que o outro também pode ser ou tornar-se um professor interdisciplinar. (FAZENDA, 2002b).

A interdisciplinaridade pauta-se em princípios que marcam o fazer do professor em sua subjetividade. São eles: humildade, coerência, espera vigiada, respeito e desapego. Trataremos cada um deles devido sua importância.

Na postura interdisciplinar a HUMILDADE ajuda o professor a agir conduzido pela razão. Representa um ato de força, quando quem a pratica, se priva de demonstrar sua superioridade numa situação em que outrem, necessita de valorização e não o conseguiria se o primeiro se valesse de sua superioridade. Ser humilde é estar aberto para o outro, aceitar sua presença e estabelecer parcerias. Saber ouvir e não se considerar o centro da ação pedagógica.

Humildade é reconhecer os próprios limites. Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, e que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado. E, nessa atitude, estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que julga saber. Encontrando-os, ter a coragem de cortá-los, incorporá-los, mesmo que isso signifique ter que abandonar a satisfação e a segurança pessoal. Aceitar que o outro, embora pareça simples e ignorante, também sabe algo. Que todos podem de alguma forma, contribuir para enriquecer o conhecimento. Que se aprende com o aluno, com o colega, com o dito leigo na matéria. (ALVES, 2002a, p. 64).

COERÊNCIA indica a busca de harmonia entre as diferentes possibilidades. Em interdisciplinaridade é uma diretriz que norteia todo o trabalho, pois, ela é a ligação entre o manifesto e a possibilidade, entre o pensar e o fazer e o sentir. Para se chegar à coerência é preciso se conhecer e conceder-se a capacidade de mudar, estar aberto.

Alves (2007) entende a coerência como a identificação que os outros podem fazer do que uma pessoa fala e de como se comporta diante das situações. É

fundamental para se evitar o abismo entre o discurso e a ação e nesta perspectiva interdisciplinar, inclui o sentir, pois, a pessoa coerente demonstra por meio de seus atos, seus pensamentos e sentimentos.

A ESPERA se configura no ato de esperar, de vigiar o esperado. Ato relativo ao aguardar, permanecer na expectativa, esperar pra ver o que acontece. É atraso, adiamento, demora; mas, ao mesmo tempo, é maturação, crescimento, tempo certo para amadurecer. Revela a condição humana de temporalidades inescapáveis. É um tempo constante no viver.

Na educação, ESPERAR é uma constante. O professor, a professora sabe, não importa o grau de especialização ou nível de ensino, que o aluno, a aluna, precisa de tempo, tempo de ESPERA/amadurecimento para introjectar conhecimentos, torná-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante de seu cotidiano e de seus projetos de vida. (CASINO, 2002a, p. 108).

Em interdisciplinaridade falamos de uma espera vigiada, pois para que o diálogo na construção das parcerias ocorra precisa-se de um tempo de espera, mas uma espera vigiada: confiança, paciência alimentada pela investigação, pelo estudo, pelas trocas intersubjetivas. Esta pausa vai favorecer o conhecimento de si, que possibilita o conhecimento do outro e abre espaço para a aceitação da diversidade. Enfim, tempo de espera, tempo de trocas, de aprendizagem, de busca pela própria identidade, pelo encontro com o outro e com o grupo. (TAIANO, 2006).

RESPEITO, para Alves (2007) é a atitude de ouvir e ser ouvido pelo outro na busca de um entendimento, de forma tranqüila. Na execução de um projeto comum a ser concretizado, um respeito que deve estar nas ações dos envolvidos, para torná-lo possível, com harmonia, asseverando Fazenda (2006b, p. 86):

A primeira das evidências, constatada após múltiplas observações, descrições e análises de projetos interdisciplinares em ação, é de que a premissa que mais fundamentalmente predomina é a do respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia.

A autonomia favorece o DESAPEGO, quando atinge sua escala de maturação na perspectiva interdisciplinar, está no sentido de desprendimento, de capacidade de romper com as amarras de um ensino cristalizado, de liberdade para buscar o novo naquilo que já se conhece, deixando o território seguro do já sabido, já

instituído e consagrado. O desapego é necessário para se estar aberto às transformações recorrentes que um fazer interdisciplinar proporciona.

Portanto, tais princípios se complementam e embasam uma ação docente interdisciplinar e demonstram alguns atributos que lhe são próprios a afetividade e a ousadia:

Na educação, a afetividade desvela-se como um atributo de uma prática interdisciplinar que se manifesta por meio do diálogo intersubjetivo e intencional, vivenciados pelos sujeitos no quadro desenhado pelo movimento das cores que revestem as relações e interações destes no ato educativo. Ela é o pigmento que resulta das interações entre os sujeitos, propiciando o brilho, a intensidade e a aproximação nas relações que se estabelece. (RANGUETTI, 2002, p.88).

Sentir e viver AFETIVIDADE na educação, pela teoria da interdisciplinaridade, suscita que adentremos a sala de aula dispostos a descobrir e sentir as manifestações presentes nas relações estabelecidas e manifestados por todos os envolvidos na ação educativa, tanto os professores quanto os alunos. Significa ampliar o olhar e a escuta, buscando captar a expressão das inquietudes, dificuldades e possibilidades expressas no processo do aprender e ensinar.

O alicerce de uma relação educativa em que a afetividade está presente é o sentir-se bem, ser aceito e valorizado como parte integrante do processo como ser que pensa, sente e conhece. A afetividade manifesta-se no acolhimento, no gesto, no olhar, na escuta, na sensibilidade de perceber o outro, na abertura para acolhê-lo, e juntos, renascer, reconstruir, ser. (RANGUETTI, 2002).

A OUSADIA mostra-se marcada pela coragem, galhardia, arrojo, atrevimento, audácia. Acreditamos que a mesma está intrínseca, é simplesmente interdisciplinar. Há que se ter coragem para enveredar esse caminho, trocando o certo pelo provisório. É preciso ser arrojado para buscar o diferente, desapegar-se do velho e tomar um novo rumo. Agir com ousadia é acreditar num por vir, assumindo o compromisso com o desconhecido.

Destarte, a afetividade e a ousadia se combinam em sua subjetividade Instigam para a ação, para o movimento de um fazer em educação. Pressupõe humildade, coerência, espera, respeito e desapego - princípios da teoria da interdisciplinaridade. A combinação na prática destes princípios e atributos levam às trocas intersubjetivas, às parcerias, que se configuram como fundamento básico da ação interdisciplinar. Concordamos com Fazenda (2002b) quando relata que a

parceria é o fundamento maior da interdisciplinaridade. “O educador que pretende interdisciplinar não é solitário, é parceiro: parceiro de teóricos, parceiro de pares, parceiro de alunos, sempre parceiro. Não se faz nada sozinho...” (FAZENDA, 2002b, p. 109).

A parceria como fundamento de uma proposta interdisciplinar consiste na busca por incitar o diálogo, entre formas, de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa busca a possibilidade de interpenetração entre elas. Entendendo-a como cumplicidade, o que implica em participação e colaboração mútua.

A necessidade de parceria surge sempre de uma necessidade de troca, mas, algumas vezes, pode vir simplesmente da insegurança inicial em aventurar-se em um trabalho interdisciplinar. Pode surgir também da solidão que sentem os profissionais interdisciplinares em relação às instituições nas quais atuam.

A parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A produção em parceria, quando revestida do rigor, da autenticidade e do compromisso amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar. Ela consolida, alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação. (FAZENDA, 2006b, p. 85).

A parceria que se estabelece entre os atores é fundamental na prática interdisciplinar. Surge, quando, numa sala de aula todos se encaixam, num todo maior, revelando os aspectos ocultos do ato de aprender. Fazenda (2002b) evidencia a parceria, em aspectos tantos e tão complexos que pauta por traduzi-los na seguinte redução – é a alegria no trabalho em parceria.

[...] A alegria deste trabalho em parceria manifesta-se no prazer de compartilhar falas, espaços, compartilhar presenças, compartilhar ausências. Prazer em dividir e, no mesmo movimento, multiplicar, prazer em subtrair, para, no mesmo momento, adicionar, que, em outras palavras seria de separar para, no mesmo tempo, juntar. Prazer em ver no todo a parte ou vice-versa – a parte no todo. (FAZENDA, 2002b, p. 12).

A força deste estudo está no reconhecimento dos pressupostos conceituais da interdisciplinaridade. no entendimento da ambigüidade e complexidade que o termo possui, mas que, ao mesmo tempo lhe asseguram a evolução e a beleza. é esse entendimento que nos permitirá entender o processo de construção da pratica tendo a atitude como alicerce e interface. Recuperando nossa metáfora diríamos: saltar e alcançar o vôo...

Buscamos essa força, para embasar nosso caminho como educadora quanto à questão da interdisciplinaridade, pois, fomos testemunhas de diferentes concepções de interdisciplinaridade, em diferentes instituições de ensino, vimos, em nossa prática, que os educadores não sabem bem o que fazer diante desse tema. Nossa angústia perante tantos desencontros levou-nos à busca das discussões acadêmicas, e após o levantamento teórico realizado neste trabalho, pensamos que o que há de assustador e causa perplexidade na interdisciplinaridade escolar é sua simplicidade.

Entendemos, com Fazenda (2005) que fundamentalmente, trata-se de uma atitude dos educadores perante o seu dia-a-dia. A atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Está simplesmente na postura do educador em estar aberto a novas formas de ensinar e aprender, aberto ao trabalho em parceria. Mas é difícil compreender o simples porque é difícil ser simples...

A educação de infância que abraça a interdisciplinaridade é nossa utopia. Sonhamos com uma metamorfose em que todos os saberes e os fazeres, sejam da Educação Física, alfabetização, matemática ou outros, possam abraçar-se e construir uma educação mais livre e mais feliz para a criança, proporcionando novos rumos e fatos.

Descobrimos que a interdisciplinaridade tem como princípio norteador à atitude de abertura do ser às novas práticas e não nega a disciplinaridade. Sendo assim, acreditamos que o professor de Educação Física pode apoiar-se na especificidade pedagógica que a formação na área lhe oferece, tratando das práticas corporais de movimento, para elaborar trabalhos em parceria com os demais professores da criança, projetos coletivos de ensino, em que os conhecimentos de todos possam se unir e dar vida a novas formas de ensinar, assumindo dentro do processo de educação para a criança e com a criança, uma atitude interdisciplinar.

“Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças.”
(FERNANDO PESSOA).

MOMENTO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UMA CORRIDA... UMA LUDICIDADE



Figura 5: A corrida.
Fonte: (SOUZA, 2009).

A Educação Física como caminho para a efetivação da interdisciplinaridade no ensino infantil. Metaforicamente esse momento se apresenta para nós como uma corrida; uma ludicidade que precedem um fazer. A corrida alicerça a efetividade da realização do salto mortal, pois a corrida determina a execução de um bom salto.

Sem uma boa corrida, o ginasta jamais atingirá a altura necessária para realizar saltos audazes e difíceis. Sem conhecer as possibilidades de interação que a Educação física oferece para ações interdisciplinares, não poderíamos seguir adiante, pois tais conhecimentos alicerçam a efetividade desse nosso estudo, precedem e alimentam os momentos metodológicos seguintes.

Quando pensamos em uma criança pequena é normal que a imaginemos livre, correndo pela casa e mexendo nos objetos a seu alcance, nada lhe escapa à vista e às mãos, seu corpo não para um minuto, estando em constante movimento. Este quadro tão comum que nos vem à memória foi objeto de estudos de pesquisadores, que demonstraram através de seus trabalhos, o quão importantes são os movimentos corporais da criança para o seu perfeito desenvolvimento.

A capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, do qual a criança participa ativamente. Por meio do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, das interações com as outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo sua capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) acontece de forma simultânea e integrada. (FELIPE, 2001).

As afirmações acima descritas demonstram a importância do corpo no desenvolvimento infantil, seja pela da exploração do espaço, por meio de jogos e brincadeiras, o corpo faz a ponte entre a criança e o meio em que vive e é base para o seu desenvolvimento pleno e autônomo.

Isso não é novidade... mesmo assim, ainda a educação da criança pequena que vemos acontecer nas escolas, desvaloriza o corporal, subutiliza a brincadeira, deixa de lado o lúdico no processo. Aí está, ao nosso ver, a principal ponte da interdisciplinaridade da Educação Física para a educação da criança. Vemos as crianças sentadas nas carteiras por horas e sonhamos com a mudança desse modo de ensinar. De aproveitar o corpo nas formas de ensinar a escrita, a leitura, ciências, matemática, enfim... tudo.

Pensar o movimento (ações corporais) integrado ao projeto de educação da criança fundamenta-se na efetiva idéia de interdisciplinaridade. Requer a compreensão do desenvolvimento infantil, garantindo a possibilidade da criança vir a ser no mundo, agindo sobre ele em sua subjetividade.

Tal interdisciplinaridade sustentará uma formação capaz de promover um verdadeiro desabrochar da criança, pressupondo a utilização de um corpo que age, gesticula e se movimenta, como fundamental para a aprendizagem de um modo geral. O fazer motor é envolver-se, concentrar-se, estar atento, realizar operações

mentais com os conceitos expostos e necessários de todos os tipos. Envolver-se é agir... agir com o corpo.

Buscando a melhoria da aprendizagem da criança, acreditamos na interdisciplinaridade como suporte necessário para proposição de atividades diferenciadas na educação da criança, tendo o movimento corporal, os gestos, a motricidade, a valorização do brincar e da brincadeira, também cheios de movimento de forma natural, como sustentáculo de desenvolvimento. Assim pensamos em uma criança por inteiro, em uma educação por inteiro, interdisciplinar.

Pensamos o ser criança a partir de uma perspectiva fenomenológica embasada em Merleau-Ponty (2006), que nos cursos ministrados na Sorbonne, de 1949 a 1952, ocupa-se, entre outras questões, do debate sobre a consciência e sobre a linguagem infantil, refletindo a respeito da posição da Pedagogia em relação as disciplinas científicas, em particular com a Psicologia. Nesses cursos, dialoga com vários autores, em especial com Piaget e Wallon, mas também com os estudos sócio-culturais de Lévi-Strauss, Margareth Mead, Marcel Mauss, com a psicanálise de Freud e de Lacan, com a fenomenologia de Husserl e de Sartre.

Apresenta uma crítica ao pensamento de Piaget e ao modo como este percebe a lógica da criança, discutindo outras possibilidades de compreensão da infância. Embora reconheça a contribuição dos estudos de Piaget, em especial sua observação das crianças, o autor faz uma crítica a psicologia genética e sua influência na educação, destacando que nessas áreas a criança vista pelo adulto, transforma-se em objeto de conhecimento, havendo a necessidade de subverter essa lógica, considerando a história da criança, os afetos, os fenômenos da linguagem e da comunicação. (MERLEAU-PONTY, 2006b).

Para Piaget (*apud* MERLEAU-PONTY, 2006b), até cerca de sete anos, a linguagem é auto-expressão e não comunicação por conta da linguagem egocêntrica. Como em um jogo, a criança repete as palavras e com essa repetição ela amplia sua conduta, sente prazer em exercitar a linguagem com manifestação da vida imaginária. Para a fenomenologia esse aspecto da linguagem da criança não é um problema ou uma forma menor de expressão. Piaget considera essa fase como negativa, a ser superada por formas lógicas, não reconhecendo que o fenômeno também está presente na linguagem do adulto, na poesia, por exemplo, posto que a passagem para uma linguagem objetiva também pode ser considerada como empobrecimento. (MERLEAU-PONTY, 2006b).

Para Merleau-Ponty (2006b, p.165):

[...]a criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita - essa idéia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo.

Nesse sentido, para além do formalismo, precisamos considerar o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário, a afetividade nas práticas educativas. Piaget procura compreender as concepções da criança, traduzindo-as para o seu sistema de adulto, baseado na lógica formal. Para Merleau-Ponty (2006b), precisamos abster-nos desse vocabulário e desses conceitos do mundo adulto.

Merleau-Ponty (2006b) também reflete sobre a interpretação de Luquet sobre o desenho infantil e suas fases: realismo fortuito, realismo intelectual, realismo visual. Há nessa interpretação uma contradição ao afirmar que a criança desenha segundo um modelo interior e por outro lado que seu desenho não tem esquematismo nem idealismo. Segundo autor, Luquet e Piaget substituem o mundo visto pela criança pelas categorias do adulto, segundo uma perspectiva realista e geométrica. O mundo da criança é afetivo, sendo o desenho expressão do seu mundo e não uma simples cópia. Para o filósofo do corpo, o jogo, a imitação e o sonho são fenômenos importantes considerados por Freud, Piaget e Sartre a serem recuperados pela fenomenologia da infância. (MERLEAU-PONTY, 2006b).

Essas considerações de Merleau-Ponty (2006b) sobre o processo de conhecimento das crianças é significativa para nosso estudo, em vários sentidos, tais como: a necessidade de não se considerar a criança como um conceito universal, compreendendo sua história de vida e de sua família; a necessidade de se valorizar a lógica da criança, sem considerá-la como sendo incompleta; a necessidade de se considerar o imaginário como um fenômeno inerente ao processo de conhecimento; a necessidade de se considerar o conhecimento do corpo como condição de aprendizagem; a necessidade de se compreender e valorizar a comunicação, a fala e as demais expressões das crianças; a necessidade de abertura da reflexão pedagógica para as experiências vividas das crianças e para as dinâmicas do conhecimento contemporâneo, da vida social e da cultura.

Para Merleau-Ponty (2006a, p.122), “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.”

Ser no mundo com o corpo, é estar aberto ao mundo e ao seu devir, é vivenciar o corpo em sua intimidade: movimento, leveza, harmonia, cansaço, contemplação e recolhimento. Ser no mundo com o corpo é também saber sentir suas fragilidades e limitações. É tomar consciência de que também sou meu corpo, um corpo que se expressa, se comunica. (CARVALHO, 2004).

Nossa perspectiva de busca de interdisciplinaridade como uma ação transformadora centra-se no reconhecimento do corpo como vivência do ser criança, como presença fundamental no ato educativo. Por sermos profissionais da educação Física, profissionais que pensam o corpo. Nesse raciocínio pensamos que a escola deverá perpetuar o encontro entre o mundo da razão e o mundo da corporalidade, percebendo que corpo e razão não estão dissociados, mas integrados, numa totalidade, em um processo de interação de um Ser que precisa ser reconhecido de maneira integral.

Abrimos assim os horizontes para a efetivação de um trabalho interdisciplinar a ser realizado pelos professores. A partir da atitude, da disposição para rever o velho e transformá-lo em novo, da ousadia dos educadores, pode ser um “comprometimento com a totalidade” (FAZENDA, 2006b, p. 91), o fazer para a criança de uma corporeidade educativa, qualitativa, uma prática inovadora, diferente, que foge do pronto, repetido ou uniforme:

Cada movimento interdisciplinar é como cada momento vivido – *único*, por isso sugere a quem dele participa (leitor) outros movimentos, também interdisciplinares, portanto, *únicos*. Falar de movimento interdisciplinar não é, pois, dizer de *modelos*, mas de possibilidades, que se iniciam no pesquisado e a partir dele podem se transmutar em múltiplas formas e atos. (FAZENDA, 2006b, p. 65).

Abundam no senso comum e na prática das escolas, relatos e posicionamentos que afastam as questões relativas ao corpo (a motricidade), das relativas à mente (cognição). Esta visão quando mantida no fazer daqueles que atuam na escola, transformam o ambiente de aprendizagem em um local de sofrimento para os pequenos, distante da realidade, do interesse e dos atrativos infantis.

Nesse falar do corpo, percebemos a importância da motricidade, que se traduz em atividades motoras, faz parte do dia-a-dia das crianças em qualquer estabelecimento que se dedique à tarefa educacional de crianças pequenas. O movimentar, o brincar, o jogar enriquecem esse dia-a-dia e preenchem a rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar além das aulas de Educação

Física, o momento do parque livre ou dirigido, os cantinhos com jogo ou materiais lúdicos, enfim, vemos ações e atividades que podem facilitar o aprender, abrindo-se em possibilidades diferentes, que dependem de uma atitude interdisciplinar dos educadores a fim de organizar a prática do movimento infantil, possibilitando um cabedal maior de benefícios oriundos dessas vivências para os educandos.

Consideramos a motricidade como forma de expressão, ação e comunicação que funciona como evidência de equilíbrio afetivo e inteligência. O desenvolvimento dessa forma de manifestação humana se explica a partir da interação do ser com o mundo. A evolução das faculdades perceptivo-motoras, que trazem consigo a possibilidade de agir sobre o mundo é o motor do desenvolvimento infantil. (MATTOS; NEIRA, 2007).

Com vistas à reflexão nesse sentido, desenvolvemos as idéias que se seguem que, pautadas nos conhecimentos das ciências da educação, pensam uma Educação Física infantil, integrada e coerente com a realidade das instituições. Trataremos do desenvolvimento pedagógico das atividades pertencentes à cultura corporal de movimento, em outras palavras, o valor educacional das atividades rítmicas, do jogo e dos brinquedos motores com intenção formativa. Vamos então à cultura corporal do movimento.

Tal cultura inspira o movimento humano livre dos limites impostos pelas diversas ciências (biomecânica, fisiologia, anatomia) que consideram as manifestações humanas apenas parcialmente e que, por vezes, apresentam-se como obstáculos imaginários àqueles que pretendem fazer uso das atividades motoras com outro sentido, buscando pontos de vista complementares na compreensão do movimento enquanto uma dimensão de conduta. O gesto caracteriza a expressão do ser, ele é para o movimento, o que a palavra é para a linguagem. (MATTOS; NEIRA, 2007).

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle do seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais.

Para Merleau-Ponty (2006b, p. 72):

Antes de imitar outra pessoa, a criança imita os atos da outra pessoa. Essa primeira imitação supõe que a criança capta de imediato o corpo alheio como portador de comportamentos estruturados, e que sente seu próprio corpo como um poder permanente e global de realizar gestos dotados de um certo sentido. Isto quer dizer que a imitação supõe a apreensão de um comportamento de outrem e, do lado do eu, um sujeito não contemplativo, porém motor; um “*eu posso*”.

O movimento humano, portanto é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se de uma linguagem, que permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano.

As diferentes maneiras de andar, correr, arremessar e saltar resultam das interações, da relação dos homens com o meio: são movimentos cujos significados têm sido construídos em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas. Assim, ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos as crianças também se apropriam da cultura corporal na qual estão inseridas.

Neste sentido, as instituições de educação infantil podem favorecer um ambiente físico onde as crianças se sintam estimuladas e seguras para arriscar-se e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente (do ponto de vista dos movimentos), mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos a cerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. (MATTOS; NEIRA, 2007).

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica através do gesto e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se fortemente ao conjunto da atividade da criança. No início do desenvolvimento, predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e o meio físico.

É freqüente, por exemplo, a brincadeira de luta entre crianças de cinco ou seis anos, situação em que se pode constatar o papel expressivo dos movimentos, já que essa brincadeira envolve intensa troca afetiva. A importância da expressão caracteriza-se, sobretudo pela influência da cultura sobre o desenvolvimento da

motricidade, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui aos gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como lápis, pás, bolas de gude, cordas, etc.

Os jogos, brincadeiras e atividades rítmicas revelam por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é vivido de forma significativa. Pensamos que ao apropriar-se de tais movimentos, o professor de educação física e o professor de sala de aula podem, em parceria, desenvolver atividades significativas para o aprendizado da criança.

Freire (1992) defende que a cultura infantil, da qual fazem parte os brinquedos e os jogos, além de criar recursos motores, cria também recursos simbólicos nos quais as crianças vivem fantasias, levando em consideração a realidade que vem sendo elaborada gradualmente no seu cotidiano. Desse modo, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo. Ao estabelecer essa relação e estruturar-se o pensamento, os limites de compreensão são alargados. Assim, para este autor, promover o fazer juntamente com o compreender é a tarefa fundamental da escola.

As experiências corporais são significativas para as crianças, tendo em vista que a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto. A inteligência corporal antecede as representações mentais, o que vale dizer que, nessa perspectiva a ação motora, se trabalhada adequadamente, possibilita uma melhor compreensão da realidade. Desse modo, o processo educacional deve ser composto por ações concretas nas quais o aluno que faz é o mesmo que compreende, e a escola estabelece assim uma inter-relação entre suas atividades prática e atividades simbólicas, que são necessárias para uma formação integral da criança.

Nessa perspectiva, ao vivenciar concretamente a ação, a criança compreende-a melhor, o que possibilita uma tomada de consciência da realidade concreta, permitindo-lhe transformar o real para atender suas necessidades. Neste sentido, Freire (1992) recomenda que o ponto de partida seja sempre o conhecimento que a criança já possui, para o autor, essa concepção implica a necessidade de um profissional estudioso da ação corporal, já que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas em um projeto que abarque também as demais disciplinas. É necessário que o professor seja criativo, aberto ao novo, e o autor destaca que qualquer

profissional que trabalhe com o ser pequeno, não apenas o profissional de educação física é capaz de efetivar essa prática.

Entendemos que o autor demonstra em seus estudos possibilidades da interdisciplinaridade da Educação Física na educação infantil na medida em que demonstra que qualquer professor, de outras áreas ou disciplinas pode tomar o corpo e o movimento como dimensões presentes e importantes para o seu fazer pedagógico. Logo, ao demonstrar a importância das atividades próprias da Educação Física na construção do conhecimento da criança falta-lhe a ponte de estabelecer a parceria dos profissionais, entendendo que a educação da criança, não é tarefa de um único professor, ao contrário, é desafio de muitos que devem trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar.

Dado alcance que a atividade motora assume na vida da criança é muito importante que, ao lado das situações planejadas especificamente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária. Nesse sentido é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias das crianças.

Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes do envolvimento com a atividade proposta, não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural da criança. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá auxiliar a organização da prática em sala de aula. (MATTOS; NEIRA, 2007).

No desenvolvimento da motricidade da criança, durante a pré-escola, constatamos uma ampliação do repertório de gestos instrumentais os quais contam com progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetivos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças, etc. sofisticam-se. Gradativamente o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de antecipar ações- ou seja, de pensar antes de agir- e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora, que se traduzem no tempo em que a criança consegue manter-se numa mesma posição.

Durante esse desenvolvimento permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que, de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num

avião ou numa espada. Por isso, conquistas no plano da coordenação e precisão dos movimentos podem ser alcançadas por meio da prática constante de diversas brincadeiras e atividades motoras presentes em diversas culturas que terminam por solicitar complexas seqüências motoras para serem reproduzidas, oferecendo assim, oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor. (MATTOS; NEIRA, 2007).

Entendemos que os autores valorizam e demonstram a tendência lúdica do movimento infantil, porém, acreditamos que a ludicidade no trabalho com ser pequeno, vai além do desenvolvimento da motricidade e afirmamos com Rojas (2007) que o lúdico deve ser a base de toda a atividade da educação de infância, pois é meio de motivação para essa criança, que pode dar origem a processos de aprendizagem importantes favorecendo um trabalho interdisciplinar para a criança e com a criança.

A ludicidade é a comunicação da vida, do sentir, do fazer brotar e reviver o velho no novo. A prática lúdica é a presença na ação e direção pedagógica em que se vai modelando e re-significando o real, na arte-magia de ser, de pensar, de sentir [...] é a espontaneidade em trabalhar, fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real. A realidade jogando com falas e palavras, gestos e expressões enseja verdadeiro prazer em aprender. (ROJAS, 2007, p. 40).

Segundo Luckesi (2000), atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. São ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia. Assim, elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Para esse autor a ludicidade, tomando por base os escritos, as falas e os debates que têm se desenvolvido em torno do que é lúdico, pode ser definida como aquela atividade que propicia a “plenitude da experiência” e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros.

Huizinga (1980) discute sobre a função cultural do jogo, do brincar, como elementos constitutivos da cultura humana. Nas práticas lúdicas estão presentes o prazer, a diversão e o delírio. Esse autor considera o lúdico como a linguagem

primeira da criança, como a origem da expressividade inicial do desenvolvimento do ser humano. As práticas lúdicas de que trata o autor incluem não apenas o jogo, mas também a música, a dança, a poesia, as artes plásticas.

O elemento lúdico é de tal modo inerente à poesia, todas as formas de expressão poética estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel. O mesmo se verifica, e ainda em mais alto grau, quanto à ligação entre o jogo, a música e a dança. [...] A situação da dança é muito especial, pois é ao mesmo tempo musical e plástica: musical, porque seus elementos principais são o ritmo e o movimento, e plástica, porque está inevitavelmente ligada à matéria. Sua interpretação depende das limitações do corpo humano, e sua beleza é a do próprio corpo em movimento. (HUIZINGA, 1980, p.181-4).

Acreditamos que ao desenvolver sua motricidade brincando, a criança experimenta o mundo, numa interação que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo que a rodeia. Assim, a ludicidade deve estar presente não só nas aulas de Educação Física, mas também nas atividades da sala de aula permitindo a manifestação da espontaneidade da criança traduzida em gestos, falas e movimentos que a criança expressa de forma prazerosa.

O brincar é uma linguagem fundamental na infância, constituindo uma forma singular de produção e apropriação do conhecimento. Esse processo natural e sadio evidencia o mundo humano e significativo do brincar da criança. Tal mundo é apreendido pela imitação e fixado na criança pelo brincar, momentos em que ocorre a repetição de fatos da vida diária, tendo, em seu ápice, a vivência que, muitas vezes, se encontra na expressão profunda do eu infantil. A mágica, o sonho e a fantasia eclodem no imaginário infantil e são traduzidos por movimentos, gestos espontaneamente revelados em ações ingênuas e até involuntárias. (ROJAS, 2008).

Pensamos que a Educação Física na sua prática, ao remeter ao brincar, oportuniza às crianças, novas formas de aprendizagem mais dinâmicas e mais lúdicas, extremamente prazerosas em que se pode estabelecer a parceria com a criança, num construir conhecimentos. Dessa forma, Precisamos ouvir e ver o que se expressa no brincar infantil, pois, a criança, por meio do brincar, demonstra comportamentos e características pessoais, muitas vezes ignoradas durante o processo formativo.

Rojas (2007) nos ensina que a infância conta com a natureza própria do brincar como meio para adquirir a aprendizagem. É no mundo do brincar que a criança se desloca da realidade e voa pelas asas da fantasia, encantando-se com o

universo das brincadeiras e dos brinquedos, cria seres coisas e mundos diferentes, carregados de fantasia e de sentidos novos.

Pelo brincar a criança exercita a imaginação e antecipa o seu agir. Dessa maneira, pode ensaiar esquemas eventuais que utilizará para realização de seus desejos e fantasias. Antes de decidir, a imaginação compara os mais diversos motivos da ação, aquilo que é mais significativo. Dessa forma, o brincar possibilita o rompimento das limitações do real e amplia a capacidade criativa da criança evidenciada nos seus gestos, dizeres e nas linguagens que ela manifesta pelos movimentos corporais. (ROJAS, 2007).

Diante da importância do brincar para o desenvolvimento do ser pequeno, pensamos, então, que os professores da criança devem pautar-se numa ação educativa que revele percepção e criatividade, numa parceria que encontre na ludicidade e motricidade próprias da criança possibilidades de descobrir o novo, um novo jeito de ensinar, pautadas na busca pela interdisciplinaridade.

Para Kishimoto (1999) as práticas lúdicas são valiosos suportes da ação docente, que enriquecem o trabalho pedagógico e permitem a aquisição de habilidades e conhecimentos. Para esta autora:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 1999, p. 36-37).

Para Rojas (2007) a prática lúdica é presença na ação e direção pedagógica em que se vai modelando e re-significando o real, na arte-magia de ser, pensar e sentir. Ao trabalhar com a criança buscar-se o movimento do ato pedagógico entre o pensar e o fazer, construindo com coragem, iniciativa e ousadia, planejando a ação com interdisciplinaridade.

Em sua ação lúdica pedagógica, durante o desenvolvimento de qualquer proposta de atividades motoras, o professor precisa atentar para os cuidados com a própria expressão e posturas corporais, uma vez que o corpo é um veículo expressivo. A atenção a esse aspecto valorizará e adequará os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças. Para Rojas (2004):

O gesto de cada um sempre desencadeia novos gestos, reações de outros, imprevisíveis em seus fins. Quando aderimos a uma nova ação, estamos incentivando o nosso gesto na capacidade ôntica de iniciar/criar/falar. Há necessidade de se pontuar como presença a coragem de habitar novos contextos e, portanto, novos gestos. O gesto deve ser sempre iniciador. (ROJAS, 2004, p. 33).

O gesto interdisciplinar está ligado à realidade, à vida. Precisa ser construído com a participação da criança, em uma troca, levando em consideração necessidades, especificidades, vivências e experiências da criança. A criança não é única, então toda proposta pode partir da concepção do ser criança, em se tratando da Educação de Infância, podemos desenvolver uma proposta educativa que considere os interesses da criança.

O professor interage com o grupo, fornecendo-lhe um repertório de gestos e posturas, quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias expressivas com gestos expressivos ou recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e, refletir, sobre os tipos de movimentos que envolvem é uma condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem harmoniosamente.

O gesto, carregado de sentido, significado e intenção assume um papel fundamental no processo educativo da criança, articulando-se em uma mesma proposta uma ação cognitiva, afetiva e claro, motora. Devemos enfatizar aqueles movimentos inseridos em uma situação em que a criança se veja obrigada a pensar e planejar a sua ação; seja fugindo de um pegador, escalando uma montanha imaginária, “queimando” o amigo, enfim, vivendo cada movimento não só com os músculos nervos e tendões, mas, também e principalmente com o coração e a cabeça. (MATTOS; NEIRA, 2007).

Brinquedos e brincadeiras dão prazer e fazem pensar. Se prestarmos atenção, poderemos ver e ouvir os comentários, os sorrisos, a felicidade estampada no rosto das crianças quando lhes é permitido, simplesmente, brincar. Essa felicidade, constatada ao longo das atividades lúdicas, representa o envolvimento com a proposta, com o viver o brinquedo, sentir as emoções de jogar, arriscar-se, experimentar e conseguir. Assim, a alegria presente que, segundo Fazenda (1999) é a força de uma educação interdisciplinar, favorece o convite às inovações, a atividades que causem interesse e curiosidades nas crianças, que fujam do que é corriqueiro, comum, fácil demais.

Pensamos que a proposição de uma concepção lúdica para a construção do processo do aprender possibilita inter-relações possíveis entre os elementos

constitutivos das aulas de Educação Física e das demais atividades propostas na educação da criança. Segundo Matos e Neira (2007) o que vemos na atualidade na educação de infância é uma dedicação quase integral das professoras ao momento de alfabetização. Nesse esforço, temos que outros elementos colaboradores do processo, como é o caso da Educação Física, fiquem relegados à terceiro ou quarto planos.

Pensamos então em unir tudo isso: o movimento, a escrita, a atividade lúdica e a leitura, ciências, matemática, como exemplo de uma possibilidade de interdisciplinaridade, de habitar o contexto e permitir-se espelhar em ação, no fazer do professor de Educação Física, evidenciando jogos e brincadeiras que contemplem o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Caberá na educação infantil, a estruturação de um trabalho com o corpo abrangendo as características acima mencionadas: a vinculação do movimento a intenções, raciocínios e planos de ações elaborados; as atividades com significado, com o concreto, com o real, com o interesse daquele que é o mais importante no processo, o educando. (MATTOS; NEIRA, 2007).

A interdisciplinaridade da Educação Física na escola permitirá encontrar novos caminhos para a prática pedagógica, uma espécie de libertação, de desafio, que leve a criança a movimentar-se de forma natural, interagindo consigo mesma e com o ambiente, obtendo dessa forma o controle motor que favoreça o seu desenvolvimento pleno e autônomo.

Tal interdisciplinaridade, entendida neste trabalho como atitude que se apresenta como categoria de ação poderá evidenciar-se no diálogo entre o professor de Educação Física e os demais professores da criança, nas propostas inovadoras decorrentes desse diálogo, em um caminhar cheio de ludicidade, a partir de jogos, atividades e brincadeiras, a criança poderá torna-se cada vez mais independente e capaz de construir conhecimentos.

Para que se respeite o ser criança enquanto sujeito, é necessário que se tenha humildade e afeto, que se atenda às solicitações infantis e que se goste de observar o desenvolvimento dos pequenos, sendo, capaz de ousar, propor atividades criativas e, inovadoras, oportunidades ricas de aprendizagem, devendo as relações que se mantém na escola transcorrer permeadas de alegria. Acima de tudo, é preciso crer e ter a esperança de que a educação proposta à criança surtirá efeitos.

Portanto, como se viu, acreditamos que se faz necessária a inserção de uma proposta pedagógica de atividades motoras na escola de educação infantil perfeitamente integrada ao projeto educacional e adequada às características específicas da criança.

Acreditamos que esta ação será possível mediante o diálogo e a parceria do professor da criança na elaboração de propostas inovadoras e ousadas, que unam, em um só projeto, as questões relativas à motricidade infantil e cultura corporal de movimentos com as demais áreas do conhecimento que permeiam o fazer diário com a criança, priorizando a possibilidade de interpenetração entre elas. Um trabalho que tenha por base a cumplicidade, implicando em participação e colaboração mútua.

Pensamos que, em um projeto que vise o desenvolvimento da escrita, por exemplo, os professores de Educação Física e o professor da sala de aula, em ação conjunta, podem elaborar atividades motoras e lúdicas, como instrumentos para construção do conhecimento sobre a linguagem escrita pela criança. Com criatividade e ousadia, trazer as letras para a quadra e as atividades de movimento para a sala de aula.

Os professores poderão inventar atividades, ou adaptar alguma já conhecida, visando o desenvolvimento das habilidades básicas como percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal, que influenciarão diretamente a apropriação da escrita. Os professores de Educação Física possuem um repertório vasto de atividades motoras que contemplam esses objetivos, assim como os professores de sala de aula, caberá aos profissionais, articulá-los de acordo com seus objetivos.

Na Educação Física infantil, é comum o uso de atividades lúdicas que contemplam o aprendizado das letras, mas, para que se configure uma ação interdisciplinar é preciso que o professor as utilize da maneira integrada com as atividades propostas, evidenciando a parceria com os demais professores da criança, e não de maneira aleatória.

Logo, para exemplificar podemos citar um projeto do qual fizemos parte, onde o objetivo era a familiarização das crianças com as vogais. Nas aulas de educação física, fazíamos a construção de cada letra em brincadeiras, como construí-las com o próprio corpo, com o corpo do colega, em grupos com todos os corpos juntos. Também em corridas de pega-pega onde o pique era estar sobre a letra escrita no chão e outras atividades.

Na sala de aulas professoras se utilizavam de músicas e jogos, que construíamos nas sessões de planejamento, com o mesmo objetivo e muitas vezes, as atividades eram realizadas em conjunto, por nós professoras, no pátio e até na piscina, dando uma musicalização na ação. A avaliação desse processo de ação coletiva foi que as crianças distinguiram as letras num processo prazeroso em uma ludicidade permitindo-nos sentir o processo interdisciplinar, enquanto atitude e ação.

A fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.1).

MOMENTO III

A FENOMENOLOGIA: UM SALTO QUE IMPULSIONA O VÔO, NA ELABORAÇÃO DA AÇÃO

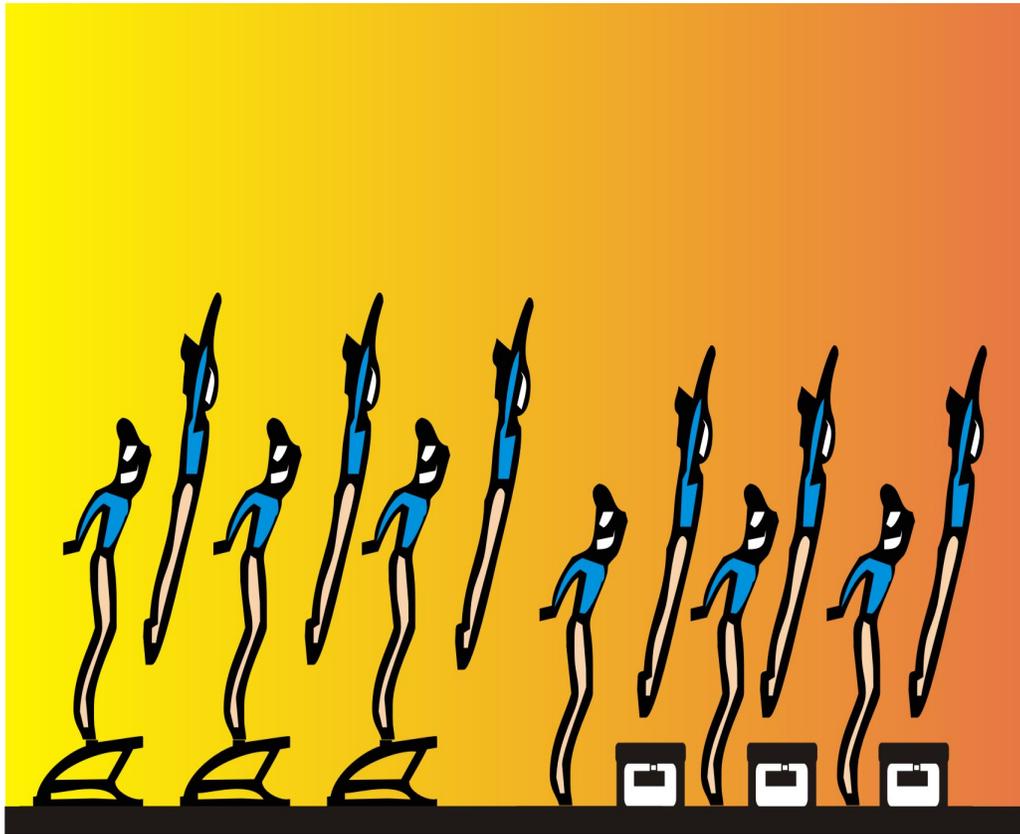


Figura 6: Saltando.
Fonte: (SOUZA, 2009).

Esse momento representa um salto. Um lançar-se para o ar. Momento que impulsiona a ousadia do vôo. Para o ginasta é o ponto decisivo que determina a qualidade e beleza do seu salto mortal. A cautela, a segurança, a determinação, a fidelidade e o rigor são os elementos necessários para um bom salto. Assim, também, quando apresentamos a fenomenologia como abordagem para fundamentação do fenômeno, em análises ideográficas e nomotética estamos dando ênfase para que todos esses princípios sejam evidenciados, sejam um salto na construção da pesquisa.

O termo fenomenologia deriva de duas outras palavras, de raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo).

Etimologicamente então, fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, sendo que, por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo.

Segundo Moreira (2002), a palavra “fenomenologia” parece ter sido usada pela primeira vez por Johann Heinrich Lambert (1728-1777), matemático, astrônomo, físico e filósofo suíço-alemão. Posteriormente, com sentido diferente, G. W. F. Hegel usou o termo em sua obra *Fenomenologia do Espírito*, em 1807. Porém, como movimento filosófico e com o sentido e as ramificações que ostenta até o momento presente, a Fenomenologia nasce no início do século XX, com a obra *Investigações Lógicas* de Edmund Husserl (1859-1938).

Pretendemos, neste capítulo apresentar uma perspectiva do desenvolvimento da fenomenologia baseado no pensamento de Edmund Husserl (o criador da fenomenologia), seguindo com Maurice Merleau-Ponty (um de seus seguidores) e, finalmente, Paul Ricoeur, com a fenomenologia hermenêutica. Assim discorrendo sobre a pesquisa educacional com enfoque fenomenológico.

Destarte, as bases do pensamento de Husserl, contextualizam historicamente o surgimento do pensamento fenomenológico.

Para Husserl, a fenomenologia era uma forma totalmente nova de fazer filosofia, deixando de lado as especulações metafísicas abstratas e entrando em contato com as “próprias coisas”, dando destaque à experiência vivida. Como o próprio Husserl diria, anos mais tarde, na sua aula Inaugural em Freiburg in Breslau (1917): “Uma nova ciência fundamental, a fenomenologia pura, desenvolveu dentro da filosofia. Esta é uma ciência de um tipo inteiramente novo: sem fim[...]”. A Filosofia devia, pois, construir-se (ou reconstruir-se) através da Fenomenologia como uma ciência rigorosa, que desse apoio a todas as “ciências positivas”, assim entendidas de forma geral as ciências físicas e naturais. A fenomenologia deveria proporcionar um método filosófico que fosse livre por completo de todas as pressuposições que pudesse ter aquele que refletisse; descreveria os fenômenos enfocando exclusivamente a eles, deixando de lado quaisquer questões sobre suas origens causais e sua natureza fora do próprio ato da consciência. (MOREIRA, 2002, p. 63).

No segundo momento apresentamos, resumidamente, o pensamento de Merleau-Ponty, filósofo que se tornou, inegavelmente, uma das principais contribuições da fenomenologia para o pensamento filosófico contemporâneo. Influenciado por Hegel, Husserl e Heidegger, Ponty articulou, de maneira explícita e harmônica, a fenomenologia e a existência e apresentou a “fenomenologia como estilo de pensamento que está à procura do sentido do sujeito, do mundo, da história e da própria filosofia.” (MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984, p. 56).

Em Paul Ricoeur, filósofo de grande importância na contemporaneidade, que desenvolveu uma metodologia de reflexão que designa como hermenêutica, ou seja, trabalho de interpretação da realidade, busca de seu sentido, mediante a decifração de suas expressões simbólicas.

Finalmente, a pesquisa com enfoque fenomenológico, abordando dois temas: em primeiro lugar, a controvérsia existente a respeito do conceito de método fenomenológico, pois, no campo da fenomenologia, esse termo tem sido usado de diferentes maneiras por diversos autores. E em segundo lugar, abordaremos a forma de se fazer pesquisa em fenomenologia, buscando o rigor científico. Que lhe é próprio o enfoque nos depoimentos descritos em análise ideográfica e nomotética dos sujeitos desse estudo.

Nos fins do século XIX, a psicologia gozava de grande prestígio e tendia a converter-se na chave de explicação da teoria do conhecimento e da lógica, retirando essas disciplinas do campo da filosofia. Contra essa orientação opôs-se o pensador Edmund Husserl, formulando o método fenomenológico e dando origem a um movimento, em torno do qual gravitaria considerável parcela da filosofia do século XX, cujas influências se estenderam a todas as áreas das ciências humanas. (CHAUÍ, 1980, p. VI).

Edmund Husserl nasceu em 8 de Abril de 1859, em Prossnitz, Morávia, região da atual República Checa. Filho de comerciantes judeus, mais tarde se converteria ao catolicismo. Estudou astronomia e matemática em Berlim e em Viena, onde começou a freqüentar os cursos de Franz Brentano, o que o levou à filosofia, “e com esta, à idéia de “intencionalidade da consciência”, herdada de Brentano, com quem polemizaria, contudo, até o final de seus dias – uma cena de parricídio bastante comum na história da filosofia.” (MOURA, 2007).

Depois de terminar seus estudos passando pelas universidades de Leipzig, Berlim e Viena, Husserl, iniciou sua carreira, como professor, na universidade de Berlim em 1883, de onde se transferiria para as universidades de Viena (de 1884 a 1887), de Halle (1887 a 1900), Göttingen (1900 a 1916) e então para Freiburg-im-Breisgau, permanecendo até o ano em que se retirou do magistério em 1928. Husserl escreveu diversas obras, entre as quais se destacam *Filosofia da Aritmética* (1891), *Investigações Lógicas* (1901 e 1902), *Idéias e Diretrizes para uma Fenomenologia* (1913) e *Meditações Cartesianas* (1929). Em 1933, com a tomada do poder pelo partido nazista, Husserl foi proibido de sair da Alemanha; no ano de sua morte, seus

amigos transferiram para Louvain, na Bélgica, inúmeros escritos de sua autoria, que ficaram conhecidos como Arquivos Husserl. (CHAUÍ, 1980).

Ao tratar de fenomenologia não podemos deixar de retomar o ambiente filosófico, científico e cultural que acabou levando ao seu surgimento. Husserl foi levado nesse ambiente a uma preocupação, a um questionamento radical das ciências e da própria filosofia, o que resultou no movimento fenomenológico.

Segundo Dartigues (2005), pode-se dizer que toda a vida filosófica de Husserl é dominada por um sentimento de crise. O seu esforço filosófico concentra-se em resolver essa crise que se estende à filosofia, às ciências do homem; às ciências pura e simplesmente.

As ciências dominantes no século XIX, de cunho altamente positivista, especialmente as matemáticas e a psicologia, afastavam-se cada vez mais dos dados da intuição e dos aspectos subjetivos que o uso da introspecção comporta. Ales Bello (2004), assim define positivismo: fixar a atenção sobre aquilo que é positivo, ou seja, útil, experimental, concreto e pode ser investigado pela ciência.

Segundo a mentalidade positivista, a ciência proporciona o único caminho pra alcançar a verdade, ou seja, a compreensão de como as coisas acontecem é possível pelo caminho proposto pelo método científico [...] as ciências conseguem entender a significação da realidade por meio de uma grande confiança naquela que é considerada como a única interpretação verdadeira da realidade: a interpretação dada através do método experimental. (ALES BELLO, 2004, p. 42-43).

O positivismo considerava esse conhecimento científico como o único válido, o único capaz de promover o progresso da sociedade através da pesquisa científica. Mas, a partir de 1880, o pensamento positivista começa a sofrer várias críticas e sua segurança se abala. Passam a surgir várias questões que põem em dúvida a validade, o sentido e a objetividade do pensamento positivo. Iniciam-se, então, na Europa, movimentos de reação ao positivismo: o Idealismo na Itália, o Espiritualismo na França e na Alemanha a Fenomenologia a qual é objeto teórico que alicerça esta pesquisa.

Segundo Merleau-Ponty (1990), Husserl luta, então, contra o psicologismo e o sociologismo, que afirmam que a filosofia não tem contato final com seu próprio pensamento e também contra o logicismo, que quer um acesso direto à verdade. Seu projeto essencial é a afirmação da racionalidade em contato com a experiência e a

busca de um método que permita pensar ao mesmo tempo a exterioridade e a interioridade.

O psicologismo, diz Husserl, não consegue dar conta do principal problema da teoria do conhecimento, que é o problema de como é possível alcançar a objetividade. O psicologismo procura resolver a questão anulando a dualidade entre o sujeito e o objeto, tratando a consciência como uma expressão vaga que se atribui a eventos físico-fisiológicos que ocorrem no cérebro e no sistema nervoso, e o conhecimento como efeito da ação causal, exercida, pelos objetos físicos exteriores sobre os mecanismos nervosos e cerebrais. Husserl, por outro lado, procurou mostrar que tal atitude leva à impossibilidade do conhecimento científico. (CHAUÍ, 1980).

Para Husserl, o psíquico não se reduz a mecanismos fisiológicos, mas é uma região que possui especificidade e peculiaridade; o psíquico é fenômeno, não é coisa; e fenômeno é a consciência.

O fenômeno é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a *imanência* e a capacidade outorgar significado às coisas exteriores [...] a consciência, ao ser estudada em sua estrutura imanente e específica, revela-se como algo que ultrapassa o nível empírico e surge como a condição *a priori* de possibilidade do conhecimento, portanto, como Consciência Transcendental [...] A fenomenologia aparece assim como filosofia Transcendental. (CHAUÍ, 1980, p. VII).

Desta maneira, Moura (2007) nos demonstra que Husserl, ao inventar a fenomenologia, reinaugura a pergunta que inaugurava a filosofia moderna, já que Descartes foi o primeiro a imaginá-la: como o conhecimento é possível? Se a base necessária para “classificar” os conceitos científicos já não é mais formada por fenômenos psíquicos, mas sim por objetos que são “partes” da própria consciência, como esta pode ter acesso àqueles? Como a subjetividade pode ter acesso à transcendência? Como o sujeito pode relacionar-se com o objeto? Esta é a principal questão que leva ao nascimento da fenomenologia e Husserl pensava poder respondê-las por meio do conceito de intencionalidade.

Assim, entendemos que Husserl recorre à noção de intencionalidade para tentar, como bem nos diz Merleau-Ponty (1990), descobrir um modo de conhecimento que, permanecendo filosófico não se separe da experiência. Para entender o projeto fenomenológico de Husserl, é necessário que, se compreenda primeiro, a forma como ele apresenta a estrutura da consciência como intencionalidade.

O princípio da intencionalidade é que a consciência é sempre “consciência de alguma coisa” que ela só é consciência estando dirigida a um objeto. Por sua vez o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. Podemos, pois, falar, de uma existência intencional do objeto na consciência. (DARTIGUES, 2005, p.22).

Portanto, a consciência é uma atividade consciente por atos, percepção, imaginação, paixão, etc, aos quais, Husserl chama de *noesis*, quando se visa algo, Husserl chama de *noemas*. Esses conceitos são fundamentais, pois permitem a Husserl elaborar a noção de Ciência como conexão objetiva e ideal de *noesis* e *noemas* puros, na medida em que existe uma unidade entre o ato de conhecer e seu correlato, aquilo que é conhecido.

Essa unidade entre o ato de conhecer e o objeto que é conhecido encontra na ciência do fenômeno a possibilidade de instauração da “filosofia como uma ciência rigorosa”. A Fenomenologia estabelece a união entre o ato e o objeto, mediante a consciência, a intencionalidade.

Assim, a descrição do vivido, dos atos intencionais da consciência e das essências que eles visam, isto é, dos correlatos intencionais, é a fenomenologia [...] Isto não significa, contudo, que a consciência vise seus objetos de uma mesma maneira, nem também que esses objetos se apresentem para a consciência de um mesmo modo. É nesse ponto que o papel da fenomenologia se destaca: cabe a eles distinguir, revelar o que há de essencial na percepção, na recordação, na imaginação. (CHAUÍ, 1980, p. X).

Se a consciência é “sempre consciência de alguma coisa”, o objeto é apreendido em sua relação com a consciência; como a intencionalidade é o traço essencial da consciência, o objeto pode transcender sua própria existência real. Por outro lado, se se considera que a intencionalidade pode ser polarizada em múltiplas essências, que distinguem diversas “regiões” do ser; e as essências (noemas) como objetos visados de certa maneira pelos atos intencionais da consciência, a Fenomenologia, então estuda as essências da região da “consciência”, suas estruturas e seus atos. (CHAUÍ, 1980).

Chega-se, então, à operação que Husserl denomina “redução fenomenológica” ou *epoché*:

É assim que a análise intencional conduz à redução fenomenológica ou colocação entre parênteses da realidade tal como a concebe o senso comum, isto é, como existindo em si, independente de todo ato de consciência. (DARTIGUES, 2005, p.24).

Husserl diferencia dois momentos da redução: o primeiro, uma redução eidética, que procura as *essências* ou significados. O segundo é um momento transcendental, porque visa à essência da própria consciência enquanto constituidora ou produtora das essências ideais.

Ales Bello (2004), ao tratar a redução fenomenológica de Husserl, chama-a de método fenomenológico, e aponta seus dois momentos como sendo: o primeiro, a *redução eidética* ou *redução à essência* e o segundo, a *redução ao sujeito*, iniciando pela percepção. Bello aponta que o aspecto que interessa para a fenomenologia husserliana é essa análise do interior dos sujeitos e dos sujeitos humanos. A fenomenologia não distingue de modo radical entre o sujeito e o objeto: o que conta é a ligação intencional entre os dois. Veremos mais tarde, neste texto, que nem todos os autores são unânimes no uso da palavra método para indicar a redução.

Husserl trabalhava intensamente em seus escritos juntamente com um grupo de estudantes que o auxiliava e o seguia. Segundo Ales Bello (2004), a relação de amizade que existia entre Husserl e seus discípulos é uma marca estrutural da escola fenomenológica. Husserl propunha que cada estudante deveria estudar um aspecto da realidade a partir de seus próprios interesses. Apesar de divergências que levaram alguns discípulos a se afastarem de Husserl (é o caso de Heidegger, por exemplo), todos os adeptos da escola fenomenológica utilizam o mesmo método de investigação husserliano:

O método analítico significa que não se parte dos princípios sumos derivando deles as conseqüências, mas parte-se sempre do que se vê, buscando compreender e descrever o dado. Este é o elemento comum a toda a escola. Portanto, o método de Husserl é aceito por toda a escola e nesse sentido podemos dizer que há uma escola fenomenológica a qual aceita essa maneira de "vir ao encontro das coisas", não partindo de idéias preconcebidas, já feitas. (ALES BELLO, 2004, p.73).

Após a morte de Husserl, a fenomenologia difunde-se para outros países e chega até a França por meio de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) que se baseia no estudo de suas filosofias. Trataremos neste texto especialmente do prosseguimento dado por Merleau-Ponty à filosofia husserliana.

Maurice Merleau-Ponty nasceu a 4 de março de 1908 em Rochefort-sur-Mer. Entre 1926 e 1930 cursou a *École Normale Supérieure*, onde conheceu as pessoas que formariam com ele a "geração existencialista" nos anos de 1940 e 1950. Foi professor no curso secundário entre 1930 e 1935. Terminou sua tese

complementar, *La Structure Du Comportement* (A Estrutura do Comportamento) em 1938. Entre 1939-1940 foi oficial do 5º Regimento de Infantaria. A partir de então, voltou a lecionar no secundário até 1945, ano em que obtém o título de doutor em filosofia, após defender sua “tese de Estado”, *Phénoménologie de La Perception* (Fenomenologia da Percepção).

Em 1948 tornou-se professor na universidade de Lion. Nessa época fundou, com Sartre e Simone de Beauvoir, a revista *Les Temps Modernes*. De 1949 a 1952 ocupou o cargo de professor titular da cadeira de psicologia infantil, na Sorbonne. Em 1952 foi eleito para a cátedra de filosofia do *Collège de France*, em que pronunciou, como aula inaugural, o ensaio *Éloge de La Philosophie* (Elogio da Filosofia). Nessa ocasião a amizade com Sartre e Simone de Beauvoir passou por uma crise, ocasionada pela análise da posição de Sartre como “ultrabolchevista” em *Les Aventures de La Dialectique* (As aventuras da Dialética).

Apesar do distanciamento entre Merleau-Ponty e Sartre, as figuras dos dois permanecem juntas. Ambos figuram entre os mais importantes filósofos franceses contemporâneos e são reconhecidos como os principais expoentes da “geração dos 3H”, influenciada por Hegel, Husserl e Heidegger. Desde o início de sua carreira, Merleau-Ponty se interessou pela fenomenologia alemã e, como a obra de Husserl era desconhecida na França, foi um pesquisador visitante dos “arquivos Husserl”, que começavam a ser organizados na Bélgica depois de terem escapado aos nazistas. Sua principal tese foi a Fenomenologia da Percepção, feita sob o impacto das leituras de Husserl e Heidegger. Merleau-Ponty morreu subitamente, em 3 de Maio de 1961, vítima de embolia. Morreu em sua mesa de trabalho, no período em que preparava o livro *O visível e o invisível*, que seria publicado, mais tarde, pelas mãos de Claude Lefort. (MOUTINHO, 2007).

Para Merleau-Ponty (2006a), a fenomenologia é o estudo das essências. Em seu prefácio, no livro *Fenomenologia da Percepção*, o autor define a fenomenologia de maneira tão pontual, que percebemos sua importância:

[...] A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em

reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.1).

Segundo Morato (2007), a partir de Merleau-Ponty a fenomenologia ganha uma direção nova. O autor dá a fenomenologia uma dimensão existencialista e segue a trilha da descrição de nossa experiência tal como ela é.

Martins e Dichtchekian (1984) apontam como Merleau-Ponty abordou os principais temas da fenomenologia como "retorno às coisas mesmas", a redução fenomenológica e a intencionalidade para revelar a tarefa da fenomenologia, qual seja, revelar esse mundo vivido antes de ser significado, solo de nosso encontro com o outro, em que se descortinam nossa história, nossas ações, nossas decisões.

O "retorno às coisas mesmas", para Merleau-Ponty (2006a), é voltar-se para este mundo prévio a todo conhecimento, do qual o conhecimento fala sempre e com relação ao qual toda determinação científica é abstrata. É a volta ao mundo anterior, à reflexão, volta ao irrefletido, ao mundo vivido, sobre o qual o universo da ciência é construído.

Este retorno ao mundo-vida leva, como consequência a rejeitar a relação cognoscitiva apresentada tanto pelo empirismo quanto pelo intelectualismo. Para Merleau-Ponty, tanto Descartes quanto Kant introduzem na relação cognoscitiva uma consciência testemunho desta mesma relação. "Descartes e principalmente Kant libertaram o sujeito ou a consciência, fazendo ver que eu não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente não me sentisse existindo no ato de apreendê-la..."(Prefácio, p III). Além disso, afirmar a supremacia da consciência sobre o objeto é reconhecer que o objeto aparece através da atitude sintética do sujeito. Isso nada mais é que afirmar que a relação cognoscitiva parte da existência prévia de uma consciência da relação e que constitui o objeto. A consciência não se resume na tarefa de construir o mundo real em mundo da reflexão. Admitir isso é negar a nossa abertura essencial ao mundo, é negar a percepção. (MARTINS; DICTCHEKIAN, 1984, p. 56).

Sobre a redução fenomenológica, esses autores dizem que, para Merleau-Ponty, mais do que para qualquer outro fenomenólogo, a colocação entre parênteses do mundo que ocorre na redução fenomenológica, significa o desvelamento do mundo real. Pela redução, a noção de consciência fechada sobre si é superada. A consciência se torna aberta ao outro, como a si mesma.

Sobre a noção de intencionalidade em Merleau-Ponty, Martins e Dichtchekian (1984) afirmam que, para o filósofo, a intencionalidade é uma relação dialética em que surge o sentido, que será revelado pela percepção, por meio de nossa relação com o mundo e com os outros.

A intencionalidade operante identifica-se com toda atividade do sujeito que deixou de ser propriedade de uma consciência isolada e constituinte; é a própria abertura ao mundo de um sujeito carnal, corporal. Na verdade, a característica primordial de nossa relação com o mundo não é a percepção predicativa, mas a percepção carnal, corporal. Deve-se, portanto, desde que se resolveu identificar como se deve, consciência e intencionalidade, resolver-se também a rejeitar a identificação da consciência com a transparência, deve-se resolver a conceder, de imediato e irredutivelmente, o ser consciente como um ente real, isto é, como uma consciência radicalmente encarnada. (MARTINS; DICHTCHEKIAN, 1984, p. 56).

A partir de Merleau-Ponty, o mundo fenomenológico ganha uma direção nova, que segue a trilha da “descrição direta de nossa experiência tal como ela é”, como nos diz a Fenomenologia da Percepção, ou seja, a fenomenologia deve tratar da relação com o mundo que nos constitui e por nós é constituída, encontrando um solo em que um “ser-no-mundo” se realiza. (MORATO, 2007).

Logo, ser no mundo é saber interpretar esse mundo, percebendo-se nele.

O pensador francês Paul Ricoeur, nascido em 1913, em Valence, foi professor na Universidade de Paris X. Utilizou-se do pensamento fenomenológico e desenvolveu uma metodologia de reflexão que designa como hermenêutica, ou seja, trabalho de interpretação da realidade, busca de seu sentido, mediante a decifração de suas expressões simbólicas. Tal pensador faleceu em 20 de maio de 2005, vivendo um pouco da contemporaneidade de uma década. Para esse autor:

Todo o pensamento moderno é esse esforço de interpretação, a partir de símbolos, meios de expressão da experiência fundamental da existência humana. Assim toda a cultura da humanidade se expressa simbolicamente e todo conhecimento é decifração dessa grande simbólica. Daí a importância da linguagem enquanto sistema privilegiado de símbolos para a comunicação dos homens. (SEVERINO, 1994, p. 159).

A obra de Ricoeur pode ser considerada como uma das mais ricas e profundas de nossa época. Sua busca parte de uma análise rigorosa da vontade humana. No conjunto de sua obra o objetivo é atingir e formular uma teoria da Interpretação do ser. A fenomenologia constitui um momento decisivo de sua metodologia. Seu pensamento se propõe a adotar um método reflexivo, capaz de romper todo e qualquer pacto com o idealismo. Pretende afirmar sua relação com o vivido, tendo em vista o esclarecimento, mediante conceitos, da existência. Para Ricoeur, esclarecer a existência é elucidar seu sentido. Por isso, o problema próprio a Ricoeur é o da hermenêutica, o da extração e da interpretação do sentido. Para ele “a

hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos.” (RICOEUR, 1988, P. 17).

A importância da linguagem é fundamental em Paul Ricoeur. Para ele, é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser. É ele que nos reintroduz no estado nascente da linguagem. O ser se dá ao homem mediante as seqüências simbólicas, de tal forma que toda a visão do ser, toda a existência como relação ao ser, já é uma hermenêutica. “A primeira “localidade” que a hermenêutica procura desenclavar é certamente a da linguagem, de modo mais especial, a da linguagem escrita.” (RICOEUR, 1988, p. 17).

O que importa, no final de contas, é que o homem não se contente com sua linguagem primária e espontânea para exprimir toda a sua experiência. Ele precisa chegar a uma interpretação criadora de sentido, a essa atitude filosófica do compreender. Para além da experiência das coisas e dos acontecimentos, situa-se o nível da linguagem filosófica, linguagem interpretativa capaz de revelar uma experiência ontológica que é relação do homem com aquilo que o constitui homem, vale dizer, foco de sentido. (RICOEUR, 1988, p. 3).

Sentimos que a simbologia em Ricoeur facilita a compreensão do fenômeno seja ele na educação, na pesquisa, na escola ou em qualquer linguagem. Destarte, reforçamos nosso objetivo em dar luz à estruturação do pensamento fenomenológico como movimento filosófico, compreendendo seu uso para pesquisa em educação.

3.1 A pesquisa com enfoque fenomenológico em educação

Ao falar em pesquisa e em pesquisa na educação com enfoque fenomenológico, não podemos deixar de abordar um tema de fundamental importância: a controvérsia existente a respeito do conceito de método fenomenológico. Moreira (2002) nos alerta que, no campo da fenomenologia, este termo tem sido usado de diferentes maneiras, dando significado inclusive a coisas relativamente diferentes. Percebemos que Husserl não deixou em sua obra uma definição nítida, estrutural, sobre o método fenomenológico. Demonstrou o seu significado e sua abrangência, porém, não cristalizou o estudo, coisa que facilitou e permitiu a maturação do processo.

Masini (1989) aponta que, para alguns autores, fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas cingir-se a regras formais dirigidas

especialmente ao fenômeno. Não existiria, pois, um método fenomenológico, mas uma atitude, no sentido apontado por Heidegger. Atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra.

Heidegger foi um dos discípulos de Husserl que, após divergências teóricas, rompeu com ele, e seguiu seu próprio caminho filosófico sem abandonar a fenomenologia. Essa atitude apresentada por Heidegger, refere-se ao método fenomenológico. A atitude fenomenológica é, para ele, retomar um caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra. Enfatizando seu caráter de existencialismo.

Há ocasiões em que o método da fenomenologia é representado, por alguns autores, pela redução fenomenológica apresentada por Husserl. É o caso de Ales Bello, citada anteriormente neste texto e que com certeza é parte desse método, pois, a redução fenomenológica está presente nas análises ideográfica e nomotética dos depoimentos recolhidos, logo, constitui-se parte do método fenomenológico.

Por outras vezes, prefere-se caracterizar o método sem utilizar uma definição direta. Nesse caso, algumas das suas principais características são: deriva-se de uma atitude, tendo como objetivo proporcionar ao conhecimento filosófico as bases de uma ciência de rigor; analisa dados inerentes à consciência, funda-se na essência dos fenômenos e na subjetividade transcendental, pois as essências só existem na consciência; é descritivo, levando a resultados específicos e cumulativos; conduz à certeza e, por conseguinte, é uma disciplina *a priori*. (MOREIRA, 2002).

3.2 O fazer pesquisa em fenomenologia

Masini (1989) diz que o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, que na pesquisa fenomenológica o conhecimento se dá por meio do círculo hermenêutico: Compreensão-interpretação-nova compreensão. O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação tarefa da hermenêutica.

A obtenção de dados na investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo; devem ser considerados o sujeito da pesquisa e o próprio investigador. O fenômeno manifesta-se sob diferentes perspectivas e o sujeito descreve o que lhe é percebido como modo de obtenção de dados. Segundo Bicudo (2000), a

fenomenologia trabalha com os dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os.

A descrição, como procedimento usado para obtenção de dados, também é utilizada por outros tipos de pesquisa qualitativa e não somente pela fenomenologia. A diferença é que a tendência de investigadores não fenomenólogos, que trabalham com descrição, é usar da atitude natural e fazer uma comparação entre a descrição e a coisa descrita. Já para os investigadores fenomenológicos, a descrição “é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve. Para tanto, expõe-se por meio da linguagem.” (BICUDO, 2000, p.77).

Mas, para a fenomenologia, descrever não é suficiente. A descrição é efetuada por meio da linguagem e a linguagem, em uma atitude fenomenológica, solicita sempre uma interpretação hermenêutica. Para Ricoeur (apud BICUDO, 2000, p. 79), “Toda linguagem, ao dizer, interpreta.” Assim, a linguagem traz à tona as essências e a interpretação, hermenêutica, desvela as relações subjetivas daquilo que é percebido.

Toda hermenêutica é de maneira explícita ou implícita compreensão de si mesmo, mediante a compreensão do outro. Ricoeur (apud MASINI, 1989) afirma que para compreender-se a si mesmo, o ser humano necessita refletir:

1. É através da reflexão que se dá a apropriação do nosso ato de existir, através de uma crítica aplicada às obras e atos – uma interpretação dos símbolos dessas obras e atos.
2. A consciência inicialmente é falsa consciência e é necessário elevar-se através de uma crítica corretiva (caminhos da má compreensão para compreensão) – desvelando símbolos do agir/pensar/sentir de cada um de nós. (MASINI, 1989, p. 64).

No texto fenomenológico, a interrogação da qual parte o pesquisador é de suma importância, pois indicará o caminho a ser percorrido pela pesquisa, definindo procedimentos e sujeitos e apontando a direção da hermenêutica. Em fenomenologia trabalha-se com todo o texto da descrição dos sujeitos. Este texto é importante em sua totalidade, pois relata o percebido na percepção, no fundo em que esta se dá. As descrições podem ser lidas e relidas diversas vezes, até passarem a fazer sentido à luz da interrogação formulada pelo pesquisador.

Segundo Bicudo (2000), a leitura das descrições com um olhar atento, ou seja, sem perder de vista a intencionalidade do pesquisador, nos leva às *Unidades de*

Significado que, segundo essa autora, são unidades da descrição que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada. Isso quer dizer que não se trabalha com categorias elencadas a partir de um quadro teórico elaborado *a priori* ou a partir de instrumentos de pesquisa externos a essa investigação.

Dessa maneira isso significa colocar em suspensão ou “colocar entre parênteses” todo o conhecimento prévio do investigador e faz parte da redução fenomenológica (epoqué). Utiliza-se nas unidades de significado a linguagem do sujeito, por isso chamamos discurso ingênuo, porque não analisamos nem refletimos sobre o aspecto do tema investigado. Passa-se então para os momentos seguintes da redução: a análise ideográfica e nomotética.

Na análise ideográfica, encontram-se os mundos do investigador e do investigado. O investigador irá, nessa etapa, elucidar a fala do investigado já considerando os recursos da hermenêutica fenomenológica, obtendo assim, um discurso articulado que corresponde às unidades de significado já postas de modo mais esclarecedor.

No discurso articulado, o pesquisador transforma as unidades de significado em asserções, que correspondam o mais fidedignamente possível ao depoimento do sujeito.

Chega-se, então, à análise nomotética que, continuando a redução, indica os grandes invariantes, ou categorias abertas. Para se chegar a essas categorias abertas, as asserções, que foram obtidas através das unidades de significado, são convertidas em temas e estabelecem as convergências. Machado (1994) explica:

O pesquisador busca determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras [...] As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos. (MACHADO, 1994, p. 42).

Sendo assim, as asserções apresentam os aspectos mais importantes, mais significativos, do fenômeno estudado. As convergências demonstram os aspectos que embasam a estrutura geral e as divergências apresentam as reações individuais ao fenômeno. As categorias abertas, então, representam os resultados de toda a ação do investigador na prática da redução fenomenológica, constituindo-se em subsídios para a análise.

A partir de então, inicia-se o principal momento da pesquisa fenomenológica: a hermenêutica. As categorias abertas serão interpretadas, efetuando-se um movimento de reflexão transcendental. Tal interpretação permite ao investigador explicitar a essência do fenômeno investigado e procura estabelecer resposta para a indagação realizada na pesquisa. Moreira (2002) fala sobre a interpretação na fenomenologia hermenêutica:

[...] a Fenomenologia Hermenêutica almeja um pouco além: descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado. Para que seja realmente fenomenologia, a Fenomenologia Hermenêutica não deve se cingir à inferência construtiva, mas a um desvelar de sentidos ocultos. (MOREIRA, 2002, p. 101).

A hermenêutica possibilita o verdadeiro desvelamento da essência do fenômeno, analisando, interpretando, partindo do pressuposto do sentido, da significação, do mundo-vida dos sujeitos pesquisados e o seu campo perceptual.

A pesquisa com enfoque fenomenológico propõe uma reflexão exaustiva. Masini (1989) lembra-nos que tal enfoque de pesquisa caracteriza-se por etapas de compreensão e interpretação do fenômeno que se abre a novas interpretações. Tal enfoque diz respeito ao inacabamento da fenomenologia, que propõe um recomeçar incessante de um enfoque que não aceita cristalizações em sistemas acabados e fechados. Nessa ação, o pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo, interrogando-o. “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.14).

Estar no mundo. Ser no mundo. Habitar o mundo e não esgotá-lo eis a riqueza desse mundo vida.

3.3 - Análise Ideográfica

A Fenomenologia é o estudo da essência em que, para se chegar à “essência das coisas”, se faz a descrição das experiências. Seguindo a linha fenomenológica as análises ideográficas e nomotética, nos possibilitam momentos de percepção e rigor na análise dos depoimentos de nossos sujeitos.

Para a realização dessa pesquisa utilizamos informações obtidas junto a oito educadores da educação de infância, sendo quatro professores de Educação Física, e quatro professoras de sala de aula. Todos os sujeitos estão em pleno exercício na educação de infância.

Optamos por escutar o professor de Educação Física e também, o professor de sala de aula, pois, a proposta de investigação de nossa pesquisa pauta-se sobre a questão interdisciplinar que o “fazer” do professor de Educação Física pode propiciar, no contexto das instituições de Educação de infância de Campo Grande. Pretendemos pensar a Educação Física como princípio pedagógico que possibilita a interdisciplinaridade. Buscamos a evidência de uma atitude interdisciplinar, que demonstre parceria, cooperação, dedicação e humildade em trocar com outros saberes a trilha de se produzir uma educação diferenciada para a criança.

Os sujeitos escolhidos convivem com o processo de trabalho com a criança e, muitas vezes, sentem as dificuldades da comunicação entre as pessoas e os saberes que envolvem o seu fazer enquanto professor. Percebemos a importância desses profissionais na colaboração da presente pesquisa, para que ela tivesse realmente uma consistência, principalmente no saber construído sobre a interdisciplinaridade na prática docente.

Logo, seguindo esse pensamento, a concepção de interdisciplinaridade da Educação Física na educação de infância foi exposta à medida que as falas dos sujeitos se manifestaram em diálogo. O encontro com tais profissionais foi feito de maneira informal, em que percebemos um interesse em participar da pesquisa, compartilhando dúvidas e expectativas. Ocorreu em clima de total liberdade em que os professores responderam à pergunta, sem limite de linhas ou tempo para sua fala ou escrita. Eles puderam exprimir a sua opinião com muita tranquilidade.

Os sujeitos foram nomeados pelas letras do alfabeto de A até H para melhor organização da pesquisa. O sujeito A possui o curso superior em Pedagogia, e está atuando na educação infantil há 04 anos, em um mesmo estabelecimento da rede particular de ensino.

O sujeito B trabalha em um centro de educação infantil da rede particular de ensino. Sua formação profissional deu-se em Campo Grande, no curso de Pedagogia.

O sujeito C exerce hoje o papel de coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil, de grande porte, em Campo Grande. Tem o curso superior em Pedagogia, e trabalhou durante mais de quinze anos como professora de sala de aula

da educação infantil. Sua larga experiência como professora de sala de aula justifica nossa escolha por incluir seu depoimento em nossa pesquisa.

O sujeito D é professor de Educação Física, formado pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e atua na pré-escola, há 03 anos, com aulas de educação física em duas escolas da rede particular de ensino.

O sujeito E é formado em Pedagogia, pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). No presente momento atua na Educação de Infância em um Centro de Educação Infantil da rede pública.

O sujeito F é professor de Educação Física, formado pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Está em Campo Grande, há 05 anos e, desde então, trabalha com as aulas de Educação Física em um centro de Educação Infantil da rede particular.

O sujeito G é professor de Educação Física, formado pela UNESP (Universidade Estadual Paulista). Atua com a Educação Física na rede particular de ensino de Campo Grande.

O sujeito H é professor de Educação Física, formado pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e também possui graduação em Pedagogia pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco). Atua com a Educação Física Infantil na rede particular de ensino de Campo Grande.

Os depoimentos descrevem a fala dos sujeitos selecionados para responderem a pergunta: Por que a Educação Física pode fazer a interdisciplinaridade na educação de infância? Questão norteadora em que os sujeitos expressam o seu pensamento quanto aos aspectos do fenômeno estudado, entendendo que tais sujeitos relatam suas opiniões com total liberdade de pensamento.

Iniciaremos nesse momento da pesquisa a análise ideográfica, que se refere ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de idéias por meio de símbolos. Efetivamente, trata-se da análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito. Portanto, origina-se dos discursos dos sujeitos aqui representados por letras, que vão de A até H.

A análise ideográfica nos permitiu trabalhar com três momentos: primeiro apresentamos o discurso ingênuo, transcrevendo-os na íntegra. No segundo momento, retiramos do discurso ingênuo as unidades de significado que são as frases significativas expressas na fala dos sujeitos. Procedemos então, o terceiro momento

onde fazemos o discurso articulado, que expressa a essência e o conteúdo do discurso de nossos sujeitos de maneira articulada e reduzida.

Explicando melhor este processo, a leitura das descrições com um olhar atento, ou seja, sem perder de vista a intencionalidade do pesquisador, nos leva às Unidades de Significado que são unidades da descrição que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada. Utilizamos nas unidades de significado a linguagem do sujeito, nesta etapa, não analisamos nem refletimos sobre o aspecto do tema investigado. No discurso articulado, o pesquisador transforma as unidades de significado em asserções, que correspondam o mais fidedignamente possível ao depoimento do sujeito.

As falas descritas surgem a partir de um questionamento que a presente pesquisa se propõe: Por que a Educação Física pode fazer a interdisciplinaridade na educação de infância?

Apresentaremos a seguir, a análise ideográfica com o discurso ingênuo dos sujeitos, as unidades de significado e os discursos articulados.

Análise ideográfica do sujeito A

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito A</p> <p>Acredito que pelo fato de ser uma aula extra, as crianças se sentem mais à vontade com o professor de educação física, por sua aula ser mais dinâmica e mais lúdica, por isso podemos ter uma interação.</p> <p>As dificuldades que tenho em sala passo para a professora de educação física e ela me auxilia, da mesma forma que ela tem a liberdade de me pedir ajuda.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A criança se sente mais à vontade com o professor de educação física. 2. Por ser uma aula mais dinâmica e mais lúdica, podemos ter uma interação. 3. As dificuldades em sala passo para a professora de educação física. 4. Ela me auxilia 5. Tem liberdade de me pedir ajuda. 	<p>O sujeito acredita que a criança sente-se à vontade com o professor de educação física pois a aula é dinâmica e lúdica, podendo ter mais interação. Percebe que as dificuldades podem ser auxiliadas por ele, assim como, este pode ter a liberdade de pedir ajuda.</p>

Análise ideográfica do sujeito B

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito B</p> <p>Eu acho fundamental, porque podemos trabalhar situações que muitas vezes não conseguimos resolver em sala. Como por exemplo a questão da lateralidade dos alunos que influencia em algumas atividades que propomos em sala, sequência numérica, direita/esquerda, alto/baixo.</p> <p>São conceitos que utilizamos por toda a nossa vida, mas quando não trabalhado na infância, nos traz algumas conseqüências futuras, que dificilmente conseguiremos sanar.</p> <p>A educação física deve ser trabalhada em conjunto com o professor de sala, inclusive os planejamentos devem ser feitos juntos. Dessa maneira acredito que a criança aprende brincando.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podemos trabalhar situações que não conseguimos resolver em sala. 2. Podemos trabalhar a lateralidade que influencia em atividades que propomos em sala de aula. 3. Podemos trabalhar sequência numérica, direita/esquerda, alto/baixo. 4. Podemos trabalhar conceitos que quando não trabalhados na infância, nos traz conseqüências futuras. 5. A educação física deva ser trabalhada em conjunto com o professor de sala. 6. Os planejamentos devem ser feitos juntos 7. Dessa maneira a criança aprende brincando. 	<p>O sujeito percebe que por meio da interdisciplinaridade pode-se trabalhar situações que não se consegue resolver em sala, como a lateralidade, sequência numérica, direita/esquerda, alto/baixo, conceitos que influenciam atividades que são propostas em sala e que, quando não trabalhadas na infância, trazem conseqüências futuras. Pensa que a educação física deve ser trabalhada em conjunto com o professor de sala e os planejamentos devem ser feitos juntos. Dessa maneira a criança aprende brincando.</p>

Análise ideográfica do sujeito C

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito C</p> <p>Porque através da interdisciplinaridade a(o) professora(or) de educação física pode direcionar suas atividades interligadas com a professora titular, facilitando o trabalho em sala, uma vez que se trabalha a lateralidade, o espaço. Quando a professora de sala sente necessidade de trabalhar por exemplo, a lateralidade, busca o auxílio do professor, para que o mesmo desenvolva atividades, brincadeiras, enfatizando a lateralidade. Da mesma forma leva-se pra sala de informática, através dos joguinhos. Desenvolvendo na criança a coordenação motora grossa e fina, necessária para o desenvolvimento da escrita e da leitura. Acontece mais quando o professor de educação física fica mais tempo aqui na escola, então ele e a professora de sala podem planejar juntos as atividades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Através da interdisciplinaridade e a(o) professora de educação física pode direcionar suas atividades interligadas com a professora titular. 2. A interdisciplinaridade e facilita o trabalho em sala, uma vez que se trabalha a lateralidade, o espaço. 3. A professora de sala busca auxílio do professor de Educação Física. 4. O professor de educação física desenvolve atividades, brincadeiras enfatizando, por exemplo a lateralidade. 5. Desenvolve na criança a coordenação motora grossa e fina, necessária para o desenvolvimento da escrita e da leitura. 6. Acontece quando o professor de educação física e a professora de sala podem planejar juntos as atividades. 	<p>O sujeito considera que por meio da interdisciplinaridade a professora de educação física pode direcionar suas atividades interligadas com a professora titular o que facilita o trabalho em sala de aula. Acredita que esse professor pode auxiliar as necessidades da professora em sala com atividades e brincadeiras notando que tais atividades desenvolvem na criança a coordenação motora grossa e fina, necessária à escrita e à leitura. Percebe que a interdisciplinaridade acontece quando os professores podem planejar juntos.</p>

Análise ideográfica do sujeito D

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito D</p> <p>Por que as aulas de Educação Física não se resumem apenas a aptidão física, ou habilidades motoras, mas visam a construção do conhecimento e seu desenvolvimento, e como as aulas de Educação Física trabalham dentro do universo lúdico, acredito que ela pode contribuir e muito no desenvolvimento de outras disciplinas dentro da sala de aula.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. As aulas de educação física visam a construção do conhecimento e seu desenvolvimento. 2. Trabalham dentro do universo lúdico. 3. Pode contribuir muito no desenvolvimento de outras disciplinas dentro da sala de aula. 	<p>Para o sujeito as aulas de educação física vão além do desenvolvimento das habilidades motoras, visando a construção do conhecimento. Acredita que por trabalhar de forma lúdica a educação física pode contribuir no desenvolvimento de outras disciplinas.</p>

Análise ideográfica do sujeito E

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito E</p> <p>Muitas vezes o que aprisiona os professores(as), coordenadores(as) e diretores (as) como uma camisa de força, são as práticas consagradas de transmissão de conhecimentos às crianças maiores que vem sendo a espinha dorsal do trabalho com todo o tipo de crianças, querem a todo custo que a criança da Educação Infantil sente na cadeira, se possível permaneça imóvel para prestar atenção ao que a professora ensina, quanto mais quieta e silenciosa a sala melhor, querem organizar a Educação Física como uma disciplina escolar separada de todos os outros eixos como se as crianças não fossem seres íntegros e pensassem e agissem em sua totalidade. Destarte, acredito que a Educação Física deve fazer parte do currículo da Educação Infantil não apenas como eixo norteador de aprendizagem, como também um excelente recurso aplicável facilitador de aprendizagem. Acredito na interdisciplinaridade da Educação Física na Educação Infantil, quando esta está relacionada à psicomotricidade, ao movimento e descoberta do corpo, e não à exercícios físicos mecânicos.</p> <p>O corpo é a história da criança, é seu instrumento de aprendizagem e o movimento é a sua didática de descoberta. O movimento do corpo é uma linguagem que a criança expressa seus sentimentos, seus pensamentos, suas sensações, suas angustias, seus medos e suas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A interdisciplinaridade e da Educação Física na Educação Infantil, esta está relacionada à psicomotricidade, ao movimento e descoberta do corpo. 2. O corpo da criança é seu instrumento de aprendizagem. 3. O movimento do corpo é uma linguagem que a criança expressa seus sentimentos, seus pensamentos, suas sensações. 4. com o movimento a criança integra seu corpo à outras linguagens como a leitura e escrita, a fala, o desenho, raciocínio lógico, noção temporal e espacial. 5. A Educação Física deve permear todo o trabalho pedagógico através de jogos, brinquedos e brincadeiras envolvendo Português, Matemática, Ciências. 6. A Educação Física deve frisar conceitos, como orientação, equilíbrio, agilidade, desenvolvimento 	<p>O sujeito acredita que possa haver interdisciplinaridade e com a Educação Física na Educação Infantil. Acredita que a psicomotricidade associada ao movimento e descoberta do corpo é um instrumento de aprendizagem para a criança. Percebe que o movimento corporal é uma linguagem pela qual a criança se expressa e se integra a outras linguagens como a leitura, a escrita, a fala, o raciocínio lógico. Para o sujeito, a Educação Física deve permear todo o trabalho pedagógico na educação infantil por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras que envolvam e frisem conceitos ligados ao desenvolvimento motor, sistematizando conceitos da matemática, português e ciências. Para isso deve haver um trabalho organizado por</p>

<p>alegrias. Assim, com o movimento a criança integra seu corpo à outras linguagens como a leitura e escrita, a fala, o desenho, raciocínio lógico, noção temporal e espacial, além de estimular virtudes como o respeito, a solidariedade, o companheirismo e a empatia.</p> <p>Desta forma, a Educação Física deve permear todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil, através de jogos, brinquedos e brincadeiras envolvendo os outros eixos norteadores da Educação Infantil (Português, Matemática, Ciências Naturais e Sociais), além de frisar conceitos, estimulam a capacidade de adaptação, de orientação, de equilíbrio, de agilidade, o desenvolvimento motor, fatores essenciais para que a criança construa e sistematize seus conhecimentos acerca da matemática, da língua portuguesa e das ciências naturais e sociais. Levando em consideração que o brincar é inerente à criança e que proporciona a ela uma infinidade de benefícios, percebo que o movimento é essencial para o desenvolvimento integral da criança, devendo ser estimulado desde a Educação Infantil. Portanto, a Educação Física tem um papel importante para o desenvolvimento das potencialidades da criança, para que isso aconteça de maneira efetiva deve haver um trabalho organizado e sistematizado por parte do professor (a).</p>	<p>motor, essenciais para que a criança construa conhecimentos da matemática, língua portuguesa e ciências.</p> <p>7. O movimento é essencial para o desenvolvimento integral da criança.</p> <p>8. Deve haver um trabalho organizado e sistematizado por parte do professor.</p>	<p>parte do professor.</p>
---	---	----------------------------

Análise ideográfica do sujeito F

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito F</p> <p>Há muito tempo ouço falar sobre este assunto na escola e depois com muito mais ênfase no Curso de Educação Física que cursei na Puc – Campinas, onde pelo professor da disciplina de lazer e recreação este assunto era mais enfatizado.</p> <p>Hoje Profissional da Área e trabalhando com crianças posso sim ver como a Educação física pode e deve se interagir com as demais disciplinas mesmo porque em várias atividades recreativas e lúdicas é possível de se desenvolver a aprendizagem de geografia, matemática, raciocínio lógico e cognitivo, de acordo com a fase de aprendizagem da criança do ensino fundamental e médio, isso pode ser adaptado a determinada atividade.</p> <p>Atividades como Dados Mágicos; Estafetas; Gincanas; Jogo da Velha e outras.</p> <p>Aproveitando nestes momentos podemos ainda resgatar antigas brincadeiras chamadas até mesmo de culturais que hoje em dia pelo aumento da violência nas grandes cidades e o aumento do incentivo dos entretenimentos de tela assim chamados o vídeo games e as lan houses fazem com que a criança não tenha nem a chance de conhecê-las.</p> <p>Enfim sou muito adepto e trabalho para que a interdisciplinaridade esteja cada vez mais presente nas escolas e mais próximo as demais disciplinas para o bom desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Educação física pode e deve se interagir com as demais disciplinas. 2. Em várias atividades recreativas e lúdicas é possível desenvolver a aprendizagem de geografia, matemática, raciocínio lógico e cognitivo. 3. Trabalho para que a interdisciplinaridade esteja presente para o bom desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças. 	<p>O sujeito acredita que a Educação Física pode e deve se interagir com as demais disciplinas. Percebe que através de várias atividades recreativas e lúdicas é possível desenvolver a aprendizagem de geografia, matemática, raciocínio lógico e trabalha para que a interdisciplinaridade e esteja presente para o bom desenvolvimento da aprendizagem das crianças.</p>

Análise ideográfica do sujeito G

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito G</p> <p>Quando recebi a pergunta fiquei em dúvida se estava falando sobre a perspectiva de que a educação física pode contribuir na alfabetização e fiquei preocupada pois nesta discussão penso que a Educação Física não deva estar a mercê de nenhuma outra disciplina, pois tem o movimento e sua construção ao longo da história, por meio de suas manifestações como seu objeto de estudo.</p> <p>No entanto, lendo pela terceira vez o TCLE parece que percebi um pouco melhor o entendimento de interdisciplinaridade e sobre isso penso o seguinte: nenhum saber é isolado e completo, ou seja, nenhuma área do saber é totalmente independente de outras áreas. No caso da educação da infância a educação física tem o ponto positivo de ser o movimento a principal forma de expressão da criança pequena. Quando estamos ensinando jogos e brincadeiras à criança estamos também ensinando regras, ensinando noções de espaço, de tamanho, de cores, etc....</p> <p>Penso que a Educação Física pode fazer a interdisciplinaridade na educação da infância na medida em que ela se manifesta como movimento e possibilita à criança o aprendizado a partir do seu próprio corpo e do conhecimento do movimento. Entendendo-se como ser humano e dotada de um corpo é</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O movimento é a principal forma de expressão da criança pequena. 2. Quando estamos ensinando jogos e brincadeiras à criança estamos também ensinando regras, noções de espaço, de tamanho, de cores, etc.... 3. a Educação Física pode fazer a interdisciplinaridade e na educação da infância na medida em que ela possibilita à criança o aprendizado a partir do seu próprio corpo. 4. Entendendo-se como ser humano e dotada de um corpo é que ela irá interagir com o meio e com os conhecimentos sobre a natureza, sobre o corpo humano, sobre a matemática, história.... 5. a educação física é um instrumento importante de compreensão e valorização da criança para o aprendizado. 	<p>O sujeito acredita que o movimento é a principal forma de expressão da criança pequena e que quando ensinamos jogos e brincadeiras, estamos ensinando regras, noções de espaço, de tamanho, de cores, etc...percebe que a Educação Física pode fazer a interdisciplinaridade na educação da infância na medida em que ela possibilita à criança o aprendizado a partir do seu próprio corpo. Que por meio do corpo a criança interage com o meio e com os conhecimentos sobre a natureza, sobre o corpo humano, sobre a matemática, história, percebendo a Educação Física como instrumento importante de compreensão e valorização da criança para o aprendizado.</p>

<p>que ela irá interagir com o meio e com os conhecimentos advindos do meio, como os conhecimentos sobre a natureza, sobre o corpo humano, sobre a matemática, história....</p> <p>Penso que a educação física seja um instrumento importante de compreensão da criança e valorização da mesma para o aprendizado.</p>		
--	--	--

Análise ideográfica do sujeito H

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sujeito H</p> <p>Porque a Educação Física tem como meta/objetivo contribuir no desenvolvimento integral da criança através de ações concretas. Porém, para se fazer a interdisciplinaridade é preciso que exista cooperação e diálogo entre as disciplinas, para que trabalhem na busca de um mesmo fim.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Educação Física tem como meta/objetivo contribuir no desenvolvimento integral da criança. 2. A interdisciplinaridade e se faz pela cooperação e diálogo entre as disciplinas, para que trabalhem na busca de um mesmo fim. 	<p>O sujeito assevera que a Educação Física contribui no desenvolvimento integral da criança, fortalecendo a interdisciplinaridade como cooperação e diálogo entre as disciplinas. Mostra a interdisciplinaridade como um trabalho que busca um mesmo fim.</p>

3.4- Análise Nomotética

Nosso próximo passo nos leva à análise nomotética, onde trabalhamos os dados das análises ideográficas. Tal análise é uma profunda reflexão sobre a estrutura do fenômeno onde pesquisador alcança a unificação da realidade, do individual para

o geral, quando o fenômeno se mostra, e se faz presente, tornando possível a pesquisa qualitativa, fundamentada na experiência dos sujeitos.

A redução fenomenológica se dá no momento em que nós pesquisadores, nos distanciarmos do fenômeno, colocando de lado todos os nossos pré-conceitos, crenças, possibilitando ao fenômeno seu evidenciamento, destacando aquelas falas que mais se sobressaíram, sempre norteadas pela nossa pergunta: Porque a Educação Física pode fazer a interdisciplinaridade na educação de infância?

Assim, a análise nomotética indica os grandes invariantes, ou categorias abertas. Para se chegar a essas categorias abertas, as asserções, que foram obtidas através das unidades de significado, são convertidas em temas e estabelecem as convergências.

Realizadas as reduções fenomenológicas encontramos as seguintes asserções dos sujeitos:

Quadro 3: Asserções dos sujeitos

ASSERÇÕES DOS SUJEITOS	SUJEITO
1. Por ser uma aula mais dinâmica e mais lúdica, podemos ter uma interação. 2. A professora de educação física me auxilia.	A
3. Podemos trabalhar situações que não conseguimos resolver em sala. 4. Podemos trabalhar a lateralidade seqüência numérica, direita/esquerda, alto/baixo que influencia em atividades propostas em sala de aula. 5. A educação física deva ser trabalhada em conjunto com o professor de sala. 6. Dessa maneira a criança aprende brincando.	B
7. Através da interdisciplinaridade a(o) professora de Educação Física pode direcionar suas atividades interligadas com a professora titular. 8. A interdisciplinaridade facilita o trabalho em sala, uma vez que se trabalha com atividades e brincadeiras a lateralidade, o espaço, coordenação motora grossa e fina, necessária para o desenvolvimento da escrita e da leitura.	C
9. As aulas de educação física visam à construção do conhecimento e seu desenvolvimento. 10. As aulas de educação física trabalham dentro do universo lúdico e podem contribuir muito no desenvolvimento de outras disciplinas.	D
11. A psicomotricidade associada ao movimento e descoberta do corpo é um instrumento de aprendizagem para a criança. 12. O movimento corporal é uma linguagem que a criança se	E

<p>expressa e se integra a outras linguagens como a leitura e escrita, a fala, o desenho, raciocínio lógico.</p> <p>13. A Educação Física deve permear todo o trabalho pedagógico por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras envolvendo Português, Matemática, Ciências.</p> <p>14. A Educação Física deve frisar conceitos, como orientação, equilíbrio, agilidade, desenvolvimento motor, essenciais para que a criança construa conhecimentos da matemática, língua portuguesa ciências.</p> <p>15. O movimento é essencial para o desenvolvimento integral da criança.</p>	
<p>16. A Educação Física pode e deve interagir com as demais disciplinas.</p> <p>17. Em várias atividades recreativas e lúdicas é possível desenvolver a aprendizagem de geografia, matemática, raciocínio lógico e cognitivo.</p> <p>18. A interdisciplinaridade presente favorece o bom desenvolvimento da aprendizagem das crianças.</p>	F
<p>19. O movimento é a principal forma de expressão da criança pequena.</p> <p>20. Quando ensinamos jogos e brincadeiras estamos também ensinando regras, noções de espaço, de tamanho, de cores, etc....</p> <p>21. A Educação Física pode fazer a interdisciplinaridade na educação da infância na medida em que ela possibilita à criança o aprendizado a partir do seu próprio corpo.</p> <p>22. Entendendo-se como ser humano e dotada de um corpo a criança interage com os conhecimentos sobre a natureza, sobre o corpo humano, sobre a matemática a história.</p>	G
<p>23. A Educação Física tem como meta/objetivo contribuir no desenvolvimento integral da criança.</p> <p>24. A interdisciplinaridade se faz com cooperação e diálogo entre as disciplinas, para que trabalhem na busca de um mesmo fim.</p>	H

Logo, nos é possível agrupar as unidades de significado de acordo com as convergências, ou seja, as mesmas idéias e sentidos das falas, encontrando as categorias abertas, fazendo as convergências das discussões dos sujeitos.

Sendo assim, as asserções apresentam os aspectos mais importantes, mais significativos, do fenômeno estudado. As convergências demonstram os aspectos que embasam a estrutura geral e as divergências apresentam as reações individuais ao fenômeno. As Categorias Abertas, então, representam os resultados de toda a ação do investigador na prática da redução fenomenológica, constituindo-se em subsídios para a análise. Agruparmos as temáticas convergentes e retiramos as Categorias Abertas, fazendo uma redução, facilitando o caminho da hermenêutica: Interação, Ludicidade, Motricidade e Aprendizagem.

Quadro 4: Convergência das Categorias Abertas retiradas dos discursos dos sujeitos.

Sujeitos →	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH
Categorias abertas ↓								
Interação	X	X	X	X	X	X	X	X
Ludicidade	X	X	X	X	X	X	X	
Motricidade		X	X		X		X	
Aprendizagem			X	X	X	X	X	

Por meio das falas dos nossos sujeitos nos é possível desvelar o fenômeno estudado. As análises Nomotética e Ideográfica levam à formação das convergências, ligando as Categorias Abertas aos respectivos sujeitos que as citaram, visando a uma compreensão dos resultados da pesquisa, apresentamos esquemas gráficos representando os momentos de análise em fenomenologia.

**GRÁFICO DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS
COMPLETO**

Convergências

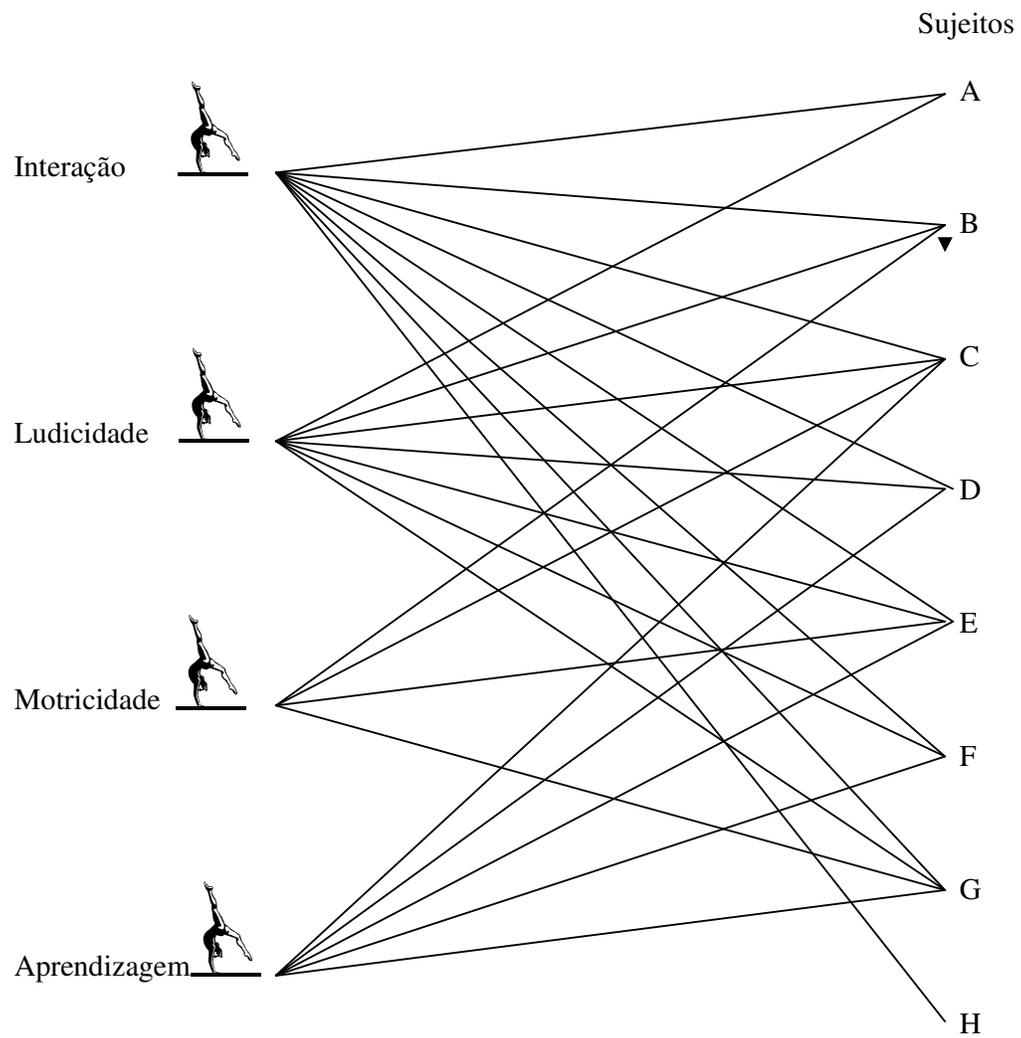


GRÁFICO DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS - 1

Convergências

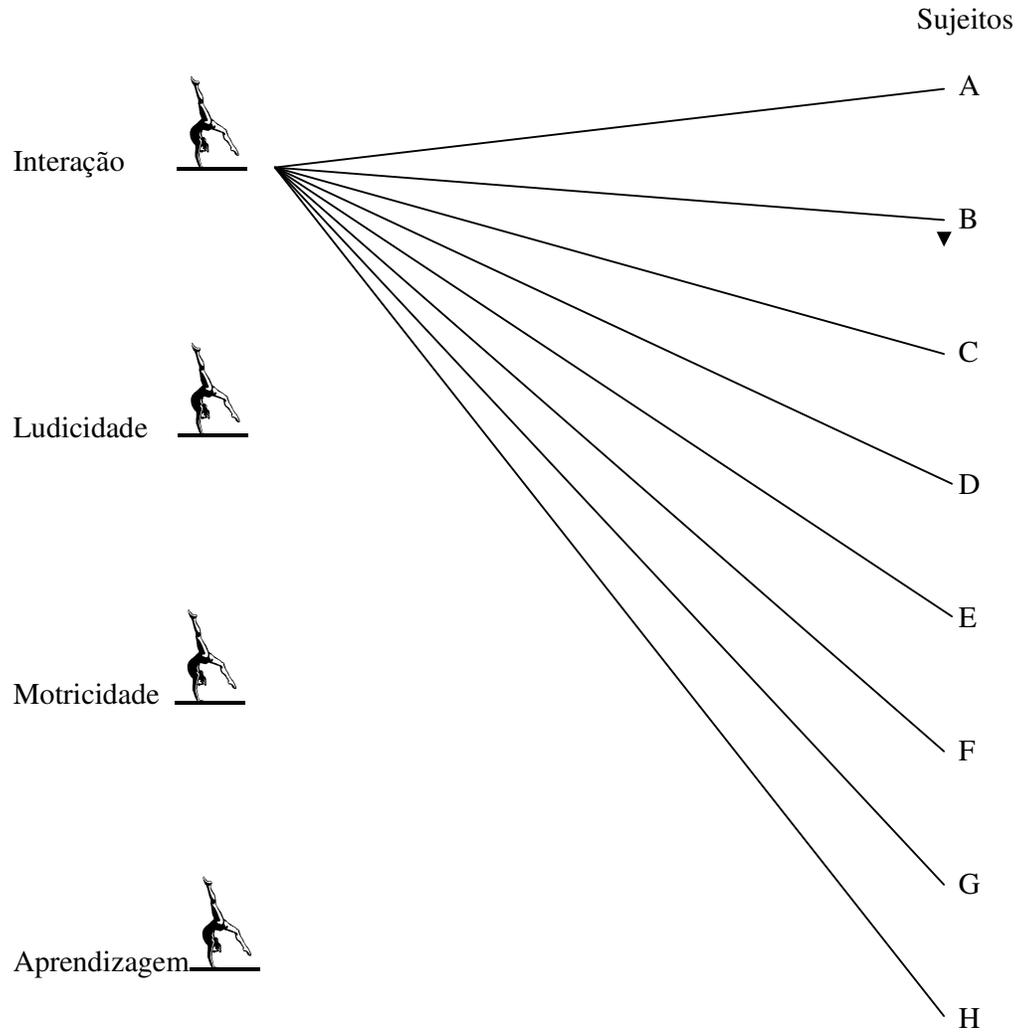


GRÁFICO DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS -2

Convergências

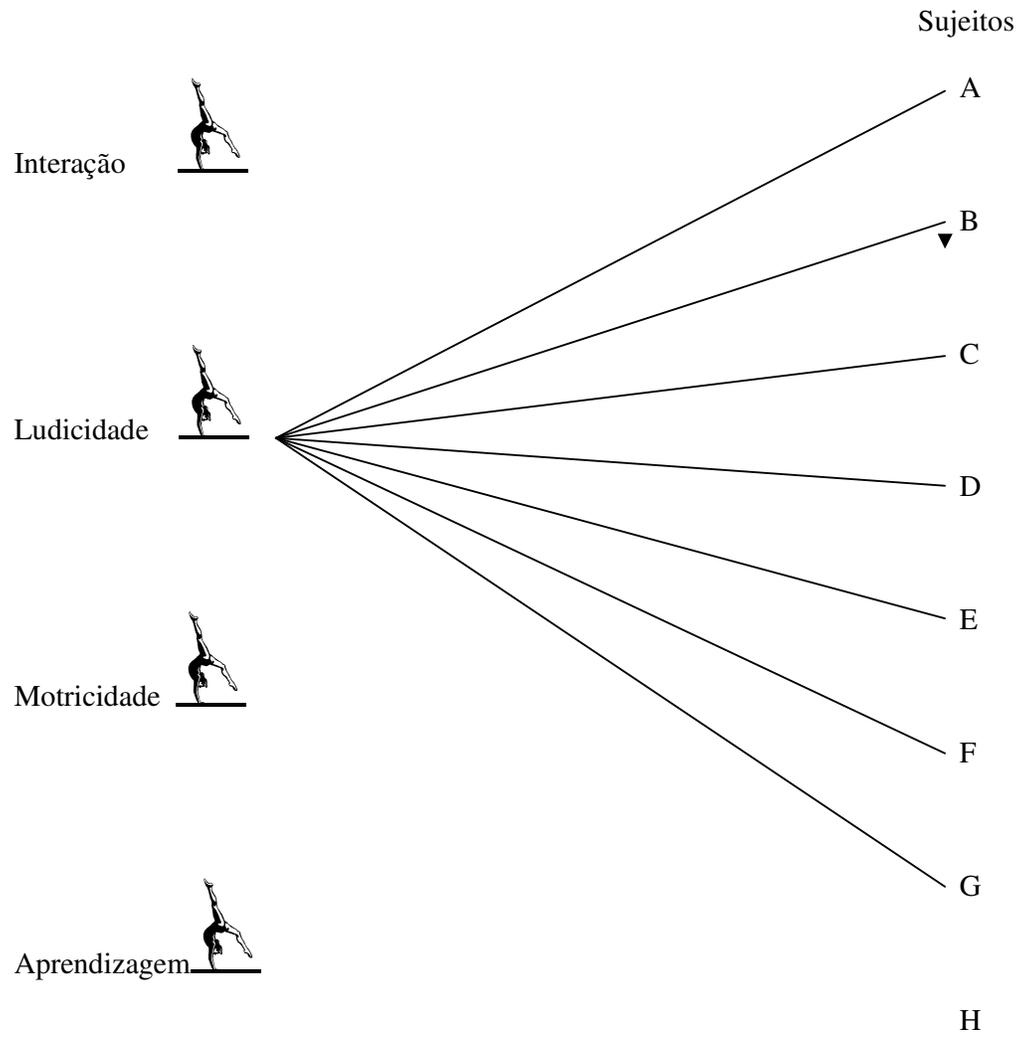


GRÁFICO DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS -3

Convergências

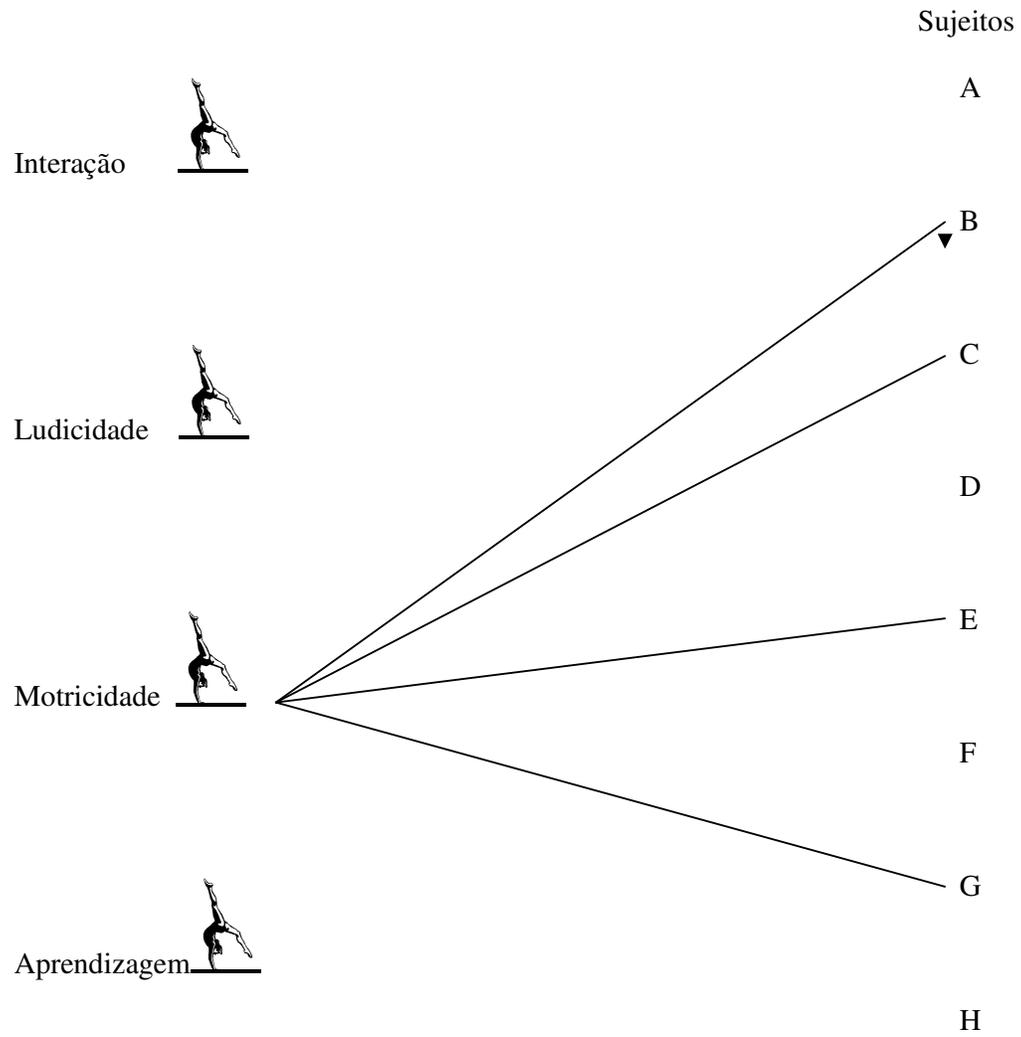
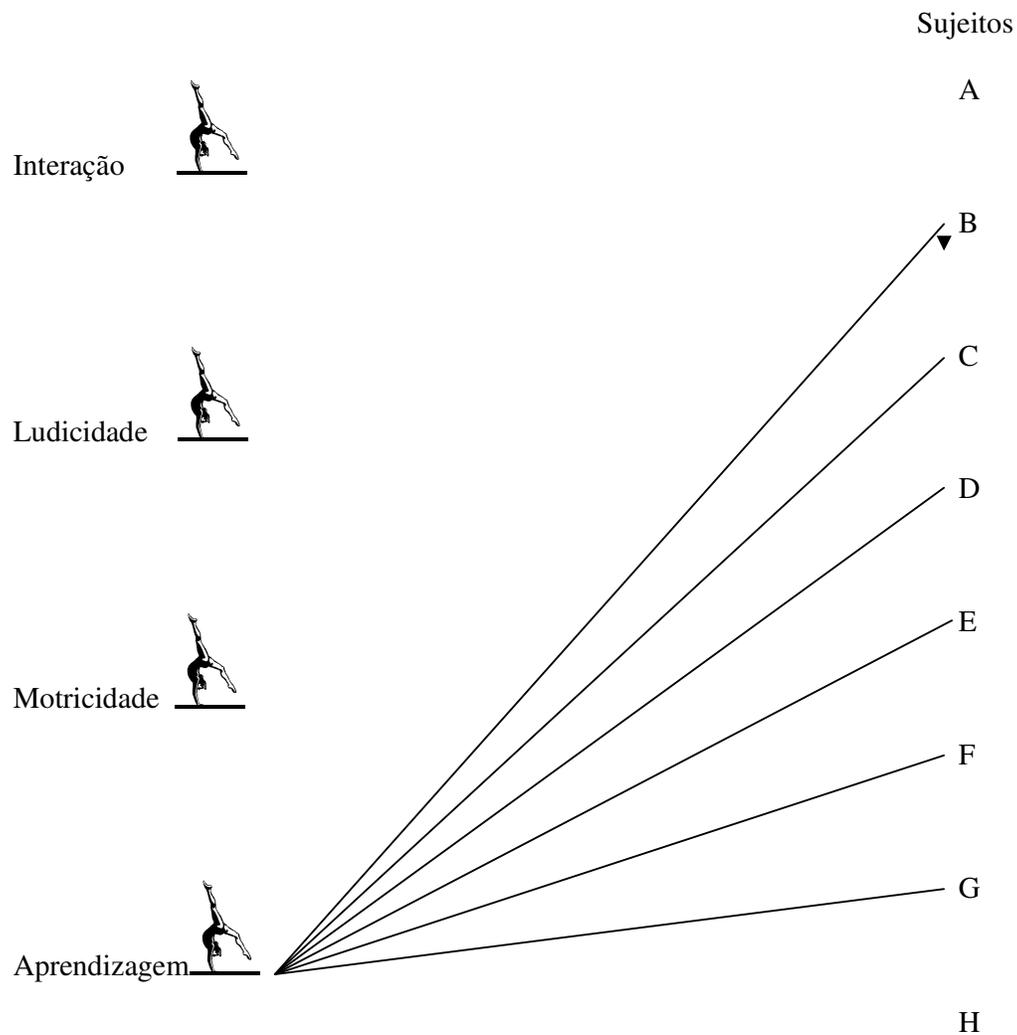


GRÁFICO DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS -4

Convergências



A partir de então, com base nas categorias abertas encontradas e apresentadas, podemos perceber que a Educação Física apresenta-se como caminho para fazer a interdisciplinaridade na Educação de Infância, proporcionando a interação, em um caminho lúdico, por meio da motricidade da criança, quando descobre na expressão corporal, sua realização maior de vida, favorecendo seu aprender. Então, de posse dos depoimentos desvelados em categorias abertas realizamos nosso processo de interpretação dos sujeitos.

O filósofo se reconhece como aquele que tem inseparavelmente o gosto da evidência e o sentido da ambigüidade[...] o que faz o filósofo é o movimento que se reconduz sem cessar do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e uma espécie de repouso nesse movimento...(MERLEAU-PONTY, 1998, p.10)

MOMENTO IV

HERMENÊUTICA DE UM MOMENTO.

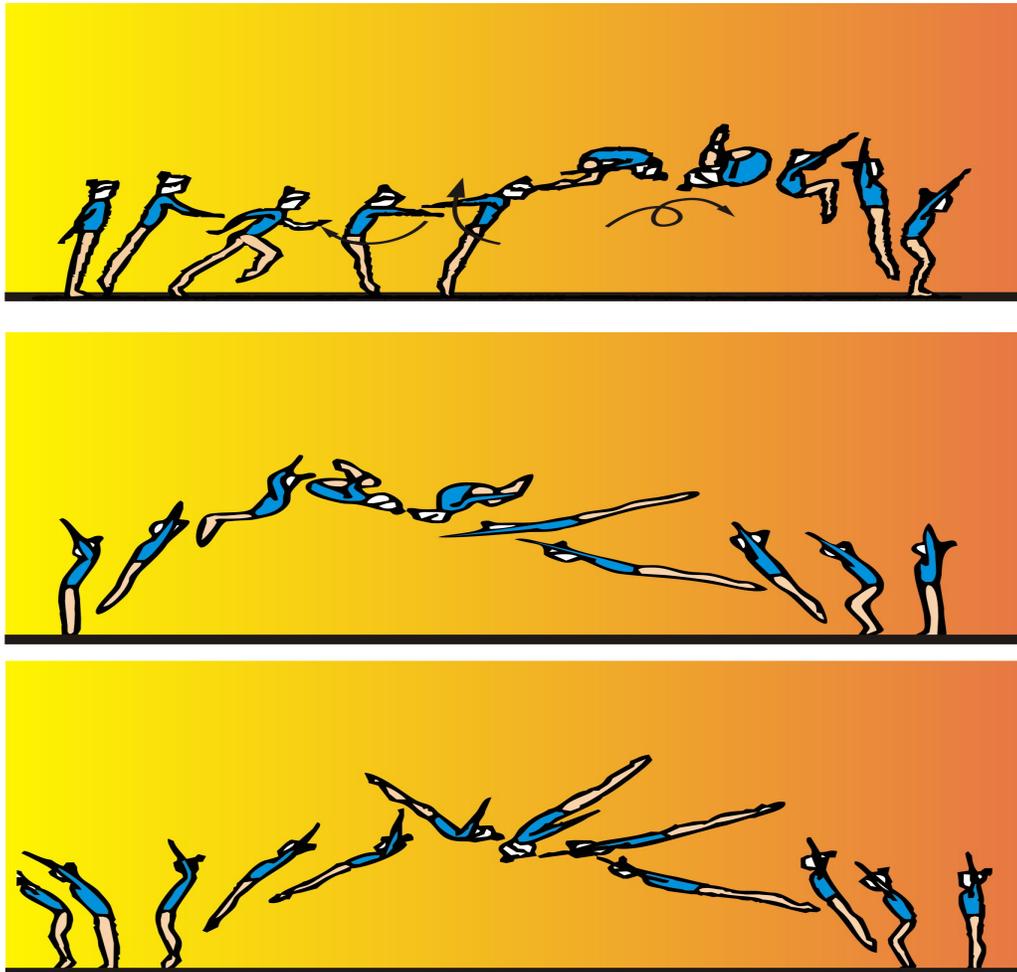


Figura 7: Diferentes saltos mortais.
Fonte: (SOUZA, 2009).

Estamos no ar, que sensação deliciosa e fantástica: girar o corpo no ar, livre, absolutamente livre... em um vôo ousado...

Enfim, o ginasta em sua realização principal: um vôo! Está em pleno no ar, executando o salto mortal... Uma sensação de leveza mas também de expectativa. É o coroamento de todo o seu esforço em preparar-se fisicamente, correr, saltar para então, lançar-se ao ar com graça e determinação.

Mostrar o movimento, executando a acrobacia, criando! Essa é a sensação da elaboração desse momento o qual apresentamos o processo interpretativo da pesquisa, caracterizado por hermenêutica. Nosso verdadeiro salto! Toda a técnica e experiência, bem como o conhecimento teórico, são válidos para que se tenha sucesso, pois vamos refletir sobre os resultados obtidos, procurando traduzir e dar

sentido às categorias abertas extraídas das análises, percorridas pela metodologia fenomenológica, referidas às nossas interrogações quanto a interdisciplinaridade na educação de infância promovida pela Educação Física.

Ricoeur (1976) aponta a interpretação como o momento da compreensão do discurso. A compreensão do sentido da fala. “A interpretação é um caso particular de compreensão. É a compreensão aplicada às expressões escritas da vida.” (RICOEUR, 1976, p.85).

Procuramos traduzir e dar sentido às categorias abertas extraídas das análises percorridas pela metodologia, referindo-se às nossas interrogações quanto à interdisciplinaridade da Educação Física na educação de infância: Interação, Ludicidade, Motricidade e Aprendizagem, categorias essas, retiradas das asserções dos depoimentos de nossos sujeitos e reduzidas, fenomenologicamente, mostram-se bastante elucidativas quanto aos aspectos estudados junto à pesquisa.

A interpretação enquanto processo que leva ao desvelamento de novos modos de ser ou a novas formas de vida, (RICOEUR, 1976) vem em busca do sentido, traduzindo pensamentos, falas e dizeres, sentimentos expressos, enfim vida, nos depoimentos de nossos sujeitos. Significa desdobrar as entrelinhas contidas nos relatos, para se fazer entender.

Compreender tais categorias nos proporciona evidenciar possibilidades para a interdisciplinaridade no dia a dia da escola, possibilitando novos olhares para novas dimensões, novos caminhos para o Educador de Infância.

Buscamos, então, ao interpretar os achados, as vivências, o percurso de toda a pesquisa, dar um significado que ultrapasse o real, o jogo, as regras, o convencional. Apontar um sentido maior à interdisciplinaridade na educação de infância, com possibilidades de transcender e extrapolar as barreiras do velho, do já posto e acabado. Para construir novos momentos, inovando práticas e concepções.

Em nosso estudo, realizado com oito educadores de infância, por meio de conversa informal e recolha de depoimentos escritos, observamos e constatamos a presença do corpo no aprender infantil. Corpo presente nas ações diárias, conduzindo as vivências e a formação da criança. Corpo que não se restringe as aulas de Educação Física, mas que está presente como linguagem, na fala, gestos, expressões, leitura, escrita. Corpo que brinca, mesmo quando não pode, mesmo que escondido e, quando pode, se encanta e explode em energia e vibração, num aprender cheio de

alegria, numa vivência carregada de sentido, pois representa prazer e encanto numa vivência completa, interdisciplinar.

Analisando a pesquisa, retiramos dos depoimentos de nossos sujeitos as categorias abertas: INTERAÇÃO, LUDICIDADE, MOTRICIDADE, E APRENDIZAGEM. Todas, palavras elucidativas de um caminho interdisciplinar da Educação Física, na educação de infância.

Todos os educadores entrevistados trazem em seu depoimento de maneira explícita ou implícita a “INTERAÇÃO” que, segundo Fazenda (2002c) é requisito fundamental para o trabalho interdisciplinar. Percebemos nas falas descritas uma interação presente na intenção de ajuda mútua e na interação dos conteúdos que se propõe em atividades para a criança, mas inexistente na forma de projetos coletivos.

Ainda se vê a proposição de atividades pelo professor de Educação Física que integram conteúdos das outras disciplinas, visando a leitura, a escrita, matemática, ciências e o pedido de ajuda dos professores de sala para que os professores de Educação Física, dêem conta das questões relativas ao corpo, ao desenvolvimento de capacidades motoras que influenciam na sala de aula.

Nas falas dos professores se evidencia um: “você faz isso na quadra para eu fazer isso na sala”, não vemos, portanto, a ação conjunta dos educadores da criança em projetos inovadores que configurem uma atitude interdisciplinar.

Vemos presente uma interdisciplinaridade em relação aos conteúdos, nas falas dos professores de Educação Física, que evidenciam as possibilidades de jogos e brincadeiras que desenvolvam os conhecimentos da matemática, da geografia e das ciências, por exemplo. Porém, vemos a timidez no trabalho em parceria. Vemos que os professores sentem a necessidade de trabalhar juntos, de planejar juntos, mas, quando o fazem, ainda deixam o corpo por conta da Educação Física. Vemos assim, que a Educação Física na educação infantil mostra-se como possibilidade de eliminação das barreiras entre as disciplinas, porém, percebemos que há necessidade de eliminação das barreiras entre as pessoas, para um trabalho realmente interdisciplinar.

Fazenda (2002c) já nos mostra que mais difícil do que a eliminação de barreiras entre as disciplinas é a eliminação de barreiras entre as pessoas, produto de preconceito, falta de formação adequada, e comodismo. Esta tarefa árdua demandará a superação do velho e a “instalação de uma nova pedagogia, a da comunicação.” (FAZENDA, 2002c, p. 57). Será exequível, na medida em que se instaurar, uma

formação de professores voltados para a sensibilidade, a criação e a imaginação. A interdisciplinaridade será possível, pela participação progressiva em um trabalho de equipe que vá consolidando uma atitude diferente, que busque uma interação entre a teoria e a prática, deixando-se viver e exercer o novo

A parceria que se estabelece entre os sujeitos é fundamental na prática interdisciplinar, vimos, em nossos sujeitos a presença de uma necessidade de troca, presente nos apelos de ajuda ou no reconhecimento da necessidade de planejar juntos. Percebemos a dificuldade, porém, a intenção de estabelecer parcerias, de estabelecer o diálogo na busca pela resolução dos problemas encontrados em sala de aula.

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos procedimentos, em que primeiramente é necessária a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. (FAZENDA, 2002c). Um trabalho em parceria e o diálogo levam à “Interação”; categoria aberta encontrada nos depoimentos de nossos sujeitos, evidenciando a possibilidade de uma proposta interdisciplinar da Educação Física, na educação infantil como possibilidade de incitar o diálogo entre formas de conhecimento, e nessa busca a possibilidade de interpenetração entre elas. Entendendo-a como cumplicidade, o que implica em participação e colaboração entre o professor de Educação Física e os demais professores da criança.

Para que isto ocorra, a afetividade e a ousadia deverão se combinar em uma prática diferenciada, no fazer voltado para a criança. Humildade, coerência, espera vigiada, respeito e desapego - princípios da teoria da interdisciplinaridade deverão se combinar na prática, levando às trocas intersubjetivas, às parcerias, que se configuram como fundamento básico da ação interdisciplinar.

Pensar na interdisciplinaridade como processo de integração recíproca entre várias disciplinas e a Educação Física, rompendo estruturas de cada uma delas para alcançar uma visão unitária e comum do saber, trabalhando em parceria é, sem dúvida, uma tarefa que demanda um grande esforço de todas as partes envolvidas no processo. O pensar interdisciplinar exige o rompimento de uma série de obstáculos.

Entre esses obstáculos, destacamos a tendência fragmentadora e desarticulada do processo de construção do conhecimento, que colabora com a divisão do pensamento e do conhecimento, coloca o corpo e o aprender desarticulados, em um saber parcelado que, conseqüentemente, acarreta prejuízos para a criança.

Pensamos a interdisciplinaridade como aspiração de um ensinar-aprender mais felizes, como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da educação infantil e na articulação de novos paradigmas curriculares em que, na comunicação do processo, haverá de receber a linguagem corporal da criança na determinação do domínio das investigações, na pluralidade dos saberes, nas possibilidades de trocas de experiências e nos modos de realização da parceria.

A “LUDICIDADE”, presente nos discursos de sete dos educadores entrevistados demonstra que a Educação Física, na sua prática, ao remeter ao papel do brincar oportuniza à criança novas formas de aprendizagem, mais dinâmicas e prazerosas, concretizando assim, oportunidade ímpar para a prática interdisciplinar. A recreação e os jogos oportunizam à criança, durante a realização das atividades, experimentar, descobrir, inventar, exercitar e conferir suas habilidades. Ao brincar, a criança estimula a curiosidade, a iniciativa e a auto-confiança, assim poderá melhorar o nível da aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem do pensamento e da atenção.

Tendo em vista que o comportamento lúdico contribui para a aquisição de habilidades de cada domínio do desenvolvimento, o ato de brincar torna-se indispensável a qualquer proposta educativa para a criança. Sendo assim, pensamos que a Educação Física, ao desenvolver ludicamente as habilidades básicas tais como correr, saltar, pular, balançar, equilibrar, escorregar, rastejar, cair, puxar, empurrar, sentar, explorar, observar, esconder, ordenar, manipular, e muitas outras, estará contribuindo para o crescimento intelectual, social, e motor da criança.

O brincar como linguagem fundamental na infância, evidencia o mundo humano e significativo da criança. Os jogos motores organizados, em particular, constituem precioso momento para a percepção da personalidade infantil. Para tanto precisamos observar o comportamento dos pequenos antes, durante e depois da realização do jogo. Nele observam-se a apetência, o gosto, o interesse e o entusiasmo da criança sem interrogatórios. É o momento, por excelência em que observamos a conduta infantil espontânea e, a partir daí podemos oferecer os melhores elementos para estimular suas capacidades.

Pensamos então que a “Ludicidade” pode proporcionar um caminho, para trabalhar interdisciplinarmente, a Educação Física e as demais disciplinas. Por meio de jogos motores, educativos e da recreação, podemos estabelecer ações que

facilitem o processo de educação da criança, na ação educativa que revele percepção e criatividade, numa parceria que encontre no trabalho conjunto dos professores, possibilidades de descobrir um novo jeito de ensinar. Um jeito que encontre no corpo da criança, no seu agir, gesticular e movimentar, os fundamentos para seu pleno desenvolvimento.

Os educadores entrevistados apontam que a interdisciplinaridade da Educação Física na educação infantil está ligada à “MOTRICIDADE” da criança. O movimento, para a criança, é a sua primeira linguagem. A escola, portanto, deve adequar seus procedimentos e conteúdos às características do desenvolvimento infantil, abrangendo os domínios cognitivos, motores e afetivos, ou seja, a criança deve ser vista na sua totalidade; e a motricidade, nesse caso, não pode ser entendida como algo isolado, pois é pelo movimento que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, explora objetos e se comunica com o outro.

O movimento é um importante elemento para o desenvolvimento da cultura humana. A criança empresta seu corpo ao mundo e transforma-o em pensamento; brincando, apropria-se da cultura, estabelecendo relações sociais com os outros. Ao se movimentarem as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Entendemos que a função da escola não é apenas querer que as crianças aprendam a fazer, mas que aprendam a fazer e a compreender o que estão fazendo e o porquê de cada ação. Temos claro que os movimentos da criança carregam a dimensão de integrar emoções, contatos sociais e relações. O cotidiano tende a separar o movimento corporal de outras dimensões, esquecendo a importância do brincar, da emoção do prazer e, principalmente, de ser “criança”.

Portanto, é fundamental tratar a questão do movimento atrelado à construção do universo infantil, rompendo com a idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção das crianças, ou seja, que o movimento prejudica a aprendizagem das crianças. Pelo contrário, pensamos que integrar conhecimentos das diversas disciplinas em atividades cheias de movimento e ludicidade é um caminho possível e agradável para o aprender infantil.

Para a criança se desenvolver de maneira plena, precisa ter espaço para se expressar livremente. As aulas de Educação Física na Educação Infantil poderão ser, também um meio para que ocorra este desenvolvimento, pois proporcionam à criança a capacidade de exercitar seu pensamento, sua memória e de refletir sobre sua

prática. Para Rabinovich (2007) estas aulas devem ser vinculadas às áreas de conhecimento trabalhadas em sala, ou seja, a criança poderá realizar uma brincadeira no pátio e depois, representá-la no papel por meio de desenho, pintura, colagem, recorte ou outras técnicas. Na realização dessa atividade, o aluno recorre à transição do real (aulas práticas) para o simbólico (representação).

É essencial que o professor de Educação Infantil compreenda o movimento da criança como linguagem, possibilitando-lhe a metamorfose de um ser da natureza para um sujeito da cultura. Segundo Lima (2002), linguagem é o uso de signos que possibilitam a comunicação, é multiforme e sobreposta a diversos domínios: Físico, fisiológico e psíquico. É preciso estar atento ao corpo e aos movimentos, pois na infância o corpo e suas expressões são as falas das crianças. Estas devem ser livres para agir em um ambiente, intencionalmente organizado por seus professores, que lhe propicie a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se, desenvolvendo seu potencial como ser humano.

Para se desenvolver completamente, a criança necessita de estímulos em todos os domínios e não apenas no campo cognitivo. No início da vida a atividade mental da criança se projeta em atos motores, ou seja, o gesto é capaz de tornar o objeto presente e substituí-lo. Pensamos que a Educação Infantil, ao abrir suas portas para um trabalho interdisciplinar, será um espaço privilegiado para garantir à criança a exploração de seus movimentos durante o processo de aprendizagem. Fica muito mais fácil aprender matemática pulando amarelinha ou jogando boliche, experimentando, com o corpo, brincando e aprendendo.

Ao se pensar em desenvolvimento da criança, não se pode deixar de pensá-lo, sem a inserção do corpo. A Educação Infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. A integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos ou brincadeiras que movimentam o corpo é fundamental para a educação da criança pequena. O corpo e o brincar estão integrados...

O que percebemos muitas vezes na educação formal, é que ela se dirige para uma mente desconectada de um corpo vivo, que, embora brincante e aprendiz, é ignorado em suas necessidades mais básicas e em seus desejos. Ao longo dos tempos esse silenciamento dos corpos realizado nos processos educativos tem resultado numa negação de sua existência, na subjulgação que leva ao extermínio do que poderia ser o mais humano no Ser Humano. (ROSA, 2002).

A Educação Física, assim, tem um papel importante quando utiliza o maior recurso didático que possui: o corpo nas suas diversas dimensões. Na educação da criança, a ação motora e a ação mental estão de tal forma associadas que examinar um desses aspectos isoladamente causaria graves prejuízos, não só para a aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança.

O corpo é o primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. A criança investe em situações significativas e na infância o significado depende, sobretudo, da ação corporal. Entre os sinais gráficos da língua escrita e um mundo concreto, por exemplo, existe um intermediador, muitas vezes esquecido, que é a ação corporal. O corpo não deve estar vinculado apenas por um caráter biológico de manutenção da saúde e higiene, mas representar a maneira de ser do indivíduo, relacionando-se com as funções cognitivas. (MATTOS; NEIRA, 2007).

Dessa maneira a Educação Física na Educação Infantil, ao utilizar-se fundamentalmente das ações corporais, amplia a participação do aluno e transforma suas ações pedagógicas, favorecendo sua presença como ser atuante e que participa e se envolve. O corpo é eixo comum na prática da ação pedagógica infantil é porta-voz da criança. Está presente na quadra, no pátio e também na sala de aula, portanto, pode e deve ser utilizados como veículo de aprendizagem e ações inovadoras por todos os educadores da criança.

As propostas corporais devem ser vivenciadas a cada dia, de forma bastante diversificada, favorecendo os movimentos corporais e as experiências, com objetivo de que a inteligência, a percepção, a memória e outras funções sejam constantemente estimuladas, na busca de uma ação consciente da criança em prol de sua própria superação.

No sujeito aprendente, objetividade e subjetividade se entrelaçam num contexto do aprender. “O corpo em seus movimentos transmite e capta. É porta-voz do seu saber e conhecer, mas exige apenas um interlocutor que saiba eficazmente decodificar sua mensagem expressa numa linguagem sem sons verbalizados.” (COSTA, 2001, p. 74).

De uma maneira geral, em todos os ciclos de aprendizagem, existem pontos de interseção entre a Educação Física e as demais disciplinas, que podem ser explorados incansavelmente. Cabe aos professores da criança, em conjunto, identificar esses pontos, adaptá-los ao nível de conteúdo e de dificuldade, intermediá-

los e utilizá-los na aprendizagem, adaptá-los para o pátio e para a sala de aula, apresentando sua aplicabilidade, criando e inovando formas de ensinar.

Segundo Almeida (1988), a Educação Física, integrada às demais ciências, coordena um trabalho de reestruturação do corpo, associada às funções que integram a personalidade e assim auxilia, definitivamente, a formação da criança. Desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo.

A Educação Física atuando na formação e na construção do conhecimento do educando, trabalhando em conjunto com as demais disciplinas, pode apontar novas possibilidades de ensino por meio de um trabalho interdisciplinar. Ferreira (2006) evidencia que a esta disciplina ao se relacionar com as demais disciplinas do currículo escolar, por meio de suas especificidades, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem de forma significativa.

Sendo assim, apontamos a necessidade da superação da fragmentação do conhecimento que encontramos na educação da criança, por meio do diálogo entre os saberes e, com certeza, da ação docente, no sentido de rever conteúdos, métodos, processos, apoiados em fundamentos consistentes, na busca de uma nova forma de ensinar e aprender. Pensamos uma Educação Física que esteja preocupada com a articulação de todas as capacidades do aluno, que valorize a sensibilidade, a descoberta, e por meio de práticas coletivas (diferentes), interdisciplinares, contribuía de forma relevante para o processo de desenvolvimento da criança.

A criança pequena vive um estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu corpo. Querer reprimir esse entusiasmo em nome da educação, exigindo imobilidade, silêncio e empobrecimento das atividades lúdicas e espontâneas, significa privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico. Sua motricidade!

O movimento do corpo sugere vida, um pulsar, um respirar, um percorrer caminhos. Caminhos necessários na formação da criança, caminhos que passam pelo corpo; e chegam à mente. Mente que pensa, se expande, se modifica, socializa e evidencia a “APRENDIZAGEM”, categoria aberta desvelada pelos sujeitos de nosso estudo e que coroa todas as outras categorias encontradas no caminhar e no construir interdisciplinaridade.

O exercício do aprender ocorre quando são considerados todos os aspectos de vivência e realidade da criança. Tudo que faz parte da sua vida, do seu entorno.

Assim, nossos sujeitos evidenciam que a interdisciplinaridade da Educação Física na educação infantil colabora para o desenvolvimento do aprender das crianças.

Os educadores entrevistados mostram que a Educação Física apresenta-se como caminho para fazer essa interdisciplinaridade na Educação de Infância. Evidenciam, em suas falas, possibilidades dessa disciplina promover a interação entre os professores na busca pela superação de seus problemas, num caminho lúdico, por meio da motricidade da criança, favorecendo seu aprender.

Ferreira (2007) nos aponta que é importante perceber a Educação Física como um instrumento facilitador da aprendizagem, entendendo os conteúdos propostos em sentidos, significados e intenções, estabelecendo relações nas suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, social e, claro, motora. A autora pensa em um trabalho em que intenções, raciocínio e planos de ações sejam elaborados; em que as atividades tenham significado concreto, mais próximo do real e que desperte o interesse daquele que é a peça importante no processo: o aluno.

Mas, para isso, assim como não se pode pensar num sujeito fragmentado, as ações, para se tornarem eficazes, devem ser interdisciplinares. Não se pode pensar numa intervenção isolada; os conteúdos disciplinares devem se entrelaçar em um único contexto: o aprender. Não basta também que só se integrem os conteúdos; a postura interdisciplinar envolve uma determinada forma de conceber e se relacionar com o conhecimento produzido. Deve haver um relacionamento ativo e crítico de professores, alunos e conhecimentos, logo o envolvimento é condição para a prática da interdisciplinaridade. (FERREIRA, 2007).

Destarte, pensamos que a Educação Física possibilita inter-relações entre os elementos constitutivos da educação da criança. O movimento, a escrita, a atividade lúdica, a leitura, ciências, matemática, entrelaçam-se em possibilidades de interdisciplinaridade, de transformar a ação do educador, em jogos e brincadeiras que contemplem o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Interdisciplinaridade é atitude e postura, é comprometimento em conjunto. A ação pedagógica deve ser construída por meio da teoria e da prática, por isso, caberá para a educação infantil, a estruturação de um trabalho com o corpo que permita encontrar novos caminhos para a prática pedagógica. Tal interdisciplinaridade pode evidenciar-se no diálogo entre o professor de Educação Física e os demais professores da criança, nas propostas inovadoras decorrentes

desse diálogo e também no diálogo com a criança, respeitando seus desejos e ações durante o processo de aprender.

Portanto, acreditamos que é possível a inserção de uma proposta pedagógica de atividades motoras na escola de educação infantil perfeitamente integrada ao projeto educacional e adequada às características específicas das crianças, permitindo um conjunto de ações interligadas de caráter totalizante e isenta de qualquer visão parcelada, superando as atuais fronteiras disciplinares e conceituais.

Assim, pensamos que os professores de Educação Física e o professor da sala de aula, em ação conjunta, podem montar jogos e brincadeiras, como instrumentos para construção dos conhecimentos sobre a matemática, sobre artes, ciências, onde se contemple ao mesmo tempo um despertar do corpo da criança e de suas potencialidades e necessidades. Pode-se, por exemplo, realizar uma aula sobre os números na piscina; com os dois professores e materiais diversificados e, em seguida, levar os mesmos materiais para a sala, resgatando as atividades realizadas na piscina. Com humildade, criatividade e ousadia, pode-se exercer a parceria e evidenciar momentos interdisciplinares na educação de infância.

Trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetivos de cada ciência. O seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências e isolada dos processos e contextos.

A interdisciplinaridade tem que respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que os unem e os diferenciam. Essa é a condição necessária para detectar as áreas em que se possam estabelecer as conexões possíveis. (FERREIRA, 2007).

Tais conexões perfazem o caminho da busca, efetivando o possível que se abre nas trocas entre os pares, em uma interação; a evidência construtiva desses caminhos interativos propõe diálogos de inspiração, num fazer inovador. Asseveramos, assim, respeitar o velho, percebendo o novo, e permitindo-nos refletir e realizar o diferente...

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia e Ciências Humanas**: psicologia, história e religião. Organização e tradução Miguel ahoud e Marina Massini. Bauru, São Paulo: EDUSP, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.

ALVES, Adriana. Interdisciplinaridade e matemática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O sentido do ato de perguntar em matemática**: uma investigação interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2007.

ALVES, Claudio. Humildade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, M. M. J. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. C. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso**. Brasília: MEC / SEF, 2002.

CARVALHO, Patrícia Alves. **Re-tocando a aprendizagem na educação de infância**: a música como linguagem. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UFMS, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Husserl, vida e obra. In: HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**: Sexta investigação: Elementos de uma investigação fenomenológica do conhecimento. Seleção e tradução de Zeljko Loparic´ e Andréia M. A. C. Loparic´. São Paulo: Abril cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILLIPI JR, Arlindo. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 9. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A academia vai à escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006a. (Coleção Práxis).

_____. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade : História Teoria e Pesquisa**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002c. (Coleção Realidade educacional-IV).

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora ULBRA, 2006c.

FERRAZ, O. L; MACEDO, L. Educação física na educação infantil do município de São Paulo: Diagnóstico e representação curricular em professores. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.15, n.1, p. 63-82, jan/jun. 2001.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física: interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 2. ed. São Paulo: SCIPIONE, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1980.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Práxis).

_____. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005.

LIMA, Valéria Sperduti. Lingüagem. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: Bicudo, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria F. S. Beirão. (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

- MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: Inter-relações: movimento, leitura, escrita.** 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia.** Lisboa: Guimarães Editores, 1998.
- _____. **Fenomenologia da percepção.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- _____. **Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne 1949-1952.** São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- _____. **Merleau-Ponty na Sorbonne.** Resumo de cursos. Psicossociologia e filosofia. Tradução de Constança Marcondes Cesar e Luci Moreira Cesar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.
- MIRANDA, Raquel Gioconda. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008
- MORATO, Débora Cristina. Ciência e Filosofia em Merleau-Ponty. Da psicologia da percepção à fenomenologia da existência. **Revista Mente e Cérebro.** São Paulo, v. 5, p. 84-91, 2007 (Coleção Mente, Cérebro e filosofia).
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MOURA, Carlos Alberto Ribeiro. Husserl, Intencionalidade e Fenomenologia. **Revista Mente e Cérebro.** São Paulo, v. 5, p. 7-15, 2007 (Coleção Mente, Cérebro e filosofia).
- MOUTINHO, Luiz Damon Santos. Merleau-Ponty e as ciências humanas. O estatuto problemático do sujeito. **Revista Mente e Cérebro.** São Paulo, v. 5, p. 84-91, 2007 (Coleção Mente, Cérebro e filosofia).
- RANGUETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia.** Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1976.

ROJAS, J. S. A Brinquedoteca nos Contextos Educativos. In: MACEDO, C. A. SALMAZE, M. A. SOUZA, T. C. B. (Org.). **Para onde vai a educação e a vida afetiva da criança?** Campo Grande: Editora Oeste, 2008.

_____. **A interdisciplinaridade na ação didática**: momento de arte e magia de ser professor. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.

_____. **Jogos, brinquedos e brincadeira**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2007.

_____. CD-ROM. **Livro de pano**: momentos de ludicidade construtiva nas práticas pedagógicas portuguesas. Aveiro: Universidade, 2004.

ROSA, Sanny S. **Construtivismo e mudança**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Daniel José da Silva. O paradigma Transdisciplinar: uma Perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. In: PHILLIPI JR, Arlindo. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.

SOMMERMAN, Américo. A inter e a Transdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade na formação de Professores**: da teoria à prática. Canoas: Editora ULBRA, 2006a.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** : da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006b.

TAIANO, Ana Maria dos Reis. Interdisciplinaridade e gestão educacional. In: FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas: Editora ULBRA, 2006.

TANI, G. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p.110-105, 2001.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.