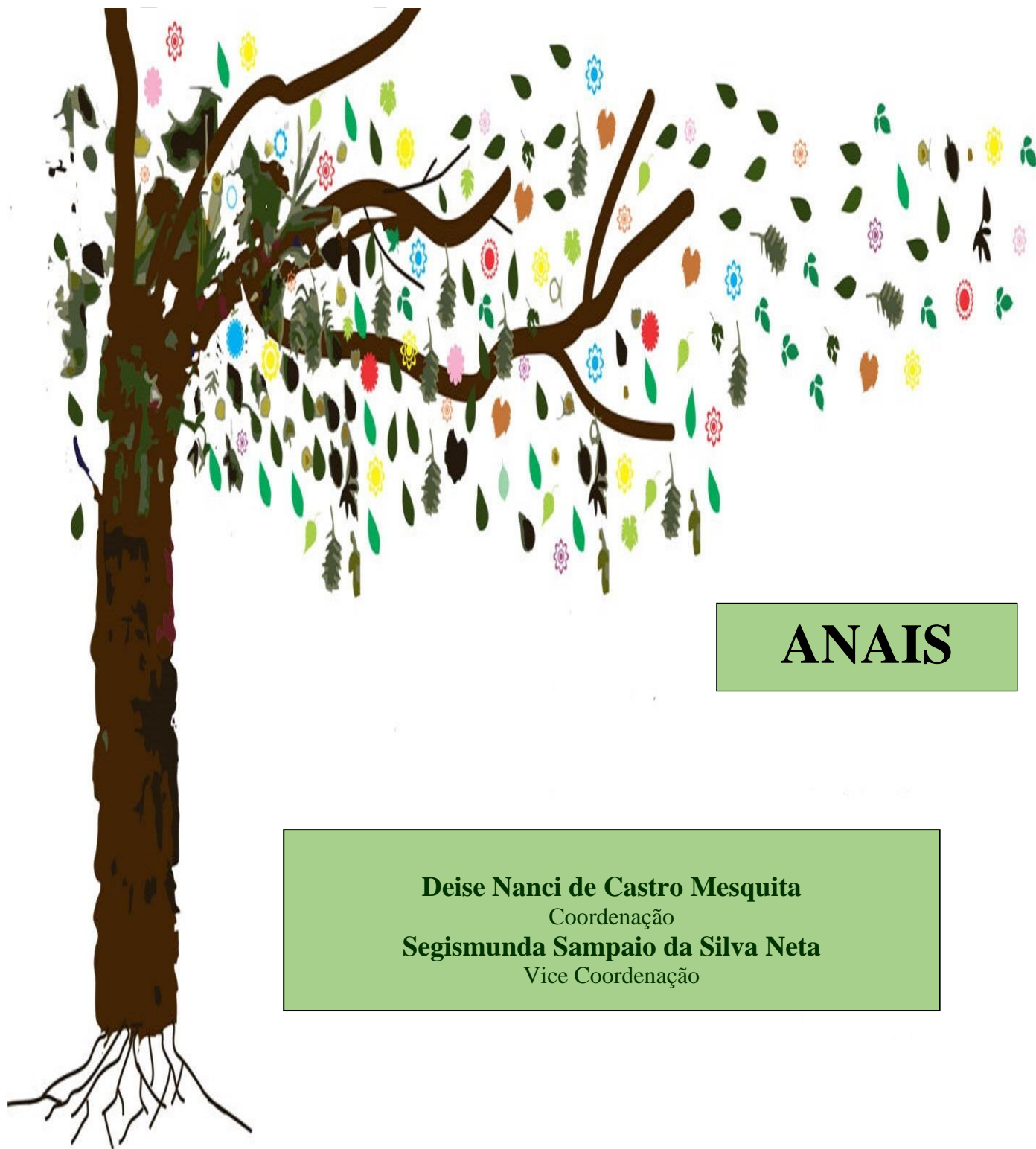


**I FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:
VIVÊNCIAS SISTÊMICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Dias 28, 29 e 30 de setembro de 2017

Goiânia



ANAIS

Deise Nanci de Castro Mesquita
Coordenação
Segismunda Sampaio da Silva Neta
Vice Coordenação



**ANAIS I FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA TODOS: Vivências Sistêmicas. Goiânia: CEPAE/UFG, 2017.
148p.**

FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:

vivências sistêmicas

COMISSÃO ORGANIZADORA



Deise Nanci de Castro Mesquita – Coordenação
Segismunda Sampaio da Silva Neta – Vice Coordenação

Alcir Horácio da Silva
Alessandra da Silva Carrijo
Ana Clara Aguiar Guimarães
Ana Cristina Rodrigues
Ana Paula Salles da Silva
Andréa dos Guimarães de Carvalho
Andréa Hayasaki Vieira
Anna Carolina Souza de Oliveira
Eneida Aparecida Machado Monteiro
Fernanda Cinthya de Oliveira Silva
Glauco Roberto Gonçalves
Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Joyce Rodrigues Cabral
Juliana Caixeta Padilha
Kelly Francisca da Silva Brito
Lucas Vieira Araújo
Luciene Guerra dos Santos
Márcia Cristina Machado Oliveira Santos
Mariana Cirqueira Ricardo da Silva
Milena Santana dos Santos Aguiar
Míriam Lúcia Reis Macêdo Pereira
Nathalia Alves Medeiros
Norma Guimarães Alves
Patrícia Maria Jesus da Silva
Rafael Serpa Gualberto Rodrigues
Rosângela Araújo Schittini
Silvana Matias Freire
Sophia Rodrigues Batista
Stéfany Monteiro Peixoto
Suelene Rodrigues Marques
Tomás Dias D'Abreu
Vanessa Helena Santana Dalla Dea
Vanessa Pinto Moraes
Vera Kran Gomes Miranda
Vicente Paulo Batista Dalla Dea
Virginia da Silva Camargo Bonfanti
Viviane Guimarães de Lucena Oliveira

EQUIPE DE APOIO



Ana Clara Aguiar Guimarães – Coordenação
Anna Carolina Souza de Oliveira – Vice Coordenação
Amanda Vieira Prado
Ana Carolina Vieira dos Santos Alves
Ana Cristina Rodrigues
Andressa Cristina Matos Messias
Bruna Naves
Filipe Castro Saraiva
Gabriella Silva Coimbra
Graciliano Gomes dos Santos
Herbert Schewer Goulart
Jonas Azevedo Cordeiro
Kamilla Oliveira Carvalho
Lucas Vieira Araújo
Maiara Correchel Cabral
Marcos Paulo Kinza
Mariana Resende da Silva Soares
Mariana Souza Silva
Martiniano Marcelino de Macedo Torres
Milena Santana dos Santos Aguiar
Nathalia Alves Medeiros
Paulo César Martins de Souza Filho
Rafael Serpa Gualberto Rodrigues
Stéfany Monteiro Peixoto
Stella Gontijo Xavier
Suelene Rodrigues Marques
Tomás Dias D'Abreu
Vanessa Pinto Moraes
Yasmin Maciel dos Santos

COMITÊ CIENTÍFICO

TAE Dra. Alessandra da Silva Carrijo
Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta
Profa. Dra. Silvana Matias Freire
Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Dea

PRODUÇÃO ANAIS

ORGANIZAÇÃO

Alessandra da Silva Carrijo
Deise Nanci de Castro Mesquita

ASSESSORIA

Ana Clara Aguiar Guimarães
Andréa Hayasaki Vieira
Anna Carolina Souza de Oliveira
Vanessa Pinto Moraes

REALIZAÇÃO

Grupo de Pesquisa “Inclusão Escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência” - PPGEEB/CEPAE-UFG

ENDEREÇO

Avenida Esperança, s/n, Campus Universitário
Goiânia, Goiás, CEP 74690-900

COLABORADORES

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás



Apresentação

Nos dias 28, 29 e 30 de setembro de 2017, foi realizado o Fórum Nacional Escola de Educação Básica Para Todos: vivências sistêmicas, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa "Inclusão Escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência" (PPGEEB/CEPAE-UFG). O objetivo deste evento foi congregar profissionais da área da educação, pesquisadores, docentes, discentes, familiares e público em geral, que vivenciam e/ou desejam experimentar projetos de escolarização básica que tomam em conta o humano, o ecológico e o espiritual, com vistas ao desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos de educação básica.

Várias experiências desta natureza vêm sendo realizadas em diferentes regiões brasileiras e, neste evento, durante as manhãs, alguns de seus fundadores e responsáveis, como José Francisco de Almeida Pacheco, Thiago Berto e Lilian Meire Silva Carneiro de Mendonça, foram convidados a expor e socializar essas práticas. No período vespertino, foram disponibilizados "Espaços de Vivência Sistêmica" em locais abertos do CEPAE/UFG e de outras instituições goianas, onde seus representantes apresentaram os projetos que vêm desenvolvendo em suas unidades de ensino e experimentaram essas formas sistêmicas de escolarização com os demais participantes do evento.

Neste ambiente educacional eminentemente criativo, o objetivo foi acolher, reconhecer e respeitar sujeitos imbricados em relações sistêmicas, intrinsecamente conectados aos ancestrais, à natureza e à espiritualidade. Esta é a visão sistêmica de mundo proposta por Capra e Luisi (2014): uma relação dialética entre a ciência e a espiritualidade, em que o poder da primeira deve ser responsável pelo progresso material e tecnológico, enquanto o da segunda pelo crescimento interior dos indivíduos e pelas restrições éticas sobre o consumo excessivo dos recursos do planeta.

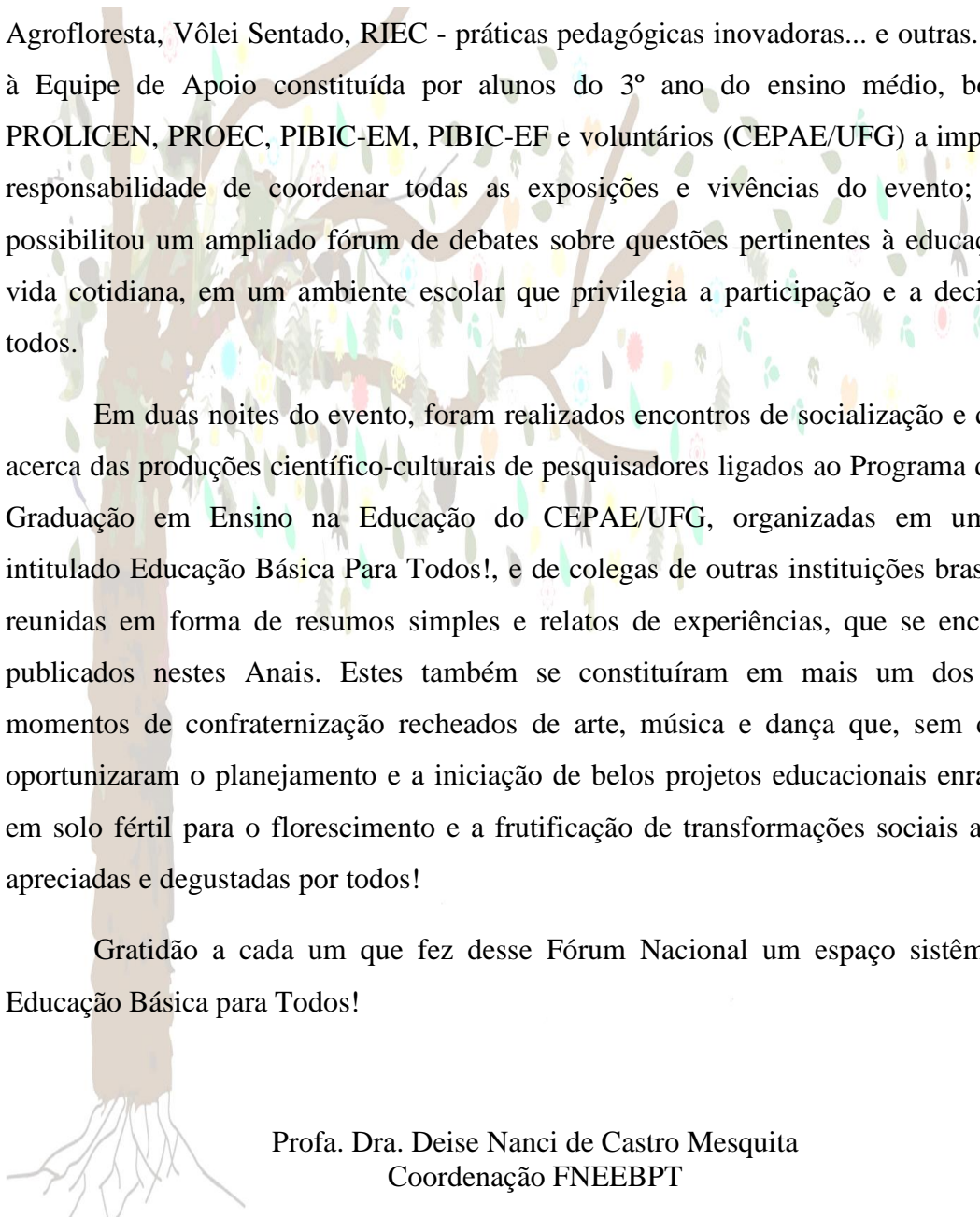
Seus argumentos se sustentam na constatação de que embora nos últimos tempos o poder da ciência e da tecnologia tenha proporcionado benefícios inimagináveis à humanidade, também tem causado ameaças a sua existência, devido à construção de armas nucleares e aos perigos de contaminação, às guerras e ao extermínio de populações, ao colapso do clima global e ao esgotamento dos recursos naturais que,

conjuntamente, causam a extinção de várias espécies e asseveram a pobreza de inúmeros países. Por outro lado, reiteram que também atitudes humanas positivas amplamente associadas com a espiritualidade, como a elevação interior em direção ao numinoso e aos mistérios do cosmos, o amor e o respeito ao próximo, nossos companheiros, têm sido capazes de reverter várias dessas situações; daí a relevância do equilíbrio entre esses dois caminhos.

A compreensão que apresentam do conceito de espiritualidade não deixa dúvidas sobre o tipo de escola democrática, laica que esta visão sistêmica de vida sustenta. Primeiramente, espiritualidade não se confunde com religião, mas é apenas uma de suas codificações, já que se trata de uma experiência humana muito mais ampla e mais básica do que a mera utilização de palavras e conceitos como fontes de diretrizes morais. Embora suas duas dimensões possam ser acompanhadas pela religião, a que “vai para dentro ou para cima” é animada por um vigoroso anseio humano de se aproximar e/ou se identificar com os mistérios do cosmo, e a que “vai para fora” intenta abraçar o mundo em uma expressão de profundo amor aos seres humanos. Assim, espiritualidade é entendida como um modo de ser que flui de experiências profundas da realidade; daí o seu significado estar relacionado com a ideia de início, começo da existência.

Quanto à dimensão espiritual da educação no que tange à natureza, o que se constata é a profunda relevância não apenas da compreensão intelectual dos princípios básicos da ecologia, mas principalmente da percepção acerca da interdependência fundamental entre todos os fenômenos e do como os indivíduos e as sociedades encontram-se encaixados nesses processos cíclicos.

Como forma de congregar, disseminar e estender estes ideais sistêmicos de escolarização a toda comunidade interna e externa ao Cepae, o Grupo de Pesquisa "Inclusão Escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência" (PPGEEB/CEPAE-UFG) contatou parceiros e, com eles, programou vivências ligadas às artes populares, ao teatro, à leitura, ao cinema, à dança, à música, aos esportes, ao autoconhecimento, à ecologia, às ciências etc., como propostas formais de escolarização básica sob variados temas e títulos: Alumiar - cinema e criação!, Pedagogia do Circo Social, Contação de Histórias e Brinquedos Cantados, Espaço/Tempo na Escola, Tecnologias Assistivas, LIBRAS em uma abordagem discursiva, Pedagogia da Luta Escolar, Teatro Destinatário, Percepção Ambiental,



Música e Desenvolvimento da Inteligência, Biodança, Aprendendo com os pássaros, Escola Resíduo Zero, Hora do Conto em LIBRAS, Movimento Nós+Árvores, Projeto Fuxico, Projeto Revoada, Teatro do Oprimido, Banda Vida Seca: lixo ritmado, batuque reciclado, Dança Circular Sagrada, Constelação Familiar e Escolar, Horta Medicinal, Gaia Mais, Movimento Phanchay: meditações nas escolas, Ponto de Leitura, Projeto Agrofloresta, Vôlei Sentado, RIEC - práticas pedagógicas inovadoras... e outras. Coube à Equipe de Apoio constituída por alunos do 3º ano do ensino médio, bolsistas PROLICEN, PROEC, PIBIC-EM, PIBIC-EF e voluntários (CEPAE/UFG) a importante responsabilidade de coordenar todas as exposições e vivências do evento; o que possibilitou um ampliado fórum de debates sobre questões pertinentes à educação e à vida cotidiana, em um ambiente escolar que privilegia a participação e a decisão de todos.

Em duas noites do evento, foram realizados encontros de socialização e diálogo acerca das produções científico-culturais de pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação do CEPAE/UFG, organizadas em um livro intitulado Educação Básica Para Todos!, e de colegas de outras instituições brasileiras, reunidas em forma de resumos simples e relatos de experiências, que se encontram publicados nestes Anais. Estes também se constituíram em mais um dos vários momentos de confraternização recheados de arte, música e dança que, sem dúvida, oportunizaram o planejamento e a iniciação de belos projetos educacionais enraizados em solo fértil para o florescimento e a frutificação de transformações sociais a serem apreciadas e degustadas por todos!

Gratidão a cada um que fez desse Fórum Nacional um espaço sistêmico de Educação Básica para Todos!

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Coordenação FNEEBPT

PROGRAMAÇÃO

Dia 28/09/17 – 5ª feira - Manhã

Local: Auditório da Biblioteca Central UFG

7h30 – Boas Vindas

7h45 – Apresentação cultural

8h – Exposição “Escolas Inspiradoras” - Prof. José Francisco de Almeida Pacheco

9h45 – Café com arte

10h15 – Roda de conversa com Prof. José Francisco de Almeida Pacheco

12h – Intervalo para almoço

Dia 28/09/17 – 5ª feira - Tarde

Início - 14h

Intervalo - 15h45 às 16h15

Término - 18h

ESPAÇOS DE VIVÊNCIA SISTÊMICA

1. *Alumiar: cinema e criação* - Profa. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (PPGEEB/CEPAE/UFG) / Prof. Santiago Lemos (PPGEEB/CEPAE/UFG e Ciranda da Arte SMEE/GO) / Profa. Sônia Maria Rodrigues (FE/UFG)

Local: Laboratório de Informática CEPAE/UFG

2. *Pedagogia do Circo Social* – Palhaço Maneco Maracá e Profa. Seluta Rodrigues

Local: Circo Laheto

3. *Contação de Histórias e Brinquedos Cantados* – Prof. Alexandre Rocha Sales (SMEE) e Profa. Ivone Maria da Cruz “Omelete” (SMEE)

Local: Sala do 3ºA CEPAE/UFG

4. *Laboratório de Tecnologias Assistivas* – Profa. Vanessa Helena Santana Dalla Dea (SINACE/UFG)

Local: SINACE/UFG

5. *LIBRAS – Abordagem Discursiva* – Profa. Andréa dos Guimarães de Carvalho (FL-Libras/UFG), Profa. Renata Rodrigues de Oliveira Garcia (FL-Libras/UFG) Prof. Gilmar Garcia Marcelino (FL-Libras/UFG) e Profa. Kelly Francisca da Silva Brito (CAS/SMEE)

Local: Sala de Aula 8ºB CEPAE/UFG

6. *Pedagogia da Luta Escolar* – Prof. Pítias Alves Lobo (CEPAE/UFG) e Rafael Serpa Gualberto Rodrigues (Bolsista PIBIC-EM/CEPAE/UFG)

Local: Quadra coberta CEPAE/UFG

7. *Teatro Destinatário* – Atores Jéssika Hannder, Luciano Di Freitas e Ludmyla Marques

Local: Sala de teatro CEPAE/UFG

8. *Projeto Escola para Todos!* – Prof. José Francisco de Almeida Pacheco
Local: Auditório do CEPAE/UFG

Dia 28/09/17 – 5ª feira – Noite

Local: Auditório do CEPAE/UFG
18h – Lançamento de livros
18h30 – Petiscos, música e dança
20h - Encerramento

Dia 29/09/17 – 6ª feira – Manhã

Local: Auditório da Biblioteca Central UFG
7h30 – Boas Vindas
7h45 – Apresentação cultural
8h – Exposição “(De)Formação do Professor em uma Escola para Todos” - Thiago Berto
9h45 – Café com prosa
10h15 – Roda de conversa com Thiago Berto
12h – Intervalo para almoço

Dia 29/09/17 – 6ª feira - Tarde

Início - 14h
Intervalo - 15h45 às 16h15
Término - 18h

ESPAÇOS DE VIVÊNCIA SISTÊMICA

1. *Projeto Biodança* – Profa. Zilma Rodrigues Neto

Local: Sala de Dança CEPAE/UFG

2. *Escola Casa Verde: aprendendo com os pássaros* – Prof. João Batista e Profa. Elizete Lima

Local: Escola Casa Verde

3. *Escola Resíduo Zero* – Prof. Giovane Moraes Toledo (OSCIP Vida Melhor)

Local: Pátio aberto CEPAE/UFG

4. *Hora do Conto – LIBRAS* – Profa. Alessandra Campos Lima da Costa (FL-Libras/UFG), Profa. Sueli Maria de Oliveira Regino (FL-Libras/UFG), Mariá de Rezende Araújo e Vinícius Batista dos Santos (FL-Libras/UFG)

Local: Biblioteca CEPAE/UFG

5. *RIEC: prática pedagógicas inovadoras* - Profa. Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG) e Prof. João Henrique Suanno (UEG/ESEFFEGO/IELT)

Local: Sala 8ª CEPAE/UFG

6. *Grupo Fuxico – Á Sombra desta Árvore: memórias, casos e histórias em família* -

Profa. Clêidna Aparecida de Lima (CEPAE/UFG) / Profa. Joycelaine Aparecida de

Oliveira (CEPAE/UFG) / Profa. Karla Araújo (CEPAE/UFG) / Profa. Neisi Maria da Guia (CEPAE/UFG) / Célia Maria Antunes (CEPAE/UFG)
Local: Espaço Redário 2 CEPAAE/UFG

7. *Teatro do Oprimido* – Prof. Tiago Moita Aguiar (SEEGO)
Local: Sala de teatro CEPAAE/UFG

8. *Práticas inspiradoras* - Thiago Berto (Cidade Escola Ainy)
Local: Quadra Coberta - CEPAAE/UFG

9. *Projeto Escola para Todos* – Prof. José Francisco de Almeida Pacheco
Local: Auditório - CEPAAE/UFG

Dia 29/09/17 – 6ª feira – Noite

Local: Auditório CEPAAE/UFG
18h – Encontro com autores (ANAIS)
18h30 – Caldos, música e dança.
20h – Encerramento

Dia 30/09/17 – Sábado - Manhã

Local: Auditório do Lilian Centro de Música
7h30 – Boas Vindas
7h45 – Apresentação cultural
8h – Exposição: Música e Desenvolvimento da Inteligência - Profa. Lilian Meire Silva Carneiro de Mendonça
9h45 – Café com música
10h15 – Roda de Conversa com Profa. Lilian Meire Silva Carneiro de Mendonça
12h – Intervalo para almoço

Dia 30/09/17 – Sábado – Tarde

Início - 14h
Intervalo - 15h45 às 16h15
Término - 18h

ESPAÇOS DE VIVÊNCIA SISTÊMICA

1. *Banda Vida Seca: lixo ritmado, bатуque reciclado*

Músicos Ricardo Roquete e Thiago Verano
Local: Quadra de Esportes - CEPAAE/UFG

2. *Dança Circular Sagrada* – Profa. Maísa de Nasaré Montel Corrêa (SEEGo)
Local: Sala de Dança - CEPAAE/UFG

3. *Educação Sistêmica* – Psic. Norma Guimarães Alves (CADES/IBBIS)
Local: Auditório - CEPAAE/UFG

4. *Horta Medicinal* - Profa. Ana Paula Salles da Silva (FEFD/UFG e CADES/IBBIS) / Prof. Fernando Crispin (CADES/IBBIS) / Profa. Joyce Cabral (CADES/IBBIS) / Psic. Rosângela Araújo Schitinni (CADES/IBBIS)

Local: Espaço externo da Secretaria - CEPAE/UFG

5. *Gaia Mais: meditação na escola* – Prof. Eduardo dos Santos Pacífico

Local: Espaço Redário 1 - CEPAE/UFG

6. *Ponto de Leitura Marista Sul* – Prof. Johnatan Filipe Ferreira da Silva

Local: Biblioteca - CEPAE/UFG

7. *Movimento Nós+Árvores* – Profa. Nathália Machado

Local: Espaço Redário 1 - CEPAE/UFG

8. *Vôlei Sentado* – Prof. José Agtonio Guedes Dantas (Técnico da Seleção Brasileira de Vôlei Sentado) e Atleta Adria Jesus da Silva (ADAP)

Local: Quadra de esportes - CEPAE/UFG



Sumário

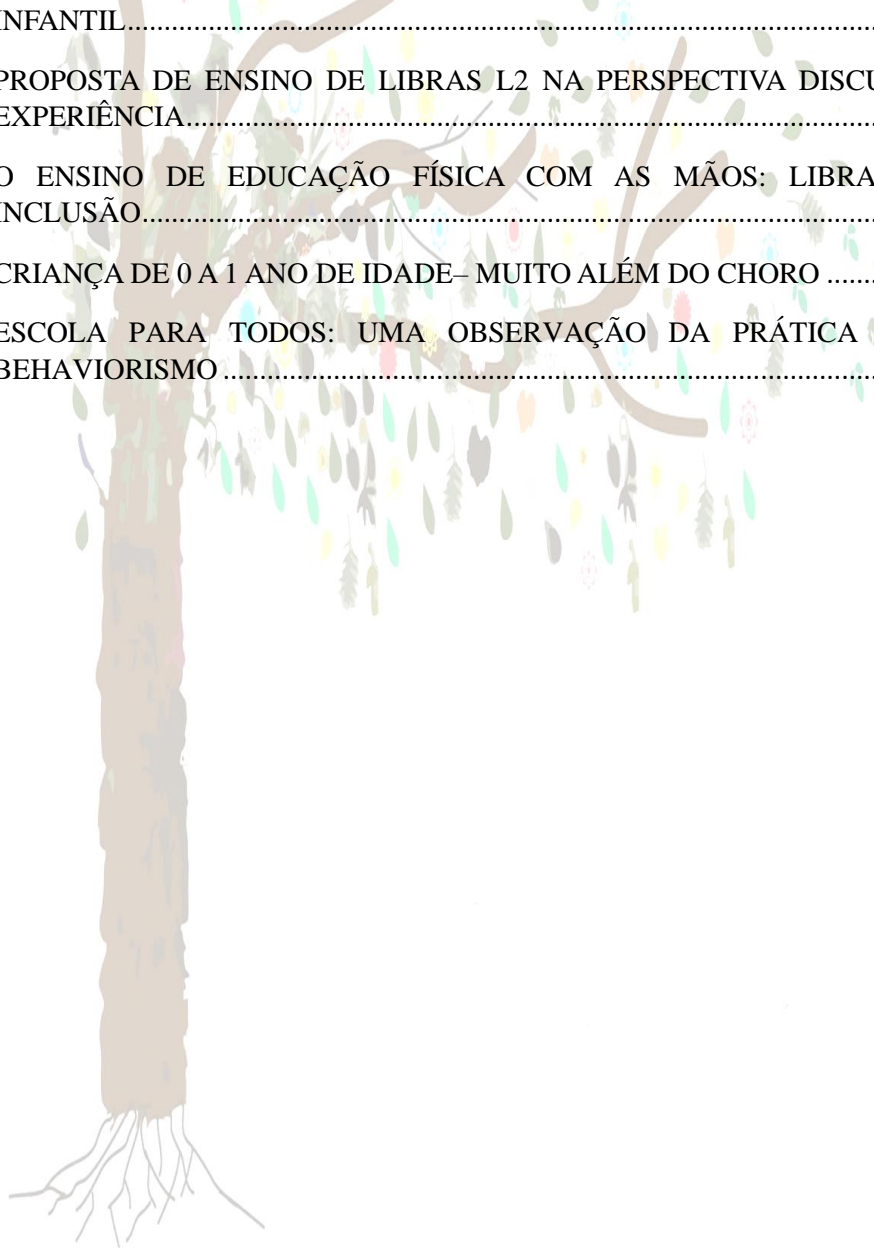
RESUMOS SIMPLES

A TRANSFORMAÇÃO DA AULA NO AMBIENTE ACADÊMICO: A DESESTABILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SUJEITOS EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM.....	16
HORTA ESCOLAR: ESPAÇO ALTERNATIVO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR.....	18
REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DA SÉRIE <i>FREAKS AND GEEKS</i>	20
PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EXPERIÊNCIA COM ATUAÇÕES DE ÊXITO EM GOIÂNIA.....	22
MONTAGEM DO ESPETÁCULO “MARIA GRAMPINHO” COM ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA.....	24
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE ÁREA E PERÍMETRO NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PEDAGÓGICO	26
UMA EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS CÂMPUS VALPARAÍSO	27
GELATERATURA: UMA ATIVIDADE DE PROMOÇÃO DA LEITURA.....	28
APOIO ITINERANTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESPERTAR PARA A PARCERIA .	32

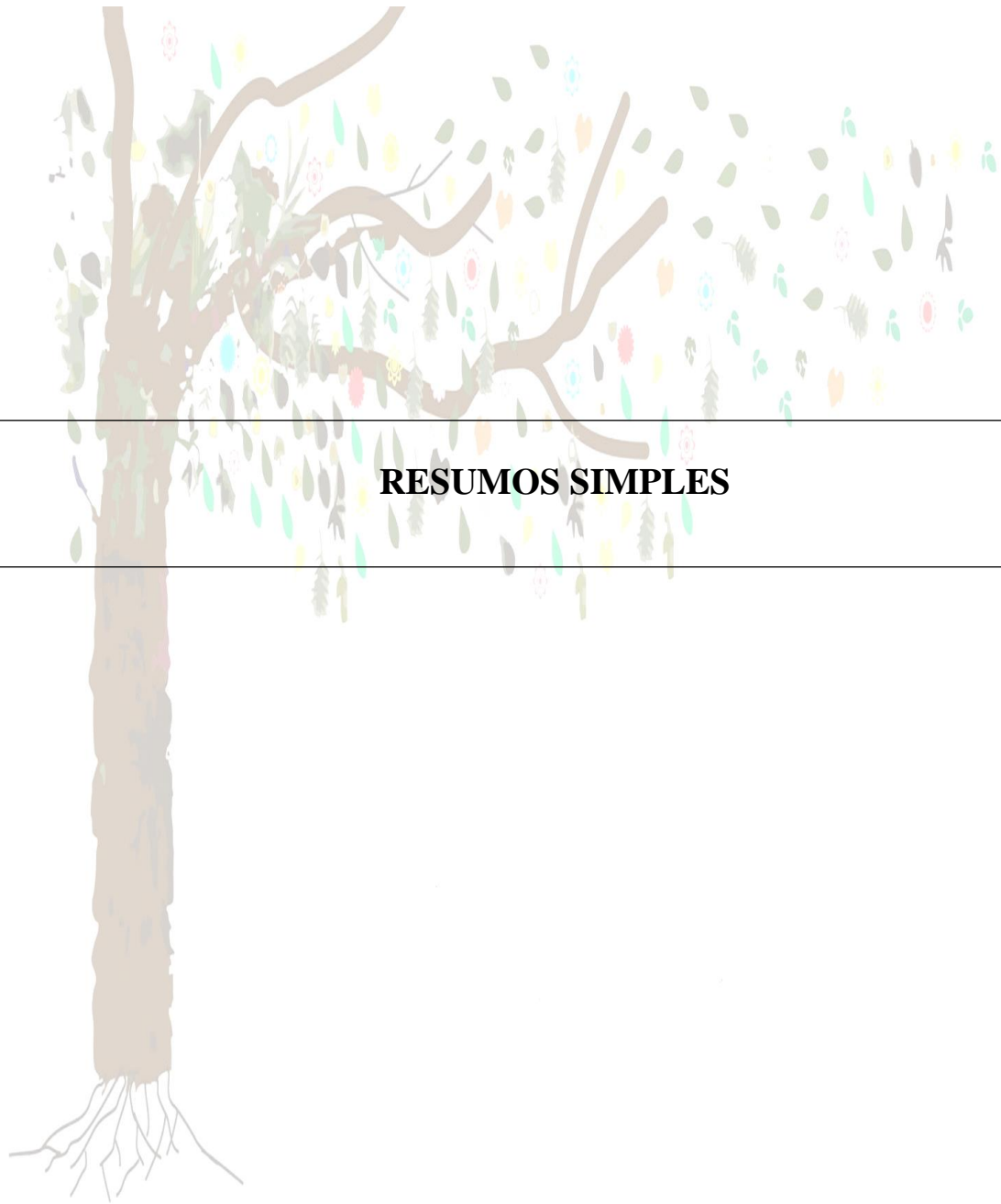
RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	35
A PROFISSÃO SOB A ÓTICA DOS DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	43
PESQUISA INVESTIGATIVA SOBRE A SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO (PR)	52
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: SUTILEZAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	60
APRENDER DE OUVIDO: CONFLITOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM GOIÁS.....	67
SENSIBILIZAR PARA INCLUIR: UMA EXPERIÊNCIA DO NAPNE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	75
EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA: UNA EXPERIENCIA EN EL CEPAE	81
SURDEZ E A MATEMÁTICA: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	88

ATIVIDADE COLETIVA: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DE ÁREAS DE CONHECIMENTO NO DEI/CEPAE/UFG.....	95
A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	101
HISTÓRIAS DE VIDA: RESILIÊNCIA, FORMAÇÃO E EMPODERAMENTO	109
TINTA, PINCEL, CORES E AS HISTÓRIAS DOS PINTORES: A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO MEDIADORA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	117
PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	122
O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS MÃOS: LIBRAS, BILINGUISTO E INCLUSÃO.....	127
CRIANÇA DE 0 A 1 ANO DE IDADE– MUITO ALÉM DO CHORO	135
ESCOLA PARA TODOS: UMA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA SOB A ÓTICA DO BEHAVIORISMO	142



**OS TEXTOS AQUI APRESENTADOS SÃO DE INTEIRA
RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES.**



RESUMOS SIMPLES

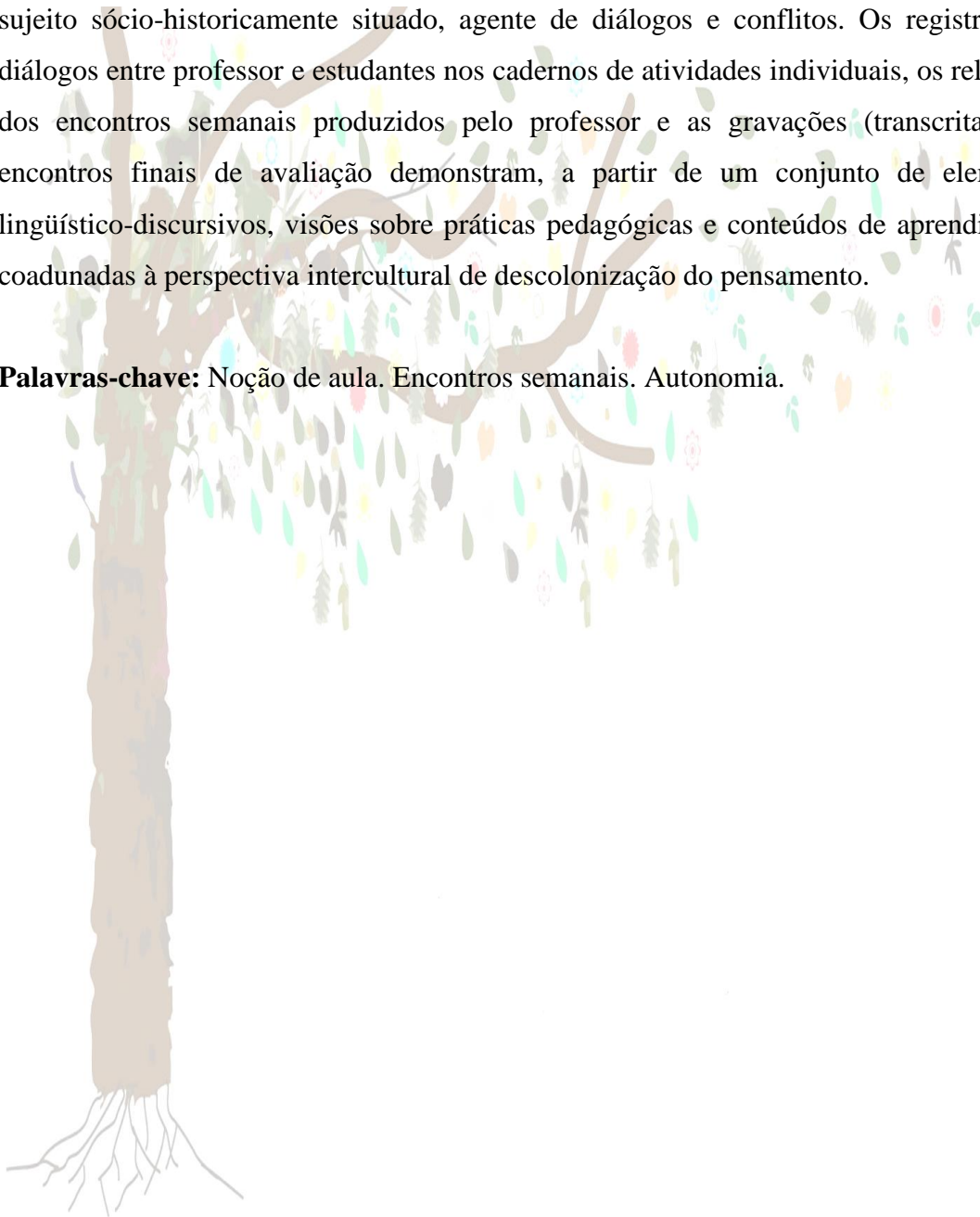
A TRANSFORMAÇÃO DA AULA NO AMBIENTE ACADÊMICO: A DESESTABILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SUJEITOS EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Wilton Divino da Silva Júnior (Faculdade de Letras/UFG)
wiltonufg@gmail.com

Este estudo experimental surgiu da necessidade em se repensar as práticas de aprendizagem observadas em modelos tradicionais de ensino fundamentados numa perspectiva técnico-científica ou político-crítica. Nosso olhar se volta para uma desescolarização das práticas através da experiência, partindo das reflexões do professor de filosofia da educação da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa (2002, 2016). O estudo considerou a reconfiguração da ementa, dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e avaliativos da disciplina obrigatória de Leitura e Produção Textual (LPT), ofertada no primeiro semestre de 2017 pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás aos graduandos do primeiro período dos cursos de bacharelado em Linguística, bacharelado em Literatura e licenciatura em português, do turno vespertino. Discutimos, neste trabalho, a desestabilização dos sujeitos professor e estudante no espaço de aprendizagem da sala de aula, a partir da resignificação da aula clássica expositiva transformada em encontros semanais de acompanhamento e discussão dos planos de trabalho individuais para a disciplina de LPT. Observamos a realocação discursiva dos sujeitos no espaço de aprendizagem, o que possibilitou um ambiente de maior observação, reflexão, exploração e crítica acerca de como cada estudante compreende o próprio processo de aprendizagem, desde a observação e constatação de dificuldades e/ou temas de interesse, passando pelas etapas de desenvolvimento de um plano de pesquisa, até a compreensão da ampla possibilidade de produtos gerados a partir de um estudo. No âmbito das habilidades lingüístico-discursivas, foi possível observar como os estudantes compreendem os próprios níveis de adequação a modalidade escrita formal da língua, os usos da modalidade escrita da língua e as estratégias individuais de compreensão leitora. Assim como, possibilitou ao professor um reposicionamento discursivo de corretor de textos para leitor mediador. Com este estudo, procuramos refletir acerca de uma construção dos saberes para além da produção dos sentidos racionalizáveis homogeneizantes, considerando a experiência e a percepção dos indivíduos constituídos heterogeneamente. Buscamos questionar os conteúdos de ensino e os modos de fazer pedagógico produzidos a priori e que, portanto, cristalizam práticas e

marginalizam sujeitos. A realização do experimento permitiu vislumbrar alguns princípios norteadores para uma discussão acerca da construção de uma política curricular e lingüística para o curso de Letras: licenciatura em português. Os princípios delineados são: a escuta empática, o trabalho coletivo, a experiência individual, a planificação das ações e a alteridade não como lugar onde o eu se realoca, mas como sujeito sócio-historicamente situado, agente de diálogos e conflitos. Os registros dos diálogos entre professor e estudantes nos cadernos de atividades individuais, os relatórios dos encontros semanais produzidos pelo professor e as gravações (transcritas) dos encontros finais de avaliação demonstram, a partir de um conjunto de elementos lingüístico-discursivos, visões sobre práticas pedagógicas e conteúdos de aprendizagem coadunadas à perspectiva intercultural de descolonização do pensamento.

Palavras-chave: Noção de aula. Encontros semanais. Autonomia.



HORTA ESCOLAR: ESPAÇO ALTERNATIVO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR

Isabel Thayse Barbosa (Instituto Federal Goiano Campus Ceres)
belthayse@outlook.com

A alimentação escolar relaciona-se intimamente com o processo de aprendizagem e rendimento dos alunos, desse modo a refeição oferecida na escola deve contemplar as demandas energéticas e nutricionais dos estudantes durante sua permanência nessa. Em vista disso, é percebida que a inserção da horta nesse ambiente viabiliza a promoção de fontes saudáveis de alimento e gera alternativas que possibilitam uma educação mais vivaz. Então, por meio de ações propostas pelo projeto de extensão “*Edubar*:há vida após as sobras!” objetivou-se no presente trabalho associar horticultura e educação ambiental junto aos alunos da educação infantil e funcionários da instituição filantrópica Educandário Espírita Anália Franco, localizada em Ceres-GO. A horta foi construída com formato mandala (circular) em um terreno degradado da escola, em que a implantação contou com a comunidade escolar e moradores da região. Assim, nesse espaço foram cultivadas hortaliças, ervas medicinais e flores, totalizando 24 espécies de plantas. No local, os alunos participaram de ações que relacionavam a horta com a educação ambiental e alimentar. Dessa maneira, os estudantes e servidores atuaram no preparo do solo, plantio de sementes e mudas, rega, manutenção dos canteiros e adubação. Sendo que o adubo empregado foi produzido na instituição por meio do processo de vermicompostagem de cascas residuárias da cozinha. Associado a essas práticas os alunos observaram o desenvolvimento das plantas, ação de polinizadores e verificaram a importância dos fatores bióticos e abióticos para os seres vivos. Os alimentos cultivados foram colhidos pelos alunos e funcionários, e utilizados na merenda da escola, bem como utilizados em aulas sobre alimentação saudável, nesse momento os alunos preparam a própria alimentação. Visando averiguar a percepção dos funcionários sobre os impactos da ação no ambiente escolar, um questionário de avaliação foi aplicado. Considerando os fatos observados e a análise dos dados conclui-se que as atividades na horta despertaram o interesse dos alunos. O local foi interpretado como um laboratório ao ar livre onde cores, aromas e texturas foram descobertos e experimentados. Diante disso, a escolha e aceitabilidade por alimentos naturais e saudáveis ocorreu de modo espontâneo por grande parte dos estudantes. Quanto aos adultos, esses demonstraram empenho em conhecer o novo, compartilhar e ressignificar seus saberes, como também se dispuseram a cooperar

nas atividades de horticultura, e frente a esse contato avaliaram o trabalho como muito significativo. Assim, posto tais fatos é notório que a horta escolar possibilitou ganhos positivos à instituição e seus integrantes.

Palavras-chave: Horta escolar. Educação ambiental. Educação alimentar.



REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DA SÉRIE *FREAKS AND GEEKS*

Layssa Gabriela A. e Silva Mello (CEPAE-UFG)
layssagabriela@hotmail.com

Magali Saddi Duarte (CEPAE-UFG)
magalisaddi@gmail.com

Neste resumo, mostramos parte do trabalho realizado nas aulas de inglês, na 9ª série da 2ª fase do ensino fundamental em 2017. O texto propõe-se a discutir a utilização de materiais autênticos, neste caso, o primeiro episódio da série *Freaks and Geeks* (FEIG, 1990), em salas de aulas de inglês como prováveis recursos motivadores à aprendizagem de língua estrangeira. Tem como objetivo propor uma investigação que possa contribuir para o avanço dos estudos em linguagem, focalizando-se os efeitos do trabalho com materiais autênticos. Instituiu-se como pergunta norteadora: quais são as implicações da utilização de outros recursos didáticos, que não o livro didático, no ensino de língua estrangeira para alunos de uma escola pública federal de Goiânia-GO de educação básica em seu contato regular e sistematizado com a língua estrangeira-inglês? Para isso, propomos uma pesquisa qualitativa em que analisamos os seguintes instrumentos de dados: diário de pesquisa, produções dos alunos e questionário. A trama da série tem como cerne a realidade de alunos do ensino médio em uma escola estadunidense, no início da década de 1980 e apresenta diversos temas possíveis de serem trabalhados em sala de aula de língua inglesa: *bullying*; problemas enfrentados na adolescência como paixão, revolta, violência, medo; o papel da família no incentivo aos estudos; as diferenças culturais e, por fim, e não menos importante, a inclusão escolar. Os alunos realizaram atividades antes e depois de assistirem ao primeiro episódio. Com foco nas respostas sobre inclusão escolar e utilização de materiais autênticos, os resultados permitem afirmar que os alunos refletiram sobre a presença de alunos especiais no CEPAE e como eles são tratados pelos outros colegas. Evidenciou-se que os alunos especiais ainda são discriminados e que, portanto, faz-se necessária a continuidade da discussão do tema para que os alunos reflitam e mudem de comportamento. Sobre a variedade de materiais e atividades com base em materiais autênticos, o seu uso corrobora a afirmação de Tomlinson e Masuhara (2013) no que concerne ao desenvolvimento de múltiplas dimensões da competência intercultural, além de promover maior impacto para diferentes habilidades. Com efeito, o uso de materiais autênticos para o ensino e aprendizagem de LE provoca os alunos a uma maior participação na aula;

promove a aquisição de conhecimento da língua, de outras culturas, além da interação; foge aos padrões de aulas tradicionais; permite avaliações não convencionais; proporciona discussão e informação de temas pertinentes à idade dos aprendizes; provê a discussão e a reflexão sobre o tema em pauta, e, por fim, possibilita a colaboração, a interação e a qualificação dos professores da área.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino. Série.



PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EXPERIÊNCIA COM ATUAÇÕES DE ÊXITO EM GOIÂNIA

Keila Matida de Melo (Coordenador Pibid/FE/UFG)
keilamatida@gmail.com

Léia das Dores Cardoso Ribeiro (Supervisora Pibid/FE/UFG)
leiakardoso@yahoo.com.br

A experiência com a proposta de Comunidade de Aprendizagem teve início no ano de 2014 em duas escolas públicas de Goiânia a partir do subprojeto intitulado *Comunidade de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola*. Esse subprojeto está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIDIB) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nele atuam coordenador, supervisores e acadêmicos. Por meio, então, dessa vinculação bolsistas-pibidianos têm atuado nas escolas-parceiras, em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, realizando algumas das atuações de êxito de Comunidade de Aprendizagem, como grupo interativo, tertúlia literária dialógica, biblioteca tutorada (contação e leitura de histórias para educação infantil e anos iniciais, práticas de alfabetização para alunos considerados não alfabetizados, discussão de textos literários com turma de Educação de Jovens e Adultos), formação de familiares (Curso de informática) e participação educativa da comunidade. Em encontros semanais, essas atuações têm contribuído para o aprendizado dos alunos, têm fomentado inclusive o interesse da comunidade em contribuir, de fato, para que isso ocorra. Relatórios de bolsistas, produções escritas de alunos, depoimentos de professores mostram o avanço do aprendizado dos alunos, sobretudo, em relação à língua portuguesa e à literatura, já que a maior parte das atividades desenvolvidas nas escolas priorizam essas áreas do saber. No caso da literatura, a tertúlia literária dialógica tem permitido ampliar o sentido de mundo dos alunos pela leitura compartilhada de adaptações de obras clássicas universais. A eleição dessas obras, mesmo delimitada a clássicos universais, considera o valor estético defendido nos estudos sobre literatura infantil a partir dos eixos aspecto tipográfico da obra, ilustração e texto. É a tertúlia literária dialógica a atuação de maior demanda nas escolas. Desde 2014, novas turmas vêm solicitando que essa atuação ocorra. O desenvolvimento dos alunos também pode ser percebido na melhoria das relações interpessoais. Isso se deve aos princípios que fundamentam as atuações de êxito e sustentam o propósito de Comunidade de Aprendizagem, são eles: diálogo igualitário,

inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental, igualdade de diferenças. Esta experiência, portanto, revela que as atuações de êxito de Comunidade de Aprendizagem só se tornam significativas em termos de resultado se os princípios da aprendizagem dialógica forem colocados em cena, caso contrário essas atuações passam a ser simplesmente dinâmica (no caso da tertúlia), espaço de uso (no caso da biblioteca tutorada) ou mesmo resposta à cobrança externa (no caso da formação de familiares).

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem. Atuações de êxito. Princípios da aprendizagem dialógica.



MONTAGEM DO ESPETÁCULO “MARIA GRAMPINHO” COM ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA

Gilvana Maria Machado (Instituto Tecnológico em Artes Basileu França)
gil.gmm@hotmail.com

Thiago de Lemos Santana (Instituto Tecnológico em Artes Basileu França)
thiagosantanateatro@gmail.com

Trata-se de um relato de experiência sobre uma montagem de espetáculo teatral, envolvendo alunos com e sem deficiência, iniciada no ano de 2014, assistidos pelo Núcleo de Arte e Inclusão Basileu França (NAIBF) do Instituto Tecnológico em Artes Basileu França (ITEGOABF). O objetivo do trabalho do Núcleo é desenvolver nas pessoas com deficiência, habilidades e competências artísticas que contribuam na inclusão das mesmas na comunidade e no mundo do trabalho. Para tal, as atividades artísticas seguem uma temática, transversal e estruturante, que intitulamos por “História e Cultura Popular Goiana”, visando a compreensão das histórias e memórias que constituem a formação da identidade do povo goiano. Tendo como referência metodológica a pesquisa-ação, o processo de montagem do espetáculo envolveu pesquisas de campo, revisões bibliográficas, entrevistas e vivências na cidade de Goiás e Goiânia. A busca se deu por registros que tratam da vida de Maria Grampinho, uma personagem emblemática que viveu nas ruas da cidade de Goiás, representante dos chamados “bobos de Goiás”, como eram chamadas as pessoas com deficiência contemporâneas a Grampinho. Atividade como entrevistas a pessoas que conviveram com a personagem, com artistas que criaram e produziram suas obras a partir da vida de Grampinho, foram realizadas sem o envolvimento dos alunos. As informações, impressões e materiais coletados foram aplicados através de jogos dramáticos, improvisações, contações de histórias, danças e degustações, gerando um processo conjunto de composição cênica entre professores e alunos. O envolvimento dos familiares e outros colaboradores, na confecção de cenários, figurinos e objetos de cena contribuíram para a compreensão e composição estética da cena, tanto por parte dos alunos intérpretes, quanto do público que assistiu o resultado final. Pôde ser observado que mediante orientações e vivências deste espetáculo, os alunos passaram a usar termos técnicos do teatro e de outras linguagens artísticas envolvidas no processo de montagem, reforçando a avaliação de seu desenvolvimento rumo à formação profissional. A apropriação da cultura goiana pode ser percebida em rodas de discussões com os alunos, pais e professores, sobre a história por eles contada no espetáculo, quando os alunos trazem suas reflexões sobre a cidade de Goiás, a poetiza Cora Coralina e principalmente sobre a vida de Maria Grampinho, e ainda foi percebida a capacidade de refletir sobre aspectos sociais que atravessam a obra. Outra contribuição do espetáculo foi a sensibilização dos familiares e da comunidade sobre a capacidade da pessoa com deficiência em

realizar trabalhos artísticos com qualidade resgatando a dignidade e a cidadania dos mesmos. Por fim, acredita-se que estas respostas positivas surgem como resultados de que é possível desenvolver nas pessoas com deficiência habilidades e competências artísticas que contribuam para promover a inclusão das mesmas na comunidade e no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Ensino de teatro. Montagem de espetáculo. Inclusão.



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE ÁREA E PERÍMETRO NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PEDAGÓGICO

Danilo Borges Caetano (PPGEEB/CEPAE/UFG)¹
danilobcaetano@gmail.com

Esta é uma experiência realizada em uma escola pública estadual integral e inclusiva no município de Itaberaí. A ação foi uma aplicação de um plano de ensino de conteúdos de área e perímetro no 8º ano do Ensino Fundamental. Este plano de ensino é um produto educacional fruto de nosso mestrado profissional em curso. O objetivo deste trabalho foi investigar as estratégias de ensino de geometria plana na perspectiva da aprendizagem para todos. A teoria sócio-história (VYGOTSKY, 1994), a teoria da atividade (LEONTIEV, 2016) e a teoria da atividade de aprendizagem na criança (GALPERIN, 1986) foram alguns pressupostos teóricos que subsidiaram a investigação e as práticas pedagógicas. A confecção dos instrumentos pedagógicos foi pensada e fundamentada à luz do conceito do Desenho Universal Pedagógico (KRANZ, 2015). Para o alcance dos nossos objetivos utilizamos uma abordagem qualitativa e uma proposta de intervenção pedagógica. A elaboração e planejamento do plano de ensino foram a partir da observação do perfil da professora de Matemática da turma, das características dos alunos, especialmente os com algum tipo de deficiência e também da análise do ambiente educacional. A partir desses conhecimentos, e atentos à nossa fundamentação teórica, desenvolvemos as estratégias de ensino e pensamos nos instrumentos pedagógicos com a colaboração da docente. A professora da turma e o pesquisador foram os responsáveis de conduzir as atividades com os alunos. Para a coleta dos dados utilizamos a gravação de vídeo e áudios com o cuidado de distribuir os equipamentos em pontos estratégicos, de modo a captar o máximo dos diálogos nos grupos. Para a aplicação das atividades foram realizadas 10 aulas de 50 minutos. Apareceram alguns resultados como a importância da mediação entre professor-aluno e aluno-aluno, a autonomia e as estratégias investigativas dos educandos frente os instrumentos pedagógicos.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem. Educação Matemática Inclusiva. Desenho Universal Pedagógico.

¹ Trabalho desenvolvido como dissertação de mestrado no PPGEEB/CEPAE/UFG, sob orientação da Profa. Dra. Jaqueline Araújo Civardi.

UMA EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS CÂMPUS VALPARAÍSO

Joselina Alves Cardoso² (Instituto Federal de Goiano - Campus Trindade)
joselinaalves@yahoo.com.br

Este trabalho relata a experiência realizada no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Valparaíso, cujo objetivo é evidenciar a importância da leitura e da disciplina Língua Portuguesa. Embora a Língua Portuguesa seja disciplina obrigatória em todas as etapas da Educação Básica, é comum professores que lecionam a disciplina nos cursos de graduação e licenciaturas identificarem problemas no domínio da leitura no contexto acadêmico. A leitura, bem como a competência leitora, representam um importante papel no desempenho e formação dos alunos do Ensino Básico. Na busca de uma maior compreensão dos possíveis professores da Educação Básica sobre a importância da leitura, buscou-se efetivar práticas que levassem a uma reflexão sobre meios de se aprimorar a competência leitora. O trabalho pautou-se na perspectiva de que o aluno egresso do curso de Licenciatura em Matemática deverá atender à expectativa de, além de demonstrar conhecimento matemático, demonstrar a capacidade para trabalhar de forma integrada com professores de sua e de outras áreas do conhecimento, no sentido de conseguir contribuir na proposta pedagógica da instituição de ensino visando a aprendizagem multidisciplinar e significativa. Neste contexto, os resultados evidenciam que os futuros professores de Matemática têm consciência de que a prática da leitura é fator primordial no curso e, a leitura não somente textos teóricos, mas a leitura de fruição, prazer e conhecimento. A experiência contribuiu para a elevação da qualidade na formação acadêmica, uma vez que, a partir das aulas, foram publicados por eles, em forma de pôster, dois trabalhos na I SEMANA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS VALPARAÍSO. De modo geral, as atividades desenvolvidas evidenciam a necessidade de se compreender a leitura como atividade inerente às outras disciplinas, no caso aqui apresentado, ao Curso de Licenciatura em Matemática e, por conseguinte, na competência leitora dos alunos do Ensino Básico.

Palavras-chave: Leitura; Ensino Básico; Licenciatura; Matemática.

² Professora do Instituto Federal de Goiano – Campus Trindade; Licenciada em Letras: Português /Inglês; Mestre em Letras: Literatura e Crítica Literária.

GELATERATURA: UMA ATIVIDADE DE PROMOÇÃO DA LEITURA

Karla Rodrigues da Silva (CEPAE-UFG)
rodrigues.krs@hotmail.com

Célia Sebastiana Silva (CEPAE-UFG)
celia.ufg@hotmail.com

Este trabalho pretende apresentar o projeto *Gelateratura*, que consiste na disponibilização de livros, principalmente literários, de acesso livre em uma geladeira customizada. Ele tem como objetivo principal promover e socializar a leitura por meio de ação desenvolvida pela Biblioteca do CEPAE em parceria com o Departamento de Língua Portuguesa, por entender, conforme Azevedo (2005) que a escola é o grande espaço mediador da leitura. Segundo Fiore (1999, p. 117), “a leitura tem um papel essencial e decisivo para o salto civilizatório”. Dessa forma, o projeto tem como público-alvo a comunidade acadêmica, em especial os alunos do CEPAE-UFG. Em 2016, o Sistema de Bibliotecas (SIBI) da UFG, em parceria com o Grupo Geppetto, deu início ao projeto da gelateratura. Geladeiras customizadas em oficinas pela comunidade acadêmica foram espalhadas em vários ambientes da Universidade, e os livros nela disponibilizados podiam ser levados pelos leitores e/ou trocados por outros. Nessa etapa, no CEPAE, foi realizada a divulgação do projeto para toda a comunidade escolar e, após a divulgação, os livros literários foram disponibilizados na geladeira que está disposta no corredor que dá acesso à biblioteca. Pode-se destacar como diferencial do projeto iniciado pelo SIBI-UFG que, nesta nova fase, está sendo trabalhada, de maneira mais pedagógica e socializada, a proposta de que os leitores acessem o material informacional e o devolva, considerando-se a importância de se pensar na coletividade e não permitir que haja um esvaziamento dos livros e a consequente interrupção do projeto. Por meio da metodologia de observação livre, foi possível perceber a adesão dos alunos, uma vez que, logo após disponibilizada, grande parte dos livros foi retirada da geladeira pelos leitores em potencial. O envolvimento dos alunos com o projeto se verifica também pelo fato de eles, no cotidiano da escola, pararem para ver o material disponibilizado, perguntarem como funciona. Pode-se afirmar que este projeto poderá ter grande alcance pedagógico como forma de promoção da leitura e que os resultados obtidos são positivos. O objetivo principal do projeto parece estar sendo alcançado, visto que ainda está em funcionamento e o recipiente geladeira sempre se apresentar esvaziado, o que sinaliza que os livros estejam em movimento com os seus leitores, apontando para o que propõe Sartre (1983,

p. 35) sobre o objeto literário: “um estranho pão, que só existe em movimento. Para o fazer aparecer, é preciso um ato concreto, que se chama leitura.”

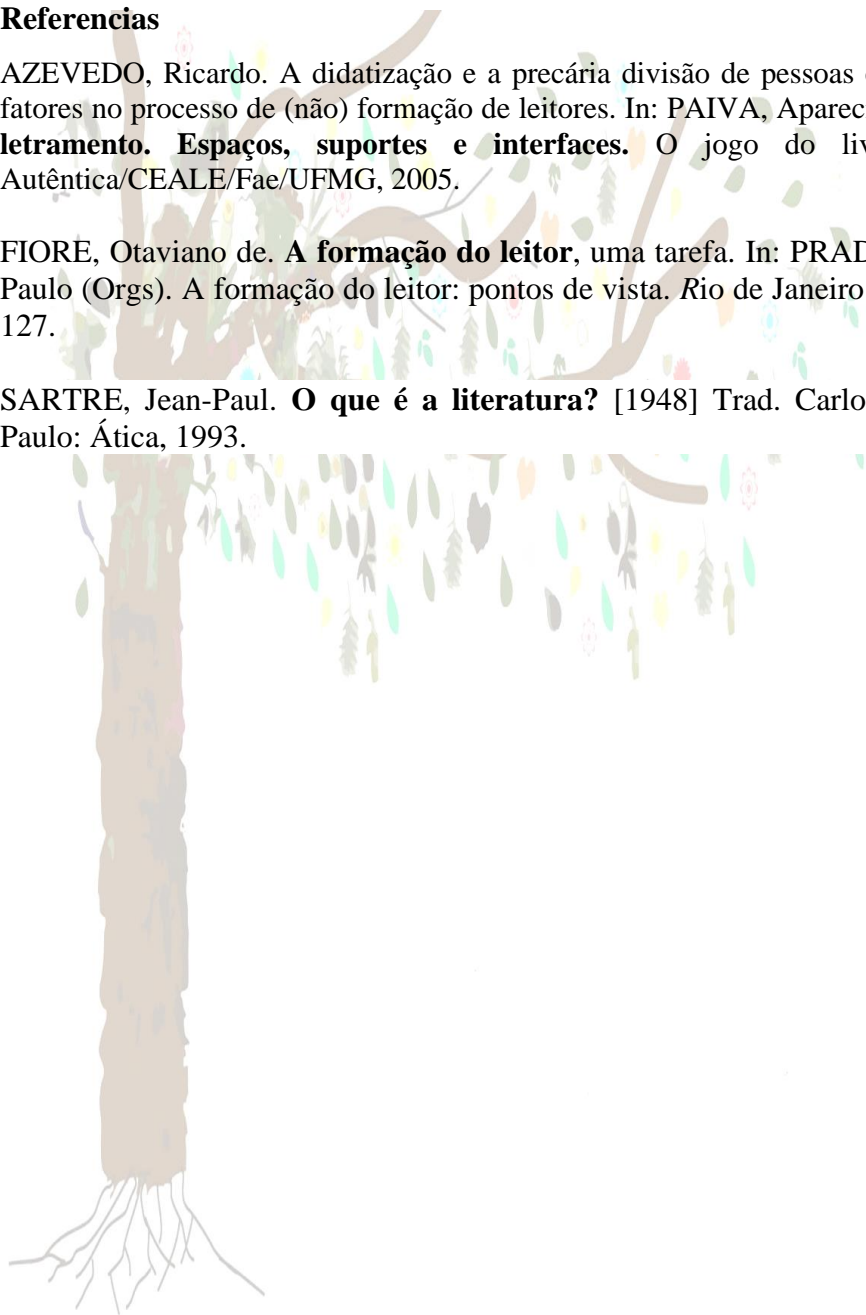
Palavras-chave: Gelateria. Incentivo à leitura. Formação de leitores.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et all. **Literatura e letramento. Espaços, suportes e interfaces.** O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/Fae/UFMG, 2005.

FIORE, Otaviano de. **A formação do leitor**, uma tarefa. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs). **A formação do leitor: pontos de vista.** Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 117-127.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a literatura?** [1948] Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1993.



**(RE)FAZENDO MINHA HISTÓRIA DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INTEGRADORAS E INOVADORAS
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
INSTITUCIONALIZAÇÃO³**

Adalberto Duarte Pereira Filho (Universidade Federal de Alagoas – UFAL)
adalberto-duarte@hotmail.com

Maria Dolores Fortes Alves (Universidade Federal de Alagoas – UFAL)
mdfortes@hotmail.com

A proposta de investigação a seguir emergiu do seguinte problema: como crianças e adolescentes em situação de institucionalização podem produzir novos sentidos acerca de suas história de vida? O lócus da pesquisa consiste numa organização sem fins lucrativos (ONG), de cunho internacional, que atende a crianças e adolescentes de ambos os sexos na modalidade de acolhimento institucional. Os dados foram coletados na casa-lar da cidade de Maceió-AL. Os sujeitos da pesquisa foram as 9 crianças/adolescente residentes, duas do sexo feminino e sete do sexo masculino. O principal objetivo da pesquisa foi investigar a partir do grupo de trabalho “Fazendo minha história” (FMH) como as crianças e adolescentes submetidas ao acolhimento institucional expressam suas histórias de vida a partir da contação de histórias/estórias. Tal estratégia didática tem como pano de fundo explorar e desenvolver práticas integrativas inovadoras, fundamentadas em valores humanos e transdisciplinares. O FMH visa proporcionar um lugar de expressão para que cada criança ou adolescente tenham contato, conheça e registre suas histórias/estórias e consiste numa atividade semanal do setor de Psicologia da ONG supracitada. O produto construído a partir das atividades em grupo é a composição manual de um livro autobiográfico com o registro autoral desses sujeitos. Para identificar os sentidos atribuídos por esses sujeitos às suas história de vida, recorreremos ao arcabouço investigativo da pesquisa-ação porque possibilita produzir mudanças no lócus da intervenção. Como resultados, evidenciamos que, não há histórias eminentemente tristes ou alegres, durante o grupo emergem angústias, questões ligadas a morte, ao luto, chegadas, despedidas e desamparos e uma diversidade de afetos. O grupo oferece uma possibilidade catártica e permite a (re)elaboração de novas formas de se relacionar, fortalecendo o grupo, melhorando a convivência institucional e comunitária. Assim, aprendemos que é preciso cuidar dos espinhos para acolher e colher as rosas!

³ Trabalho desenvolvido como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL na linha de pesquisa Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves

Palavras-chave: Acolhimento. Fazendo minha história. Reelaborar.



APOIO ITINERANTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESPERTAR PARA A PARCERIA

Luciene Guerra dos Santos (Orientanda – PGEEB/CEPAE/UFG)
luciene.grr@gmail.com

Deise Nanci de Castro Mesquita (Orientadora – PGEEB/CEPAE/UFG)
mesquitadeise@yahoo.com.br

Este relato é fruto de uma investigação relacionada a problemas e questionamentos suscitados por professores de apoio itinerante na educação inclusiva do Colégio Estadual Pe. Nestor Maranhão Arzola, em Buriti Alegre-Go. Discute o papel deste profissional na escola regular, tendo como foco sua legal e real atuação na Educação Inclusiva. Na perspectiva da metodologia da pesquisa-ação, foi formado um grupo de estudo com dois professores de apoio itinerante, um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a pesquisadora (professora de apoio itinerante e regente), com encontros quinzenais, totalizando 20 horas de trabalho, durante o segundo semestre de 2016. A partir dessas discussões e estudo, outras categorias chamaram a atenção para a análise e busca de ações que pudessem auxiliar no cotidiano da educação inclusiva, relacionadas à questão do trabalho em parceria, da interdisciplinaridade, do letramento e da inclusão. Com o intuito de fundamentar o debate sobre o problema presenciado pelos professores de apoio itinerante e refletir sobre as categorias citadas anteriormente, pelo grupo de estudo, utilizamos documentos oficiais, textos e/ou partes deles. Priorizamos textos que enfocam a educação como um direito de todos os indivíduos, que não faz qualquer distinção entre pessoas com ou sem deficiência, mas respeita as suas singularidades. Verificamos que uma boa parte dos alunos atendidos tem dificuldades na leitura e escrita, por isso utilizamos a definição de letramento para debater sobre o assunto. Analisamos o conceito de alfabetização e letramento e percebemos que esse dois processos são simultâneos. A partir deles, pensamos em possíveis ações que auxiliem formas de atendimento menos fragmentadas, com atividades interdisciplinares. Para melhor entender esse processo discutimos sobre o assunto buscando refletir sobre a ambiguidade de se educar nos moldes convencionais, em que não se prioriza o respeito aos saberes populares e que não se busca ampliá-los a partir de investigações e produções de novos conhecimentos, em processos colaborativos e integradores. Enfim, com as reflexões realizadas nos encontros do GT-Buriti, um elo da prática e teoria, da reflexão e do diálogo permitiu que os envolvidos analisassem os porquês de alguns entraves na

itinerância e, com isso, pudessem reprogramar seus próprios procedimentos, com vistas a contribuir com a escolarização de todos na educação básica.

Palavras-chave: Itinerância. Parceria. Educação Inclusiva.





RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ludmila Siqueira Mota Vianam (SME Goiânia)
fdjmla@gmail.com

Resumo: O presente texto consiste em um relato de experiência resultante do produto educacional aplicado através de uma sequência didática desenvolvida sob a perspectiva do letramento no Ciclo I. Para desenvolver nosso trabalho, tomamos como subsídio o método materialista dialético, e para a construção da sequência didática, respaldamo-nos na pedagogia histórico-crítica. A proposta de intervenção foi realizada com uma turma do agrupamento A, Ciclo I da 1ª fase do Ensino Fundamental de uma escola da RME Goiânia. A proposta pedagógica consistiu em trabalhar o conhecimento da cultura corporal, em particular, o jogo, atrelado ao processo de alfabetização e letramento realizadas de forma interdisciplinar. Como resultados, demonstramos uma possibilidade para significar o trabalho com o letramento na sua relação com a Educação Física, e, além disso, oferecemos uma possibilidade de trabalho articulado entre essas áreas do conhecimento, na tentativa de redimensionar o significado e as interpretações sobre essas áreas.

Palavras-chave: Educação Física. Letramento. Sequência didática.

Apresentação

O presente texto consiste em um relato de experiência resultante do produto educacional aplicado através de uma sequência didática desenvolvida sob a perspectiva do letramento e é resultado da investigação sobre as relações entre a Educação Física e o processo de letramento no Ciclo I, proveniente da dissertação de mestrado “Educação Física e letramento: aproximações dialógica” do programa Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do CEPAE⁴/UFG.

A nossa proposta de intervenção de prática pedagógica em educação física com vistas ao letramento configura-se como uma tentativa de promover um trabalho interdisciplinar do professor de Educação Física e o Pedagogo no processo de letramento, além de desenvolver possibilidades de práticas pedagógicas em Educação Física na sua relação com a leitura e a escrita no que diz respeito à resolução de soluções e obstáculos encontrados na relação entre esses saberes.

O surgimento da palavra letramento na atualidade ocorre como uma resignificação à concepção de alfabetização como política cultural. Trata-se de uma expressão já utilizada por Paulo Freire (2015) que se refere ao ato de ler e escrever como forma de transformar o mundo. Nessa perspectiva, compreendemos que a alfabetização deve ser encarada como a relação entre os educandos e o mundo, mediada

⁴ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

pela prática transformadora que tem seu lugar na escola (FREIRE; MACEDO, 2015). Nesse sentido, partindo da concepção sobre a cultura corporal que envolve o homem como uma totalidade, a Educação Física, como área do conhecimento teorizado na escola, tem a possibilidade de levar o aluno a ampliar seu campo de experiências, a incentivá-lo na conquista da autonomia, levando-o a desenvolver a consciência crítica e a vivenciar o sentido da responsabilidade social.

Optamos por desenvolver sequência didática tendo como subsídio o método materialista dialético, que se baseia em uma interpretação dialética do mundo, utilizando como referencial teórico os estudos de Marx (1998), e como aporte teórico para a elaboração do produto educacional e da sequência didática nos embasamos na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008) e Gasparin (2007), nos conceitos de Zona de Desenvolvimento de Vygotsky (1991, 2009, 2014), na perspectiva crítico-superadora da Educação Física do Coletivo de Autores (2012) e no modelo de sequenciador de aulas de Palafox (2004).

Metodologia

Ambientamos este estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia – RME com objetivo de conhecer a realidade, apreender e analisar as concepções de letramento, na forma como elas se materializam no cotidiano escolar por meio de práticas educativas dirigidas aos alunos das turmas As, investigando em um locus delimitado como o professor de Educação Física e o professor pedagogo trabalham interdisciplinarmente os processos de leitura e escrita. A partir dessa imersão em uma Escola Campo, construímos uma proposta de intervenção de prática pedagógica da Educação Física com vistas ao letramento na escola.

A sequência didática que apresentaremos foi desenvolvida em seis aulas, duas aulas seguidas de uma hora cada (totalizando três dias, sendo um dia por semana), na turma A1 cujo objetivo era que os alunos conhecessem e praticassem o jogo queimada sob a perspectiva do letramento. A turma A1 possui 27 alunos matriculados, com faixa etária de 6 a 7 anos, sendo 15 meninos e 12 meninas. São crianças participativas, comunicativas e com dificuldade de se manterem quietas, sendo que em alguns momentos durante a aula era necessária uma voz ativa da professora. A atividade foi desenvolvida com crianças do primeiro ciclo, que vai da pré-escola até o 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 36), este “é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade”, e cabe à escola “organizar a

identificação destes dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando semelhanças e as diferenças” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Nosso ponto de partida, a prática social baseada no nível de desenvolvimento atual dos educandos, foi o jogo. O jogo, além de ser um conteúdo tratado pela Educação Física, também desperta o interesse dos alunos, pelo seu aspecto de diversão, alegria, envolvimento e é um conhecimento que as crianças já têm.

Para contextualizar o conteúdo jogo proporcionamos a sensibilização e o diálogo sobre a temática através da literatura e da contação de histórias, que Gasparin (2007) chama de prática social inicial e o Coletivo de Autores (2002, p. 36) denomina de “experiência sensível”, para relacionar o conhecimento jogo, promovendo a associação deste com que o aluno já conhece e a partir disto, ampliar e produzir neles necessidades de nível superior. Partir do que o aluno já conhece e domina para promover novos conhecimentos, é o que Vygotsky (2009; 2014) explica a partir do conceito de zona de desenvolvimento real e proximal.

Assim, consideramos o conteúdo do jogo não somente enquanto atividade recreativa, mas demos à ele um tratamento metodológico fundamentado na sua historicização enquanto construído socialmente, a partir de uma interpretação crítica da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Portanto, ao partir da leitura de uma história do gênero textual fábula, que gera nas crianças o aspecto da imaginação e do protagonismo, e partir dela vivenciar o jogo de queimada como os personagens da história, esta proposta de intervenção é carregada de sentido para a criança, não se torna um jogar pelo jogar, mas torna-se atividade, porque ao ser executada seu objetivo aparece para o sujeito e tem relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.

Iniciamos a aula 1 e 2 com a apresentação da proposta da aula daquele dia. Tendo o método dialético de construção do conhecimento escolar e a proposta da pedagogia histórico-crítica, realizamos a problematização da atividade. A problematização “é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (GASPARIN, 2007, p. 35). Nesse sentido, lemos e apresentamos o livro “Deu queimada no cerrado” de Diane Valdez e seus personagens às crianças. Após a leitura iniciaram-se as reflexões sobre a história, resgatamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o significado da palavra queimada como jogo. Questionamos também se as crianças conheciam o jogo que foi relatado na história e se sabiam jogar. Na oralidade, as crianças narravam como se joga queimada e logo

perguntaram se eles iriam jogar como os personagens da história. Nossa intenção era permitir que os alunos expressassem oralmente suas ideias, além de ouvirem com atenção e respeito o ponto de vista dos colegas e ao final, os alunos registraram em forma de desenho a história e o jogo de queimada discutidos.

Para praticar o jogo é necessário também ter domínio e habilidades motoras que visam permitir uma melhor compreensão dos limites e possibilidades corporais de movimento. Assim, caminhamos para o terceiro momento da aula, com o objetivo de construir e reconhecer as propriedades dos materiais/ objetos para jogar, explicamos que para jogar precisaríamos fazer uma bola. Distribuímos folhas de jornal e meia-calça para cada criança e passo a passo, cada aluno produziu sua própria bola de meia. Na sequência, as crianças experimentaram o objeto construído, com seu tamanho, peso e forma. Vivenciaram também várias possibilidades corporais utilizando a bola, como: circundar a bola pelas partes do corpo, lançar e pegar a bola com diferentes graus de dificuldade, arremessos e pegadas com e sem auxílio de um colega. Para finalizar esse momento, conversamos com a turma sobre as informações apresentadas na aula.

Nas aulas 3 e 4, retomamos as experiências anteriores e apresentamos um maior grau de dificuldade nos movimentos com a bola de meia. Os alunos vivenciaram outras possibilidades corporais utilizando a bola, como: lançar e pegar a bola com diferentes graus de dificuldade, arremessos e pegadas com e sem auxílio de um colega e arremessos no alvo. Após, questionamos as crianças como os personagens do livro se organizaram para escolher o time de queimada e como se pratica o jogo queimada.

Na oralidade, os alunos problematizaram a característica excludente do jogo da queimada, pois aqueles que são “queimados” saem do jogo, não participam mais e perdem o prazer que o jogo e a brincadeira proporcionam. Segundo Leontiev (2014), existem jogos que só dão prazer à criança se ela considerar o resultado interessante. Assim, os jogos que com muita frequência são acompanhados de desprazer, como a exclusão de jogadores na queimada, o resultado pode ser desfavorável à criança. Nesse sentido, problematizamos junto as crianças, a característica excludente do jogo de queimada. Este processo de problematização é o questionamento do conteúdo escolar a ser confrontado com a prática social, pois “ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico” (GASPARIN, 2007, p. 37).

Assim, a partir deste momento, estabelecemos o que Gasparin (2007, p. 53) denomina de “instrumentalização”. A instrumentalização “é o caminho pelo qual o

conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal”. A escolha dos times foi feita de forma aleatória, misturando meninos e meninas. Para as crianças o importante era participar da brincadeira, portanto, a exclusão do jogo era a contradição a ser resolvida. Decidimos coletivamente que todos iam participar juntos do jogo da queimada e para resolver a questão do colega queimado, este deveria trocar de lugar com o colega das bases. Desta forma, todas as crianças participaram do jogo sem se sentirem excluídas. Não exigimos regras rígidas para o jogo, o simples toque da bola no corpo da criança já foi considerado queimado e a troca de posição no jogo fluía rapidamente, ou seja, praticamente todas as crianças vivenciaram a função de “queimador” e de “queimado”. Nesta atividade, os alunos estabeleceram uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados e mediados pela professora, possibilitando que eles incorporassem esses conhecimentos.

Dando continuidade à aula, questionamos as crianças como era o movimento para queimar os colegas no jogo que eles acabaram de participar. Nossa intenção ao questionar em que outras situações podem utilizar o movimento do arremesso era instigar as crianças no exercício do pensamento, vinculando a brincadeira com situações reais e abranger as possibilidades de captação da realidade que as cerca. A partir disso, incentivamos as crianças a criarem outro jogo que pudessem utilizar o arremesso. Percebendo que os alunos não demonstravam outras experiências corporais diferente dos esportes, apresentamos à elas o “jogo arremesso de bolas”⁵.

Propiciamos aos educandos novas experiências corporais sobre o arremesso, partindo do conhecimento que as crianças já possuíam. Esta instrumentalização de novas práticas corporais possibilita a simultaneidade e a incorporação espiralada do conteúdo, previsto pelo Coletivo de Autores (2012). A “simultaneidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34) é a relação do conteúdo com a realidade, as diversas formas de arremesso e o conhecimento prévio dos alunos, explicita a relação que eles mantêm entre si para desenvolver a compreensão da realidade e ampliação do

⁵ O jogo “arremesso de bolas” consiste em arremessar diversas bolas menores em direção a uma bola maior que se encontra no centro do campo. A bola maior ao ser rebatida por outras bolas menores se desloca da sua posição original. As crianças são divididas em duas equipes posicionadas de lados opostos, tendo a bola maior no centro. Assim, cada equipe recebe a mesma quantidade de bolas menores, neste caso, utilizamos as bolas de meia que as crianças construíram, e arremessam em direção a bola maior. Ao arremessarem a bola de meia contra a bola maior, esta se deslocará para o campo oposto.

conhecimento. Lemos o livro “Deu queimada no cerrado” de Diane Valdez e seus personagens.

Tomamos o cuidado, no sentido de atentar para que o jogo arremesso de bolas não se tornasse mera repetição mecânica de movimentos já realizados na queimada. Assim, oportunizamos as crianças um momento de criação, no qual elas deveriam criar novos gestos e movimentos e dar novos significados às ações do jogo, enriquecendo as possibilidades de expressão do aluno, de seu repertório motor e da sua apreensão crítica e criativa das manifestações da cultura corporal, além de ter estimulado a modificação da regra do jogo queimada para que nenhuma criança fosse eliminada.

Para finalizar nossa sequência (aulas 5 e 6) e estabelecer as relações da educação física com o letramento e adequarmos à proposta da Escola Campo, os alunos da turma A1 escreveram um texto coletivo sobre as regras do jogo de queimada. Retomamos com as crianças o jogo de queimada que elas vivenciaram na aula anterior. Na oralidade as crianças descreviam como praticaram o jogo. Neste momento, optamos por realizar a produção textual com o professor sendo o escriba dos alunos, ou seja, as crianças relatam a história, o texto a ser escrito e o professor escreve no quadro o que os alunos citam fazendo as interferências necessárias com os elementos necessários para a construção de um texto.

Após a escrita e construção do texto, realizamos a leitura do mesmo para os alunos e depois as crianças leram o texto em conjunto. Este processo de ler para a criança, interrogando-a sobre o sentido do que “escreveu” e/ou escrevendo para a criança ler, o professor, insere a criança no movimento linguístico-discursivo da escrita. Ao refletir sobre o que foi escrito e lido, buscamos a discussão do conteúdo da história através de perguntas e as crianças estabelecem as primeiras relações entre a oralidade e a escrita. O texto que as crianças acabaram de ler e escrever não são mais um conjunto de símbolos gráficos. Ele é agora significativo, portanto, um objeto diferente que deve ser observado e conhecido de maneira diferente. Finalizamos com a produção textual nossa intervenção junto aos alunos.

Conclusão

Sabemos que o letramento não se encerra com esta proposta de sequência didática e em práticas de alfabetização e letramento como descrita por nós, os alunos ao se alfabetizarem, despertam o interesse e prazer, bem como compreendem a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas.

A proposta de jogos nas aulas de educação física são formas de promover a leitura de mundo, refletidas sobre seu significado e sua relação com a Cultura Corporal. Ele pode suscitar a discussão do questionamento das regras, como por exemplo, o diálogo que obtivemos com as crianças quando uma pessoa era queimada e era excluída do jogo. E este deve ser um dos motivos pelo qual o aluno deve aprender o jogo orientado, na atividade do professor, por “um processo científico de preparação para determinadas atividades da cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 69).

Dentro dos diversos caminhos para o trabalho com o letramento e a alfabetização, demonstramos uma possibilidade para significá-la dentro do nosso contexto, bem como da especificidade da área de Educação Física, e assim oferecer aos alunos um conteúdo ao mesmo tempo representativo e superador. Tentamos demonstrar com esta sequência didática, uma possibilidade de atuação interdisciplinar entre os professores de educação física e pedagogos com alunos das salas de alfabetização do Ciclo I. A proposta pedagógica consistiu em trabalhar o conhecimento da cultura corporal, em particular, o jogo, atrelado ao processo de alfabetização e letramento, nas atividades de leitura e escrita realizadas de forma interdisciplinar.

Referencias

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4ª ed. ver. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev. S.; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexandr R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 119-142.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, 1998.

PALAFIX, G. H. M. et al. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, janeiro/abril de 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S.; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexandr R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexos

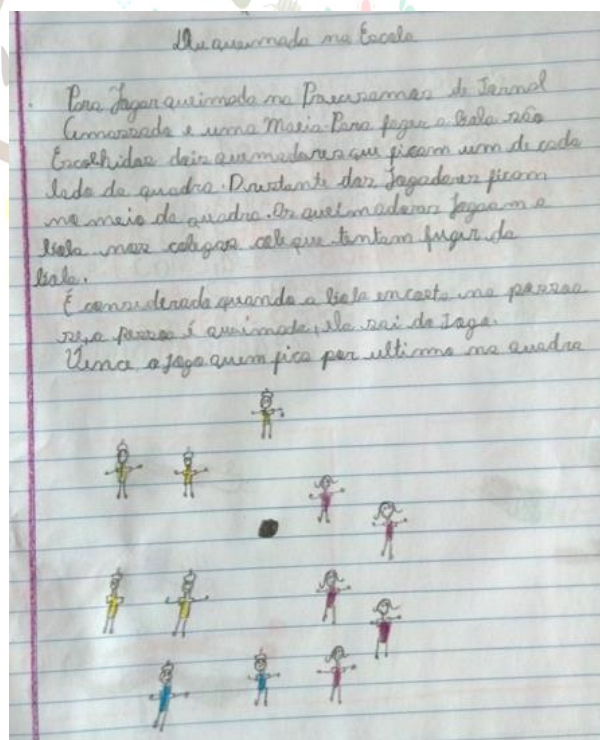
Produções escritas realizadas pela turma A1.

Imagem 1: Desenho sobre o livro “Deu queimada no cerrado”



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 2: Produção de Texto: letra cursiva



Fonte: Dados da pesquisa

A PROFISSÃO SOB A ÓTICA DOS DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Josivânia Sousa Costa Ribeiro (UFT)⁶
josivaniascr@uft.edu.br

Maria José de Pinho (UFT)⁷
mjpgon@mail.uft.edu.br.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo narrar as vivências de docentes no exercício da profissão em uma Escola Municipal de Tempo Integral em Palmas-TO. Destarte, pretendemos relatar dados referentes à sua profissão, como a escolha, satisfação e atualização profissional, desafios e dificuldades, além de apresentar a importância da resiliência a ser desenvolvida no âmbito escolar. A metodologia usada foi História Oral Temática. Os sujeitos da pesquisa destacaram fatores que podem ser melhorados no contexto escolar, tais como: acreditam que a profissão deveria ser mais valorizada; deve haver envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; a carga horária é excessiva. Nesse caminho, entre os desafios e os enfrentamentos das dificuldades a resiliência é primordial para superação das adversidades e a capacidade de se manterem íntegros, proativos fortalecendo o desempenho das atividades profissionais com competência, conhecimento, dedicação, entusiasmo e amor.

Palavras-chave: Profissão docente. Desafios. Possibilidades

Justificativa

Este artigo apresenta a percepção dos docentes em relação ao exercício da profissão. Sabe-se que vários fatores ocorrem no contexto escolar e podem refletir no trabalho docente, e assim, a maneira como os docentes lidam com os desafios e os enfrentamentos das dificuldades no exercício da profissão são determinantes para o bom desempenho educacional.

Sendo assim, serão contextualizados dados relevantes em relação à atuação docente, como escolha da profissão, grau de satisfação diante das exigências do trabalho docente e se em algum momento já pensou em mudar de profissão, quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula e quais estratégias adotadas para o enfrentamento das dificuldades, entre outras questões.

A seguir, apresentam-se os dados coletados relevantes em relação à profissão docente – escolha profissional, processo de formação continuada dos docentes - os principais desafios e as estratégias de enfrentamentos das possíveis dificuldades no

⁶ Mestranda em Educação do programa PPGE.

⁷ Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É professora associada e Bolsista Produtividade do CNPQ categoria 2.

contexto escolar e a importância do fortalecimento da resiliência para atuação profissional.

A profissão docente – Escolha Profissional

Os docentes têm um papel importantíssimo no processo educacional, sendo a sua atuação determinante para o sucesso ou fracasso na aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, a escolha da profissão destes poderá influenciar no trabalho realizado. As docentes entrevistadas Silva, Neres e Moreno (2016) relatam que na época de sua formação haviam poucas possibilidades de cursos ofertados, então, cursavam o que estava disponível em suas cidades. Destaca-se a transcrição de uma entrevistada a seguir [...] “desde quando estava no Ensino Médio na minha cidade só tinha magistério e curso de contabilidade, aí eu já optei pelo magistério, “né”, questão de horário e tudo. E lá já me apaixonei durante o curso” (NERES 2016).

A vida é permeada por escolhas que podem ser simples ou complexas, planejadas ou não, que satisfazem ou que fazem repensar as decisões tomadas anteriormente. Atualmente, observa-se que a escolha da profissão muitas vezes tem sido decidida pela remuneração e pelas ofertas do mercado de trabalho, não sendo levadas em consideração as aptidões e habilidades. Para Soares (2002), a profissão é parte intrínseca da vida das pessoas, sendo imprescindível para obtenção de recursos para à sua subsistência e de sua família.

Com intuito de conhecer melhor as escolhas, as entrevistadas foram indagadas sobre o que as fizeram querer ser professoras. Neres (2016): “Ah! Sei lá! Me espelhei muito nos professores da época no magistério. Eram professores bons, a didática que eles utilizavam, as dinâmicas, toda aquela estrutura de sala de aula, e tudo. Me apaixonei”.

Em relação à satisfação com a remuneração em função das exigências do trabalho desenvolvidos na docência, as entrevistadas relataram: “Não considero, ‘né’ [...] as pessoas não ganham o suficiente para aquilo que ela realmente merece” (SILVA, 2016); “Eu não acho satisfatória ‘pela’ complexidade que é atendimento das crianças. É um trabalho bem estressante, cansativo” (NERES, 2016). Moreno (2016) declara: “diante de tudo que a gente precisa trabalhar em sala de aula, pelas dificuldades que a gente vive na escola, eu acredito que essa remuneração deveria ser bem melhor”.

Evangelista (2013, p. 34) pontua que “à desqualificação do professor segue-se a sugestão de intervenção, seja em sua formação, seja no seu salário, seja em sua

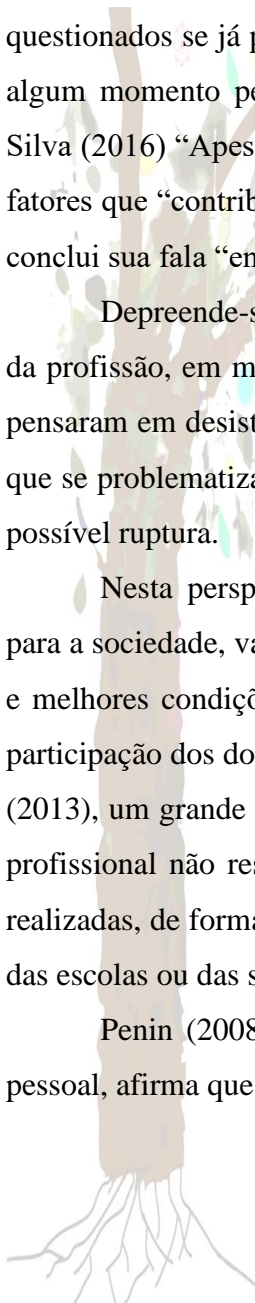
avaliação, seja em seu trabalho”. Nota-se que a valorização do professor perpassa também pela remuneração, tendo em vista o desenvolvimento das suas atividades, bem como o valor que este representa à sociedade.

Os docentes, em seus depoimentos, demonstraram que gostam da profissão apesar de enfrentarem algumas dificuldades no exercício docente. Mas, ao serem questionados se já pensaram em mudar de profissão, as entrevistadas afirmaram que em algum momento pensaram nessa possibilidade, conforme relatos a seguir: Conforme Silva (2016) “Apesar de eu gostar muito da docência hoje [...] Mas assim, “teve” vários fatores que “contribui”. Tipo, remuneração [...]. Os alunos também não tem interesse” e conclui sua fala “então, isso gera um grande estresse na nossa vida”.

Depreende-se do exposto que embora os docentes tenham afirmados que gostam da profissão, em momentos de adversidades e turbulências no ambiente educacional já pensaram em desistir da profissão e buscar novas profissões. No bojo das discussões há que se problematizar os fatores elencados pelos docentes como determinantes para uma possível ruptura.

Nesta perspectiva, a educação necessita ser prioridade para os governantes e para a sociedade, valorizando os profissionais da educação com uma remuneração digna e melhores condições de trabalho. Enquanto não houver valorização torna-se difícil a participação dos docentes de forma ativa no processo de formação que segundo Oliveira (2013), um grande desafio é fazer com que o investimento docente em seu crescimento profissional não resulte em mera sobrecarga de trabalho, em mais atividades a serem realizadas, de forma burocrática, para atender às exigências e determinações de gestores das escolas ou das secretarias.

Penin (2008, p. 649), estabelecendo relações entre escolha profissional e vida pessoal, afirma que:



Ao escolher ou ser levada a entrar numa profissão, uma pessoa também define um modo de vida. Ela começa a pertencer a um grupo de pessoas que, conforme seu grau de identidade, pode lhe trazer benefícios ao atender uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento. A vivência de uma profissão [...] geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade.

Ao ingressar em uma profissão as pessoas passam a fazer parte daquele universo e buscam o pertencimento por meio de seu envolvimento e lutas para que sejam inseridas e valorizadas. Quando isso não acontece, por inúmeros motivos, os docentes chegam às vezes a pensar em mudar de profissão. Destarte, para mudar esse cenário há

que se investir na educação valorizando o trabalho desenvolvido pelos docentes que têm muito a contribuir com o aprendizado dos estudantes e conseqüentemente com a sociedade contemporânea.

Processo de formação continuada dos docentes

Diante das mudanças que caracterizam a contemporaneidade, faz-se necessária a formação continuada dos docentes com o intuito de que estejam preparados para a complexidade vivenciada no cotidiano. Deve haver uma formação que possibilite a construção do conhecimento a partir de conexões com os valores para uma cidadania planetária.

Veamos o que os entrevistados afirmam ao se questionar sobre o que fazem para se manterem atualizados: Silva (2016) relata que “a gente faz muito curso pela internet, ‘né’. Para poder ficar vendo [...] ficar atualizado, assim, dos cursos, também. O município, também, às vezes, gera algum curso e a gente faz. É dessa forma”.

Para Morin (2001), a necessidade de formar professores, portanto, também recebe como uma das suas motivações a contribuição, bem como a necessidade de formação permanente ao longo do exercício da docência. Nessa perspectiva, compreende-se a formação continuada como um espaço de construção e socialização do conhecimento que precisa ampliar e consolidar o envolvimento com as demandas contemporâneas.

Moreno (2016), por sua vez, informa; “eu gosto muito de ler. Às vezes, quando eu tenho uma dificuldade num certo conteúdo ou num certo assunto que vi na faculdade, então eu tenho que recorrer à internet para pesquisar ou, então, trocar ideias com colegas. É isso”.

É notável para os pesquisadores e estudiosos que a formação continuada contribui para o desempenho dos docentes e a aprendizagem significativa dos estudantes. Todavia, para que a educação seja efetiva deve-se levar em consideração também o ambiente de trabalho e como os profissionais o avaliam. Sobre isso, Silva (2016) afirma: “a relação do meu ambiente de trabalho, aqui, é excelente. Eu gosto muito da equipe, de todo mundo, assim, do gestor, eles são, realmente, assim, sabe, de grande importância ‘né’ para o bom andamento”. Diante das afirmativas dos docentes, nota-se que avaliam satisfatório e saudável o ambiente de trabalho. Moraes (2008) citado por Suanno e Silva (2013) analisa que os ambientes de aprendizagem precisam ser criativos, dialógicos, inovadores, prazerosos e emocionalmente saudáveis.

Desafios e Estratégias de Enfrentamentos das Dificuldades Encontradas no Contexto Escolar

Os desafios e as dificuldades fazem parte da vida dos seres humanos e estão presente em todas as áreas, inclusive na educação. O diferencial é conhecer e reconhecer que elas existem e a partir de então, buscar alternativas traçando estratégias de enfrentamento com o intuito de superar os entraves apresentados.

Diante deste contexto, nota-se a fala dos entrevistados a seguir. Silva (2016) esclarece: “O maior desafio hoje ‘né’, assim, que observo ‘são’ dos alunos ‘né’. O sistema, também, de ensino hoje, [...] que parece que a gente tem que aprovar os meninos, entendeu?” [...]

Nessa perspectiva, uma profissão na qual tais dilemas e tensões se revelam, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 45), em diversos aspectos e em diferentes níveis, como [...] “autonomia e controle na realização da atividade docente, burocratização e indeterminação de tarefa, generalização dos objetivos educativos e rigidez dos programas” [...] tanto em relação aos recursos didáticos, como as rotinas das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação. Neres (2016) desabafa: “carga horária, quantidade de alunos em sala de aula”.

Na indisciplina, eu me sinto, assim sem certas respostas, certas atitudes das crianças. Eu fico sem reação. Penso assim “Meu Deus, o que levou essa criança a fazer isso?” (risos) Aí vou pensar no contexto familiar, toda aquela situação mas, geralmente, naquele momento, eu fico vulnerável. Mas, como estratégia de enfrentamento gosto muito de conversar, de esclarecer as situações, “né”. Então assim, depois do momento lá da [...] que aconteceu algo e resolveu, eu me sinto tranquila. Agora se eu não consigo resolver eu fico tendo até pesadelo à noite, mas prefiro resolver a situação.

Moreno (2016) complementa: “Maiores dificuldades, eu creio, que a família. A assistência da família e quando eu [...] a gente fala “assistência”, é no seguinte, se o pai e a mãe não tem um certo nível intelectual de aprendizagem, mas tem a questão da moral, então a gente, precisa disso”.

Sella (2006) menciona, ainda, que os professores têm sido, cada vez mais, solicitados a preencher lacunas deixadas pelas famílias na transmissão de valores éticos e morais para seus filhos, bem como de costumes e hábitos socialmente acordados. Isso parecer decorrer das transformações observadas nos últimos tempos no âmbito social, notadamente no caso de famílias que dividem a formação moral dos filhos com outras instituições sociais.

A escola precisa sensibilizar e trazer a família para vivenciar o cotidiano escolar, para que esta sinta-se inserida no processo educacional. Pois a educação diz respeito a todos nós, pais, alunos, docentes, equipe diretiva, governo, enfim, todos da sociedade podem e devem contribuir com a educação para que esta seja cada vez mais humana.

A importância de fortalecer a resiliência no contexto escolar

A sociedade passa por transformações constantes que exigem que os profissionais estejam preparados e que busquem a formação para integrar e interagir nesta em que as mudanças são efêmeras. No contexto escolar não é diferente, pois o professor enfrenta no seu cotidiano desafios como: escassez de infraestrutura, salas de aulas lotadas, alunos indisciplinados, cobrança dos pais, acúmulo de tarefas, pressão da gestão e equipe pedagógica da escola, além da necessidade de manterem-se atualizados na formação continuada para acompanhar as mudanças e desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a maneira pela qual os professores respondem e lidam com esses desafios é fundamental para o sucesso escolar, além de contribuir para o seu bem-estar, sua saúde e da escola. A resiliência é o elemento chave para evitar o esgotamento físico e mental, a depressão e a fadiga.

Para Cyrulnik (2004), a resiliência é a capacidade do ser humano enfrentar, vencer, aprender, crescer e mudar, quando os fatores estressores, as adversidades, interrupções e perdas ocorrem em nossa vida.

A qualidade de vida do professor reflete na qualidade da sua aula, ou seja, é importante que o professor esteja bem, pois, assim, terá as condições de ensinar e ressignificar as aprendizagens para os alunos. A maneira pela qual os professores lidam com as situações adversas e conseguem manter ou recuperar-se em uma perspectiva saudável faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Na escola, como na vida, nos deparamos com situações adversas que nos determinam a uma tomada de decisões para o enfrentamento de tais situações. Assim, um professor resiliente poderá mais facilmente manter-se firme em sua tarefa de educar, respeitando alunos, colegas, equipe diretiva, respeitando seus limites pessoais, buscando desenvolver a prática formativa pautada no respeito mútuo.

Ademais, é primordial o fortalecimento da resiliência no âmbito escolar, tendo em vista as possibilidades de superação e ou enfrentamento das dificuldades com atitudes de encorajamento, amorosidade e apoio afetivo por parte da equipe. Assim, os docentes

se sentindo acolhidos tendem a desenvolver suas atividades laborais com estabilidade emocional e confiante que as adversidades são inerentes ao ser humano e à vida.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa buscou-se a metodologia da história oral temática, que possibilitou a escuta da trajetória profissional das docentes participantes desta pesquisa. De acordo Thompson (1992 p. 17) a história oral pode dar grande contribuição e relevância para o resgate da memória nacional [...]. “É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”.

A abordagem realizada foi qualitativa que para Prodanov & Freitas (2013) tem o ambiente como fonte direta dos dados, enquanto o procedimento utilizado nesta pesquisa foi a pesquisa campo com o propósito de buscar informações e ou conhecimento a respeito do problema apresentado.

Os instrumentos utilizados para a realização das entrevistas semiestruturada seguiu o método da história oral que teve roteiro elaborado pela pesquisadora, na qual colheu informações de três docentes do ensino fundamental a respeito do objeto de estudo. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Tempo Integral do Município de Palmas-Tocantins.

Considerações Finais

Diante das narrativas das docentes que fizeram parte deste trabalho, percebe-se que a escolha da profissão se deu inicialmente por falta de outras possibilidades, mas que no decorrer do curso foram se identificando e demonstraram que gostam da profissão e se dedicam a ela, apesar de destacarem fatores que podem ser melhorados no contexto escolar, tais como: acreditam que a profissão deveria ser mais valorizada; deve haver envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; a carga horária é excessiva, entre outros.

Evidenciou-se também que em algum momento no exercício da função já pensaram em mudar de profissão quando vivenciaram momentos de tensões e conflitos, que foram superados posteriormente. Nota-se que os pontos positivos superam as dificuldades, como relata Moreno (2016) “eu acho que o maior de todos é você ser útil para a sociedade e no meu caso, como eu dou aula para crianças [...] de crianças que, às

vezes, não tem certa assistência da família, não tem atenção, não tem carinho e aqui talvez na escola seja uma forma deles encontrarem isso.

Nesse caminho, entre os desafios e os enfrentamentos das dificuldades com planejamento e apoio de toda equipe escolar, a resiliência é primordial para superação das adversidades e a capacidade de se manterem íntegros, proativos fortalecendo o desempenho das atividades profissionais com competência, conhecimento, dedicação, entusiasmo e amor.

Referencias

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. **Qualidade da Educação Pública: Estado e Organismo Multilaterais**. In: LIBÂNEO, J.C; SUANNO, M.V. R; LIMONTA, S. V. Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores- Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013 229p.

MORENO, V. C. **Entrevista concedida a J.S.C.R.** Palmas (TO), em 21 de novembro de 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NERES, E. de S. P. **Entrevista concedida a J.S.C.R.** Palmas (TO), em 21 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, Leandra M. **Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. **Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido**. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008.

PRODANOV C. C; FREITAS E. C. **Metodologia do trabalho científico. Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo. Feevale, 2013.

SELLA, Claudécio Antônio. **Retrato de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SILVA, S. L. **Entrevista concedida a J.S.C.R.** Palmas (TO), em 21 de novembro de 2016.

SOARES, D.H.P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus-Editorial, 2002.

SUANNO, M. V.R; SILVA. C.C. **Resiliência, Adversidade Criadora e Educação**. In SUANNO, M.V.R; DITTRICH, M.G; MAURA, M. A (orgs). Resiliência, Criatividade e Inovação: Potencialidades Transdisciplinares na Educação. In:Goiânia: UEG; América, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



PESQUISA INVESTIGATIVA SOBRE A SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO (PR)

Josiane Rodrigues dos Santos. (UNICESUMAR)
josirodrigues2168@gmail.com

Teodora Pinheiro Figueroa (UTFPR, Campus Pato Branco)
teodora.pinheiro@gmail.com

Resumo: Este trabalho se refere a uma pesquisa investigativa da situação dos professores da sala comum e da sala especial do município de Pato Branco (PR) no que diz respeito ao processo de inclusão de alunos deficientes visuais, especificamente com foco no ensino de matemática. E, esta pesquisa traz duas reflexões: uma que torna evidente as consequências da falta de formação de professores da sala comum em relação à matemática inclusiva e, a outra que torna claro as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação especial (sala especial) em atender esses alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), principalmente no que diz respeito ao ensino de matemática. A partir desta pesquisa e, das reflexões chegou-se à conclusão da importância de planejar ações que possam contribuir para facilitar o processo de inclusão desses alunos de forma colaborativa em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Matemática Inclusiva. Educação Especial

Apresentação

Há pouco mais de duas décadas vem se falando, propondo leis, pesquisando e tentando fazer com que a educação brasileira seja, de fato, uma educação inclusiva. Porém, quando se trata de pôr em prática as leis existentes para a educação especial, geralmente se encontra inúmeros obstáculos.

Para entender melhor do que se trata este trabalho, coloca-se os seguintes conceitos conforme descrito no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as chamadas necessidades educacionais especiais (NEE), são aquelas necessidades educacionais que requerem recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Nesse caso, tem-se que o conceito de Educação Especial é a modalidade da educação escolar que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais para apoiar e até mesmo substituir os serviços educacionais tradicionais, de forma que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica (MEC/SEESP, 2001). E então, para

Sasaki (*apud* Glat, 2003), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”

Analisando esses três conceitos, se percebe que um leva ao outro, isto é, primeiramente, sabe-se que existem, existem e sempre existirão pessoas que possuem algum tipo de deficiência e que isso implica que elas tem necessidades educacionais diferentes dos demais estudantes, sabendo disso, percebe-se a importância da educação especial, porque tais pessoas precisam de um olhar mais atento e de uma educação que os ensine de fato. Enquanto isso, é preciso existir um processo de conscientização do processo de inclusão a fim de que a sociedade conviva, aceite e respeite as diferenças.

Na Declaração de Salamanca, confeccionada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha em 1994, coloca-se que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios” então nesse sentido, significa que a educação buscada desde então, é uma educação focada na criança, que vai procurar atender toda e qualquer tipo de necessidade educacional que os educandos possuem (MEC/SEESP, 2001).

Antes dessa conferência, na Constituição Federal de 1988, o governo brasileiro já tinha colocado que a educação é um direito de todas as pessoas, inclusive dos portadores de deficiência, conforme descrito no Artigo 205 e Artigo 208 inciso III, que “é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado e preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 59 inciso III diz que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Logo, ao interpretar isso, entende-se que a inclusão, bem como a educação especial, é também um dever de todos e que o âmbito escolar/educacional tem que ser extremamente transformado para conseguir a tão almejada educação inclusiva. De acordo com Sá (2013), o entendimento trazido pelo artigo 59 da LDB é:

“Deve atuar na educação especial dois tipos de docentes, por assim entendido o artigo da lei: a) Professor especializado em Educação Especial que em sua formação deve constar cursos de licenciatura em Educação Especial ou

complementação de estudos ou pós-graduação, onde ele deve atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, identificando as necessidades especiais e apoiando o professor da classe comum. b) Professor da classe comum capacitado que comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas, ou seja, este tipo de professor irá atuar em equipe com o professor especializado e mediar a educação correta para o aluno em todas as áreas de conhecimento, tendo como meta avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;”

Apesar de ter passado 20 anos desde a construção da LDB, e em 2001 ter sido feito as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ainda a inclusão é um tabu entre a equipe pedagógica de toda e qualquer escola, infelizmente ainda apavora os professores quando estes se deparam com alunos portadores de algum tipo de deficiência incluídos na sala de aula, a qual irão lecionar. Esse medo é justamente, pelo fato de estarem totalmente despreparados. Diante disso, se sentem inseguros e incapazes de ensinar, sem saber o que irão fazer para alcançar a aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, assim como a LDB (Lei nº 9394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatizam que a formação dos educadores, tanto a inicial como a contínua, deve estar voltada para as necessidades educacionais especiais. Além de que, no Artigo 18 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) diz que:

“São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam NEE, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:
I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial;”

Dessa forma, observa-se que em nosso município os professores do ensino regular não tem essa formação. Ao analisar, por exemplo, o curso de licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, observou-se que não existe na grade curricular nenhuma disciplina específica sobre matemática inclusiva. Existe apenas o curso de libras. Porém, ao acompanhar os estágios dos alunos do curso de licenciatura observamos que na rede estadual existem casos diversos de alunos com necessidades especiais. E, o relato dos professores ocorre

sempre em relação as dificuldades de incluir esses alunos e, a problemática esbarra na falta de formação.

Quanto a Educação Matemática Inclusiva, Lucion (2013) escreve em sua monografia de especialização em educação matemática que a falta de conhecimento sobre metodologias a serem utilizadas, e o despreparo dos professores de matemática para atender alunos com deficiência, mostra a relevância da formação inicial e continuada. E segundo Vygotsky (*apud* RAMOS, 2015) “os indivíduos com necessidades especiais têm um potencial de desenvolvimento cognitivo normal, alcançado pelas interações e intervenções do professor por meio de estímulos e instrumentos”. Logo, isso mostra que se tivesse professores capacitados para trabalhar com os alunos que possuem NEE, estes iriam adquirir os mesmos conhecimentos que as crianças ditas normais. Na qual, referindo-se a estudantes cegos, Vygotsky (*apud* SILVA, 2009) “ênfatizava que, quase totalmente saudáveis, elas tinham capacidade para o aprendizado.” Além de que, ainda conforme Vygotsky (*apud* SILVA, 2009) “o ensino especial, apresenta os mesmos objetivos do ensino regular: ensinar os conteúdos científicos do currículo regular, com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.”

Nesse momento, focando nos educandos cegos, Souza (2005) escreve que “os alunos cegos na maioria das vezes possuem um raciocínio lógico bem mais rápido que alunos videntes”. Então, se utilizar essa característica nas aulas de matemática, se conseguirá incluir esses alunos e até mesmo fazer com que os demais estudantes contem com a ajuda do colega que possui NEE. Na matemática, tem vários objetos de fácil acesso e compreensão para usar na inclusão com um aluno deficiente visual, por exemplo, o soroban, sólidos geométricos, escrita braile, cálculo mental, multiplano, dentre outros materiais adaptados. E os alunos cegos só sentirão que estão realmente incluídos se as escolas proporcionarem todos os requisitos e materiais necessários para que isso aconteça (SOUZA, 2005).

Segundo Machado (*apud* SOUZA, 2005):

“Proporcionar aos educandos cegos condições para a inclusão, requer, além de espaços de integração, professores constantemente atualizados em suas especialidades com a ampliação destas, para trabalhar com estes educandos tanto em nível social quanto no educacional. Também deverá, o professor, comprometer-se com o ensino, buscando cada vez mais conhecimentos e experiências que permitam aprendizagens significativas, deixando que o cego possa estruturar cada vez melhor o seu modo de pensar.”

Portanto, se o estado não oferece a formação adequada aos docentes, acreditamos que nós pesquisadores temos o dever de fazer algo de forma a contribuir com estas questões. Por isso a importância de uma pesquisa investigativa, de forma a detectar os problemas e as dificuldades e, dessa forma conscientizar outros profissionais a refletirem sobre essas lacunas do processo de inclusão, com o objetivo de propor ações diretamente de suas comunidades acadêmicas para a comunidade externa à universidade

Metodologia

Essa pesquisa tem o caráter investigativo e a metodologia consiste de dois momentos: o primeiro momento consiste de uma pesquisa documental e, pesquisa de campo junto à Secretaria Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação no município de Pato Branco. E, o segundo momento consiste de ouvir os relatos de professores da sala comum e, da sala especial em relação às dificuldades encontradas durante o processo de inclusão de alunos com deficiência visual.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Regional de Educação constam que há 16 crianças DV sendo atendidas pelas escolas municipais, que são da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em que eles estudam um turno em escolas regulares, e no turno contrário vão até a Escola Municipal Rocha Pombo, para receber atendimento de uma professora especializada na área. Dessa mesma forma, há 11 alunos sendo atendidos pelas escolas estaduais, que são das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, e também estudam em escolas regulares e frequentam em dias programados, a escola especializada que é o Colégio Estadual Castro Alves.

Além da busca da quantidade de alunos, esta pesquisa analisou em entrevistas com os professores tanto da rede municipal quanto da rede estadual, quais são as dificuldades enfrentadas nas salas comuns e nas salas especiais. Bem como, a posição de alguns coordenadores da educação especial. Sendo assim, foi visto que os docentes das salas de recursos, tem como objetivo, alfabetizar os alunos com NEE, isto é, essas turmas funcionam apenas como apoio ao aprendizado dos discentes, eles precisam aprender somente o básico do ensino. O trabalho entre os professores, tem que ser colaborativo, ou seja, os docentes das salas especiais devem auxiliar os das salas comuns. Mas, o que vem ocorrendo principalmente no ensino de matemática, foco deste trabalho, é que os professores das salas especiais é que vem desenvolvendo o papel de

ensinar matemática para os alunos com NEE, devido a falta de formação dos professores das salas comuns para receber e incluir estes alunos. E, de fato, isso tem gerado uma sobrecarga de trabalho para os professores da sala especial, os quais vem desenvolvendo uma função que não lhe dá respeito. Além disso, quando se trata de informática para os deficientes visuais, quase nenhum professor do ensino regular sabe utilizar os softwares, e isso prejudica ainda mais o processo de inclusão.

Uma das reclamações mais faladas pelos educadores da educação especial, é a falta de comprometimento e de buscar mais conhecimento por parte dos professores das salas comuns. A falta de colaboração, de interação entre os colegas de trabalho. E isso só piora a situação, já que a adaptação de materiais quase sempre tem que ser feita pelos docentes, pois há pouquíssima instrumentação para a educação de alunos DV. Mas, além disso, o maior problema enfrentado, é a falta de tempo dentro do horário de trabalho, pois não se consegue ter uma interação e troca de informações entre os colegas de áreas afins ou da educação especial com o ensino regular, muito menos se consegue motivação para pesquisar e, buscar aprender para ensinar os educandos com necessidades educacionais especiais. Pois existem uma série de fatores e, o mais culminante deles é a falta de formação. Pois quando incluímos apenas o que conhecemos. Quando não conhecemos tudo se torna extremamente difícil. Nisso, entra o papel do governo, que além de não proporcionar a formação/capacitação adequada aos profissionais da educação, ainda tem tirado os direitos adquiridos, como foi o caso das hora-atividades, diminuídas este ano da carga horária.

Logo, a realidade e, as questões enfrentadas em nosso município, nos levou a escrever este trabalho, a fim de levar estas questões para a reflexão de outros profissionais, inclusive professores dos cursos de licenciatura em matemática, de forma a apresentar as reais dificuldades aos futuros profissionais, no sentido de iniciar um debate sobre a inclusão de uma disciplina dentro da área de matemática inclusiva.

Conclusão

A partir desta pesquisa e, as reflexões em relação a falta de formação de professores do ensino regular em relação à matemática inclusiva e, os impactos dessa falta de formação sobre o ensino aprendizagem dos alunos e, as atividades dos professores da sala especial, chegou-se à conclusão da importância de planejar ações que possam contribuir para facilitar o processo de inclusão desses alunos de forma

colaborativa em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Além disso, encontra-se em processo de desenvolvimento um website interativo para que tanto professores quanto estudantes tenham acesso a métodos e instrumentos de aprendizagem para os deficientes visuais nas aulas da disciplina de matemática.

Referencias

BRASIL/Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 17/07/2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/1994 - 35 ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Rio de Janeiro, Ano 10, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewfile/1647/1055> Acesso em: 23/07/2017.

LUCION, P. **Um Olhar sobre a formação de professores que ensinam matemática no contexto da educação inclusiva.** 2013. Monografia (Curso de Especialização em Educação Matemática) - Curso de Pós-Graduação, Área de Concentração em Educação Matemática, UFSM, Santa Maria/RS. Disponível em: <repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/160/lucion_paula.pdf?sequence=1> Acesso em: 29/07/2017.

MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação,** 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 17/07/2017.

RAMOS, L. C. S. Formando professores de Matemática para uma Educação Matemática Inclusiva: (re) significando concepções sobre ensino e aprendizagem de geometria de alunos com deficiência. In: XIX ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 30 de outubro a 2 de novembro de 2015, Juiz de Fora/MG. **Anais ISSN: 2237-8448, sessão D.** Disponível em: <www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd13_Leiliane_Ramos.pdf> Acesso em: 24/07/2017.

SÁ, F. V.; BORGES, M. G.; RAMOS, J. A. M. O.; OLIVEIRA, H. F.; FEITOSA, M. P. Formação de Professores para a Inclusão Educacional Especializada. In: V FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. 26 a 28 de junho de 2013, Vitória da Conquista/BA - Brasil. **Anais Fiped (2013).** Volume 1, Número 2, ISSN2316-1086 (Realize Editora). Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Disponível em: <www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_Oral_idin_scrito_1501_21e2fd90bbc1f56c435487a51f8ce1b7.pdf> Acesso em: 28/07/2017.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. Interação entre Crianças com e sem necessidades educacionais especiais: Possibilidades de Desenvolvimento. In: V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3 a 6 de novembro de 2009, Londrina/PR. **Anais ISSN 2175-960X**. Disponível em: <www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/213.pdf> Acesso em: 22/07/2017.

SOUZA, T.S.W. **Como Trabalhar o ensino da Matemática com o educando cego e a inclusão dos mesmos em classes regulares**. 2005. Monografia do Curso de Especialização em Educação Matemática, UNESC, Criciúma/SC. Disponível em: <www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00027/0002759.pdf> Acesso em: 29/07/2017.



A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: SUTILEZAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Mirian Mirna Becker (Colégio de Aplicação - CAp/UFRR)
becker.mirian@gmail.com

Wender Ferreira Lamounier (Colégio de Aplicação - CAp/UFRR)
wender.lamounier@ufrr.br

Resumo: Este trabalho apresenta o relato da experiência didática desenvolvida visando o processo de constituição do sujeito e discute sobre a importância do papel da família e as sutilezas do processo da inclusão no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAP/ UFRR. Argumenta sobre de que modo a família contribuí no processo de constituição do sujeito e quais suas implicações na promoção da inclusão escolar? Tais aspectos são analisados a partir de uma estratégia didática com a construção da história do nascimento e da família do aluno incluído, por meio das atividades desenvolvidas com a participação da família na sala de recursos multifuncional. Ponderando que a compreensão do sujeito sobre si é influenciada diretamente a construção cultural que pertence ao campo histórico da família.

Palavras-chave: Família. Constituição do Sujeito. Inclusão Escolar

Apresentação

A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco da Educação Especial, que tanto projetou políticas educacionais inclusiva no Brasil como em outros países. Estabelece artigos específicos referente ao papel e a importância da família neste processo.

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre os administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem da tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola [...] na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (Art. 61).

Do mesmo modo que a escola tem seu papel social frente a construção do processo de inclusão dos alunos com deficiência, que não se dá apenas no que se refere a barreiras arquitetônicas, mas principalmente as barreiras atitudinais. Cabe principalmente a família que “esteja sempre pronta a garantir-lhe o acesso à escola, ciente de suas responsabilidades nesse papel” (SILVA, 2014, p. 50).

A família deve ser vista pela escola, como parceira na quebra de barreiras que impedem ou limitam a inclusão destes alunos em todos os âmbitos da escola e da sociedade. Conforme Arruda, Rezende e Finamore (2014, p.77) a integração dos pais no

processo de inclusão tem triplo valor: para a escola, para o aluno e para a família.

A atitude positiva da gestão da escola, o trabalho colaborativo desenvolvido por toda a equipe escolar, a parceria entre escola e família, a organização de recursos e a atenção as necessidades de cada aluno formam uma estrutura básica para melhorar a qualidade da educação (OLIVEIRA, 2006, p. 9).

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento da diversidade (SILVA, 2004, p.11).

Assim, na mesma proporção que a relação entre a família e a escola se tornam importante, ao mesmo tempo torna-se complexa, entretanto os resultados dessa interação trazem independência e autonomia no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola.

Para Arruda, Rezende e Finamore (2014, p.89) a principal dificuldade em relação a educação de pessoas com deficiência está no fato de tanto a família quanto os próprios educadores, terem uma ideia cristalizada que restringe a escola e a aprendizagem, de forma geral, à leitura, à escrita e aos cálculos.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças (SILVA, 2004, p. 30).

Assim, entendemos que conforme Ropoli (2010, p.9) a escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

Diante destas e outras questões, surge a problemática que norteia este trabalho: de que modo a família contribuí no processo da constituição do sujeito e quais suas implicações na promoção da inclusão escolar? Para tanto tem como objetivo ponderar a importância do papel da família neste processo e implicações, na promoção da inclusão no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR.

A Investigação a luz da literatura pesquisada e a partir da revelação da descrição de uma estratégia didática com a construção da história do nascimento e da família do aluno incluso, por meio das atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncional em conjunto com a família. Buscando compreender como se dá o reconhecimento de

“Si” no processo de inclusão escolar; bem como as práticas familiares positivas e suas implicações na inclusão escolar frente educação dos filhos.

A importância do Atendimento Educacional Especializado AEE neste sentido, se dá na articulação das relações escola, aluno e família. Uma vez que, conforme Silva (2014, p.11), o Atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência.

Neste sentido as Salas de recursos Multifuncionais, tornam-se o espaço para o Atendimento Educacional Especializado –AEE nas escolas, que subsidia técnica e pedagogicamente o favorecimento a inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes comuns do Ensino Regular. De modo que, a sala de recursos deve “ser flexível, para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com cada contexto educacional”, bem como articular a “definição dos procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis” (OLIVEIRA, 2006, p 14). Assim,

As funções do professor de Educação Especial são abertas á articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino (ROPOLI, 2010, p19).

Ropoli (2010, p. 10-11) observa que “a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua”, mas cabe a escola, ao abraçar este trabalho, encontrar soluções próprias para os problemas, de modo que “confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação”.

Segundo Helpa (2015, apud. Consensa e Guerra, 2011), fatores relacionados à comunidade, família, escola, ao meio ambiente em que vive a criança e à sua história de vida interferem significativamente na aprendizagem. Para a autora, um lar saudável com ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola, são fatores que contribuem para desenvolvimento da aprendizagem, para tanto se faz necessário considerar os aspectos culturais, sociais, econômicos e também pelas políticas públicas de educação.

Metodologia

A revisão da literatura, no que tange relação e importância da família nos processos inclusivos escolar, baseiam o desenvolvimento da atividade didática intitulada “Quem sou eu”. Que foi desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncional,

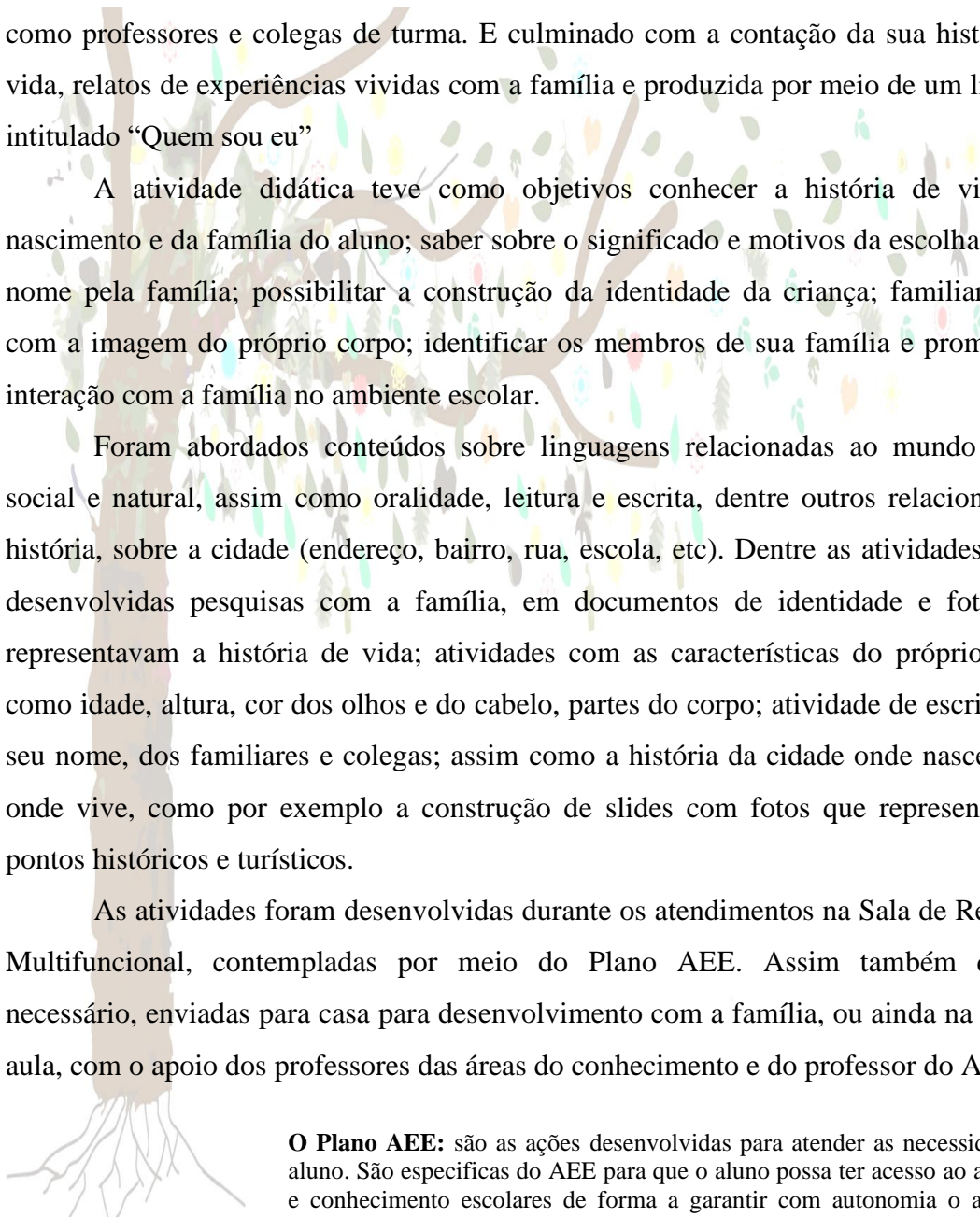
com os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/ UFRR).

Esta atividade foi desenvolvida no segundo bimestre do ano de 2017, com 12 (doze) alunos público alvo, dentre eles paralisados cerebrais, autismo, deficiência auditiva, surdo e deficiência mental. Foram envolvidos alunos e sua família, assim como professores e colegas de turma. E culminado com a contação da sua história de vida, relatos de experiências vividas com a família e produzida por meio de um livrinho intitulado “Quem sou eu”

A atividade didática teve como objetivos conhecer a história de vida, do nascimento e da família do aluno; saber sobre o significado e motivos da escolha do seu nome pela família; possibilitar a construção da identidade da criança; familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; identificar os membros de sua família e promover a interação com a família no ambiente escolar.

Foram abordados conteúdos sobre linguagens relacionadas ao mundo físico, social e natural, assim como oralidade, leitura e escrita, dentre outros relacionados a história, sobre a cidade (endereço, bairro, rua, escola, etc). Dentre as atividades foram desenvolvidas pesquisas com a família, em documentos de identidade e fotos que representavam a história de vida; atividades com as características do próprio corpo como idade, altura, cor dos olhos e do cabelo, partes do corpo; atividade de escrita com seu nome, dos familiares e colegas; assim como a história da cidade onde nasceu e/ou onde vive, como por exemplo a construção de slides com fotos que representam os pontos históricos e turísticos.

As atividades foram desenvolvidas durante os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional, contempladas por meio do Plano AEE. Assim também quando necessário, enviadas para casa para desenvolvimento com a família, ou ainda na sala de aula, com o apoio dos professores das áreas do conhecimento e do professor do AEE.



O Plano AEE: são as ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno. São específicas do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e conhecimento escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola (ROPOLI, 2010, p 46).

Uma vez que conforme a Resolução CNE/CEB, no 4/2009, no seu artigo 9º, estabelece sobre a elaboração e execução do plano AEE, sendo atribuição do professor que atua na sala de recurso multifuncional, assim como a articulação com demais professores do ensino regular, bem como com a participação da família, dentre outros

quando necessário.

Para fins da pesquisa, buscando compreender como se dá o reconhecimento de “Si” no processo de inclusão escolar, assim como analisar as práticas familiares positivas e suas implicações na inclusão escolar frente educação dos filhos, foram observados e relatados os seguintes aspectos:

a) Ropoli (2010, p.46) propõe um roteiro para estudo de um caso, no sentido de conhecer e descrever o contexto educacional o qual o aluno está inserido, abordando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferencias, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.

Vale ressaltar que tais informações compõe o estudo de caso realizado com a família, proposto como intervenção para levantamento de informações para fins da elaboração do Plano AEE. Neste sentido, as informações coletadas da/sobre a família foram: 1) qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno?; 2) A família se envolve com a escola? Participa das reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola?; 3) tem consciência dos direitos de seu filho ‘a educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos?; 4) A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno? Quais?; 5) quais as expectativas da família com relação ao desenvolvimento da escolarização de seu filho?

A coleta de dados visando a descrição do caso, se deu conforme proposto por Ropoli (2010), a partir de observações diretas, entrevistas com os pais e familiares, análise de documentos, pareceres pedagógicos e clínicos.

Assim como por meio dos registros individuais dos Alunos do AEE, representados por suas produções escritas, desenhos e relatos da vida cotidiana expressos no livrinho “Quem sou eu”, desenvolvidos a partir dos objetivos da estratégia didática proposta, desenvolvido os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, com seus pais e familiares, colegas e professores.

Conclusão

Percebe-se que o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola, perpassa o rompimento das barreiras atitudinais, pois reconhece as diferenças deste aluno diante do processo educativo. E que cabe a cada escola, a partir da vontade política coletiva, por meio do projeto político pedagógico, encontrar soluções próprias de acordo com suas peculiaridades para superar os seus desafios no que tange ao processo de inclusão. O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima

CAp/ UFRR, tem proposto formações continuada aos seus professores, bem como temas para discussão e conhecimento sobre as deficiências nos encontros pedagógicos, assim como palestras e formações com profissionais das diferentes áreas, em parceria com o departamento de Psicologia da escola e do Núcleo Incluir da UFRR.

A participação assídua do professor do AEE nas reuniões de Conselho de Classe, tem sido sempre incentivada pela equipe pedagógica, o que contribui significativamente para melhoria da avaliação do aluno no seu processo formativo geral dentro de suas especificidades e orientando os professores na tomada de decisão e entendimento do processo de aprendizagem desses alunos de modo a contribuir para inclusão dentro do CAp/UFRR.

A sala de recursos multifuncional, por meio do Atendimento Educacional Especializado, tem contribuído com o processo de formação continuada dos professores e demais funcionários. Assim como promovido o envolvimento dos pais e familiares em todos os aspectos que envolvem a vida escolar do aluno e buscando parcerias para efetivação do trabalho.

A estratégia didática desenvolvida promoveu a aproximação desses pais a escola, pois foram ouvidos e compreendidos a partir das entrevistas e intervenções realizadas. Assim, como puderam perceber a valorização deste (aluno) no ambiente escolar, assim como de sua história de vida, suas limitações e habilidades reconhecidas.

Os elementos resultantes da atividade didática “Quem sou “Eu”, assim como as informações coletadas sobre os alunos e suas famílias, colaboram para a construção do estudo de caso, o qual torna-se imprescindível para o detalhamento do plano AEE, que tem como objetivo atender as necessidades específicas do aluno, assim como sua autonomia a fim de garantir o acesso, a permanência e a sua participação na escola.

A comunicação e o contato com a família são importantes e diversas estratégias tornam-se potenciais neste processo como as entrevistas pessoais, os cadernos de comunicação (agenda de recados), boletim de notas e relatórios bimestrais das áreas de conhecimento e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, reuniões gerais e individuais com a família para tratar de assuntos específicos, visita na sala de aula e participação das atividades culturais e escolares.

Atividade didática “Quem sou “Eu” desenvolvida com estes alunos, permitiu que contassem sua história de vida, falassem sobre suas características, bem como descobrissem fatos novos como por exemplo sobre seu nascimento e a escolha do seu nome (novidade para quase todos). Que mesmo embora frente a surpresa dos seus pais e

familiares sobre a sua deficiência e a busca por um diagnóstico e tratamento precoce, trazem relatos importantes que fizeram parte da história da família.

Assim, cabe considerar que (Declaração de Salamanca, 1994, art.58)

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais.

Aos pais e familiares, aos professores e escola em geral, cabe compreender que estamos construindo a história do processo de inclusão, que serão com os erros, acertos e troca de experiência que poderemos contribuir para a construção da identidade deste aluno, assim como a sua aceitação na sociedade, e uma vida mais autônoma.

Referencias

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas**. Ribeirão Preto: 2014. Disponível em < www.aprendercrianca.com.br> Acesso em: 05 de julho de 2017.

ARRUDA, Rita de Cássia; REZENDE, Emiliane; FINAMORE, Rita. **Curso de Educação Inclusiva e Educação Especial**. Viçosa – MG, CPT, 2014.

Declaração De Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2017.

HELPA, Juliana Pompeo. **Neurociência Aplicada à Educação**. Disponível em: <http://www.atuacaovoluntaria.org.br/upload/neurociencias-aplicada-a-educacao-juliana-pompeo-helpe.pdf> Acesso: 07 de julho de 2017.

OLIVEIRA, Denise de. **Sala de Recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e (org.)/ Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. rev. e atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2014.

APRENDER DE OUVIDO: CONFLITOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM GOIÁS

Tânia Ferreira Rezende (FL/UFG)
taniaferreirarezende@gmail.com

Resumo: Nesta comunicação, relato minhas vivências com professores em formação na licenciatura em Português da Faculdade de Letras da UFG, na licenciatura em Educação Intercultural da UFG e em cursos de formação continuada promovidos pela Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Seduce-GO, e discuto sobre as relações entre a educação escolar, em campos sociolinguisticamente complexos. Com essas vivências pude perceber que um dos fatores do fracasso escolar dos grupos subalternizados são as tensões entre suas cosmovisões e epistemologias e as concepções que embasam as políticas públicas para a educação escolar em Goiás. A discussão se baseia nas atividades de práticas sociais da linguagem com os diferentes grupos em formação, a partir das quais sistematizei a questão norteadora deste relato: “As diretrizes curriculares para a educação escolar, em Goiás, contemplam as cosmologias e as epistemologias dos estudantes ou impõe um modelo de ensino ainda colonizador?” Os resultados apontam para um descompasso entre as políticas públicas para a educação básica e as expectativas e demandas dos grupos em escolarização. Dessa forma, minha hipótese inicial, que a escola mantém e fortalece as colonialidades do saber e da linguagem, foi confirmada.

Palavras-chave: Etnografia escolar. Estratégias de aprendizagem. Aprendizagem de ouvido.

Apresentação

No Brasil, existem em torno de 280 línguas diferentes, usadas efetivamente no cotidiano dos muito diversos brasileiros. São as línguas indígenas em convivência com as línguas de imigração, as do passado, que resistem, e as atuais; com as línguas ciganas, com o espanhol, nas fronteiras, falado pelos vizinhos hispano-falantes e por brasileiros, dentre estes, muitos diferentes povos indígenas, que falam português, espanhol e suas línguas maternas. Apesar disso, a língua portuguesa é o único idioma oficial da nação. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, oficialmente, a língua materna dos surdos e, em alguns municípios brasileiros, que são territórios indígenas e de imigração, como São Gabriel da Cachoeira-AM, só para citar um caso, as línguas indígenas locais foram cooficializadas.

Somam-se à complexa situação sociolinguística do Brasil, exposta sumariamente no parágrafo precedente, a história de entrada e fixação da língua portuguesa no território brasileiro. O processo sócio-histórico de ensino de línguas no Brasil, por meio da catequese jesuítica, da catequese militar e, mais tarde, até os dias atuais, através da escola laica, mas ainda sob o comando de religiosos e militares, têm

legado aos brasileiros desprivilegiados uma relação conflituosa tanto com o idioma oficial quanto com as línguas originárias dos grupos subalternizados.

O que é denominado atualmente de português brasileiro é uma generalização que invisibiliza as práticas sociolinguísticas da grande maioria dos brasileiros, pois o idioma do Brasil se formou a partir do contato entre a língua portuguesa de colonização e as línguas indígenas, africanas, de imigração etc. Entretanto, essa composição sócio-etnocultural que, historicamente, constituiu a identidade linguística dos brasileiros, sobretudo dos brasileiros subalternizados, não é reconhecida como língua legítima e autorizada a circular na maioria das esferas sociais do país.

Em decorrência dos processos mencionados nos parágrafos anteriores, os brasileiros, historicamente subalternizados, apresentam uma atitude tensa e conflituosa com a língua hegemônica e com o ensino de línguas em geral (REZENDE, 2015). Esses grupos apresentam *insegurança* e *autodesvalia* (FREIRE, 1967) sociolinguística.

A escola, uma das agências oficiais de letramento e de ensino da norma "cultura" do idioma nacional, desconsidera, invisibiliza e estigmatiza as práticas sociolinguísticas subalternizadas. Da mesma forma, as práticas de *linguajamento* (MIGNOLO, 2003) dos grupos subalternizados, estudantes da rede pública de ensino, são combatidas pela sociedade e pela escola. Considerando-se que a identidade linguística de um povo é constitutiva de sua subjetividade e geradora de autoestima, baixa ou alta, desses grupos, a *colonialidade* da linguagem, mantida e fortalecida pela escola, é um forte instrumento de exclusão sociolinguística e social. Além do mais, a língua é o reflexo das e constitui as cosmovisões e epistemologias dos falantes. Portanto, o ensino colonial de línguas é uma forma de manutenção da colonialidade epistêmica e da colonialidade do poder.

Em resumo, os grupos subalternizados, além de não terem suas línguas originárias reconhecidas e consideradas como línguas de ensino na escola e como língua de práticas enunciativas legítimas no cotidiano social, são obrigados a pensar o mundo (cosmovisão) e a construir reflexões sobre o mundo (epistemologia) de maneira diferente, muitas vezes, contrárias às suas culturas. Decorrem desses conflitos sociolinguísticos e epistemológicos, o que se entende e se propaga como "fracasso escolar", devido à "defasagem" sociolinguística e epistêmica desses grupos, acarretando-lhes uma profunda *linguofobia* (REZENDE, 2015).

Uma das fontes de conflito entre as práticas escolares de ensino de línguas e as estratégias de aprendizagem dos grupos subalternizados é a cisão entre oralidade e

escrita. Os povos ameríndios, de tradição mais oral que escrita e de tradição de escrita não alfabética, aprendem, segundo eles próprios, no fazer, na prática, um fazer e uma prática dinâmicas e reflexivas. Os não-indígenas, afirmaram a professora Eunice Rodrigues Tapuia e o professor Márcio José de Jesus Tapuia, aprendem lendo e escrevendo, "aprendem calados e quietos, lendo", ao passo que os indígenas aprendem fazendo e pensando. Por mais que a escola promova a inclusão das práticas e tradições orais, ainda é forte a priorização, na educação escolar, da cultura *grafocêntrica* (FREITAS, 2015).

Em vista do exposto, nesta oportunidade, relato minhas vivências com sujeitos da educação básica, em cursos de formação continuada promovidos pela Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Seduce-GO, na formação de docentes indígenas na licenciatura em Educação Intercultural da UFG, na qual atuei no estudo complementar Português Intercultural, entre 2007 e 2015, e em minhas experiências com a formação de professores na Faculdade de Letras da UFG.

No curso deste relato, discuto sobre as relações entre a educação escolar, mais especificamente o ensino de linguagens, códigos e suas tecnologias, nas escolas da rede pública de ensino, situadas em campos considerados sociolinguisticamente complexos. Um campo sociolinguisticamente complexo é a escola ou a sala de aula em que haja processos de *linguajamento* (MIGNOLO, 2003), por meio das diferentes línguas e das diversas práticas sócio e etnoculturais do português.

Participaram das ações que subsidiam este relato professores em formação na licenciatura em Português da Faculdade de Letras da UFG, na licenciatura em Educação Intercultural da UFG, e em cursos de formação continuada promovidos pela Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes de Goiás (Seduce-GO). Essas vivências me possibilitaram perceber que um dos fatores do fracasso escolar dos grupos subalternizados são os conflitos entre suas diferentes cosmovisões e epistemologias, decorrentes das tensões entre as concepções que embasam as políticas públicas para a educação escolar na educação básica e as concepções e práticas sociolinguísticas dos sujeitos da educação, historicamente marginalizados.

Foram desenvolvidas atividades de práticas sociais da linguagem com os diferentes grupos em formação. Durante essas atividades, os participantes, de diferentes lugares e grupos socioculturais, levantaram questões desestabilizadoras dos padrões de ensino vigentes, as quais constituíram a motivação para a discussão que ora apresento. Uma das questões levantadas foi recortada para orientar a discussão que se

desenvolve no curso deste relato, a saber: As diretrizes curriculares para a educação escolar, em Goiás, contemplam as cosmologias e as epistemologias dos estudantes ou impõe um modelo de ensino ainda colonizador? Minha hipótese inicial é que a escola mantém e fortalece as colonialidades do saber e da linguagem.

Os resultados das atividades e discussões promovidas na formação dos professores apontam para um descompasso entre os projetos pedagógicos das escolas, as práticas docentes e as expectativas e demandas dos grupos em escolarização. Dessa forma, a hipótese inicial dos trabalhos foi confirmada. Pode-se inferir ainda dos resultados que as atitudes sociolinguísticas dos participantes das ações, em relação à língua portuguesa, língua de dominação, e as línguas subalternizadas, advêm da relação de poder entre os povos e suas línguas, na sociedade e na escola. Ou seja, o tão propalado fracasso escolar dos brasileiros desprivilegiados decorre dos conflitos entre diferentes línguas, cosmologias e epistemologias, em relação assimétrica, na escola.

O referencial teórico que sustenta as discussões são os pressupostos da Decolonialidade, tais como: a *diferença colonial*, a *opção decolonial* (MIGNOLO, 2003), o letramento crítico e de resistência (FREITAS, 2015), a teoria crítica da enunciação, com a noção de práticas de linguajamento (MIGNOLO, 2003) e as noções de colonialidade do poder, do saber, da linguagem (QUIJANO, 2005).

Problematizar, com os sujeitos da educação básica, os processos sócio-históricos de formação das práticas de ensino e dos sentimentos dos grupos subalternizados em relação às línguas e à situação sociolinguística do Brasil concorre para a formação de outras subjetividades sociolinguísticas. Considerar as diferentes práticas de linguajamento e as distintas epistemologias dos grupos subalternizados cria mais possibilidades de aprendizagem e contribui com desconstrução da *diferença colonial*.

A colonização criou a *diferença colonial*, com base nas ideias de raça, gênero e classe (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003). Nessa perspectiva, o *outro* racializado, o não europeu, suas culturas, suas línguas e suas epistemologias, são os diferentes, uma diferença inferiorizada pelos valores patriarcais euro-cristão-branco-falocêntricos (FREITAS, 2015) da colonização e da colonialidade.

Diante desse quadro, fazer a *opção decolonial* é uma forma de promover justiça social, linguística e epistêmica. Ao fazer a opção decolonial, não se desconsidera os conhecimentos produzidos até então. Os avanços científicos e as construções teóricas *ocidentais* são reconhecidos e respeitados. Por outro lado, entende-se que cada povo deve ter consciência de seus problemas fundamentais e deve

procurar para esses problemas soluções que sejam compatíveis com sua realidade sociocultural.

No Brasil, a colonização, como regime político e administrativo, está, sem dúvida, superada desde 1822. Entretanto, resta ainda, nos imaginários e nos comportamentos das sociedades das ex-colônias, a *colonialidade*. Colonialidade é a crença que tudo que vem de cima – das instâncias de poder – e de fora, do *ocidente* – centro de poder formado por países da Europa e pelos Estados Unidos da América – é melhor. Assim, é fortalecido o imperialismo da língua inglesa no mundo, do espanhol na América hispânica e da norma culta da língua portuguesa, no Brasil. Da mesma forma, defende-se uma única maneira de construir conhecimentos, a partir da qual são propostos os métodos de pesquisa e de ensino.

Contra a imposição de uma só norma considerada culta das línguas hegemônicas, Mignolo (2003) propõe a noção de *linguajamento*, que é o pensar e sentir em línguas, a expressão enunciativa por meio da interação entre diferentes línguas. Contra os métodos únicos e superiores situados no centro de poder (ocidente), o autor defende a legitimação do *pensamento liminar*, o pensamento, os conhecimentos e as metodologias de ensino das margens. O ocidente não sabe o que é melhor para o mundo. Cada povo decide quais são seus problemas e como devem ser pensadas e buscadas as soluções. Esses são os pressupostos básicos da *Decolonialidade*, no que diz respeito às relações de poder entre as diferentes línguas e epistemologias.

Metodologia

A materialidade empírica que sustenta esta discussão são as estratégias de aprendizagem de povos subalternizados, situados nas bordas do Brasil Central. Trata-se, portanto, de um conhecimento *liminar*, construído nas margens da sociedade, com base em processos de linguajamento e substancialmente na oralidade.

Participaram das ações pedagógicas, que subsidiam este relato e a discussão desenvolvida em seu curso, docentes indígenas Tapuias, Xavantes e Xerentes, em formação na licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás e na formação continuada da Gerência de Educação do Campo da Seduce-Go. Com relação aos Tapuias, foram envolvidos também os estudantes da educação básica da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, durante a supervisão dos estágios pedagógicos dos docentes em formação na licenciatura em Educação Intercultural da UFG.

As vivências com professores e estudantes quilombolas da Escola Estadual Jardim Cascata, situada no quilombo Urbano Jardim Cascata, em Aparecida de Goiânia, ocorreu no curso do estágio supervisionado e em pesquisas do programa de incentivo às licenciaturas, o Prolicen, dos quais participaram estudantes da licenciatura em Português da Faculdade de Letras da UFG. Outras vivências ocorreram em várias etapas da Prática como Componente Curricular (PCC), também com estudantes da licenciatura em Português da Faculdade de Letras da UFG, nos quilombos Jardim Cascata, Pombal, em Santa Rita do Novo Destino, Porto Leocárdio, em São Luís do Norte, e Água Limpa, em Faina.

As pesquisas de Prolicen e Pibic realizadas por estudantes da licenciatura em Português da Faculdade de Letras no Instituto de Educação de Goiás (IEG), em Goiânia, e em duas escolas municipais, uma de Goiânia e outra de Aparecida de Goiânia também possibilitaram vivências com os sujeitos da educação básica. Foi ainda de suma importância para o conhecimento das cosmovisões e das epistemologias do povo goiano as vivências possibilitadas pela pesquisa realizada no estado para a construção do Atlas Linguístico de Goiás (Alinggo), coordenado pelo professor Sebastião Elias Milani, da Faculdade de Letras da UFG, com a participação de estudantes e professores da UFG e da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Aos docentes e discentes participantes das ações pedagógicas relatadas foi proposta a construção de uma narrativa sobre suas trajetórias escolares e sobre sua relação com a língua portuguesa e com a escrita em língua portuguesa; são os memoriais da vida sociolinguística de cada um dos participantes, produzidas na oralidade e na escrita. Os participantes que falam outras línguas além do português puderam escrever primeiro em sua língua materna, e, depois, na língua portuguesa. Na sequência das narrativas, com base em alguns pontos levantados pelos participantes em seus textos, foram realizadas rodas de conversas para debater mais a questão e para promover a escrita de outros textos sobre as problemáticas levantadas.

Todas as reflexões produzidas no estudo realizado se fundamentam nas narrativas orais e escritas dos participantes, em minha própria vivência com as distintas situações, e em estudo da legislação educacional brasileira e dos documentos escolares das escolas participantes.

Conclusão

Com as vivências aqui relatadas pude constatar que tanto os professores quanto os estudantes das escolas consideradas sociolinguisticamente complexas

apresentam diferentes formas de ver o mundo (cosmovisão), diferentes formas de expressar e de construir reflexões sobre a realidade (epistemologia), por meio das mais distintas práticas de linguajamento. A essas diferenças correspondem diversas estratégias de aprendizagem, todas, entretanto, ancoradas na oralidade.

As políticas públicas para a educação refletem o pressuposto que todos os estudantes, de todas as escolas, devem atender ao currículo proposto, da mesma forma. Os currículos, inclusive das escolas indígenas e quilombolas, refletem a colonialidade da educação escolar, apesar de contemplarem, por força de lei, destaques à diversidade, à diferença e à educação inclusiva.

A escola, embora reconheça em seus projetos político-pedagógicos a importância da diversidade e do tratamento diferenciado das diferenças e dos diferentes, legitima e confirma, por meio dos discursos e das práticas docentes, a *diferença colonial* e a *colonialidade* do saber e da linguagem.

Em todas as narrativas produzidas pelos participantes estão textualmente manifestos os sentimentos de insegurança e autodesvalia sociolinguísticas, a atitude sociolinguística negativa em relação à disciplina Língua Portuguesa, à língua portuguesa, língua hegemônica, e à escrita em português e em outras línguas.

A principal dificuldade apontada pelos participantes são a distância entre a língua e os conhecimentos escolares e a realidade dos estudantes, e a priorização da escrita alfabética nos processos de ensino. Para os gestores educacionais, o papel da escola é ensinar a ler e escrever corretamente na norma culta da língua portuguesa, pois os demais conhecimentos, as outras disciplinas, dependem substancialmente da apropriação da norma “cultura” do português. Para os autores das narrativas, os conhecimentos escolares são transmitidos numa língua desconhecida e por meio de raciocínios muito diferentes dos que estão acostumados. Dessa forma, os grupos subalternizados não se sentem representados pela escola.

Com as vivências relatadas, pode-se afirmar que não existem fracasso escolar nem defasagem linguística na escola. Existem resistência e resiliência epistêmicas e sociolinguísticas, expressas por meio de práticas de linguajamento. Os grupos subalternizados não são inferiores, são invisibilizados e desconsiderados nas tomadas de decisão que regem as políticas linguísticas e os planejamentos educacionais do Estado.

Retomando a pergunta norteadora: *As diretrizes curriculares para a educação escolar, em Goiás, contemplam as epistemologias das/os estudantes ou ainda seguem um modelo de ensino colonizador?* Está confirmado que as diretrizes e também as

práticas docentes, em Goiás, não consideram as epistemologias dos estudantes. Portanto, as diretrizes educacionais e as práticas docentes mantêm e fortalecem a colonialidade do saber.

Por fim, trabalhar com professores e estudantes da educação básica os processos sócio-históricos de formação das práticas de ensino e dos sentimentos dos grupos subalternizados e subalternizadores em relação às línguas e à situação sociolinguística do Brasil concorre para a formação de outras subjetividades sociolinguísticas. Respeitados em suas práticas de linguajamento e em suas epistemologias, os grupos subalternizados tornam-se mais seguros e mais confiantes e, assim, têm mais possibilidades de aprendizagem, desconstruindo, por fim, a *diferença colonial*.

Referencias

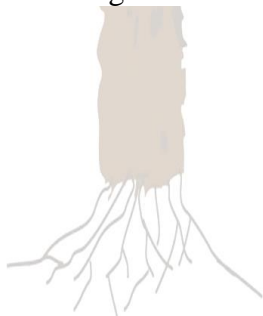
FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, H. **O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador-BA: Ogum's, 2005.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **Colonialidad del saber**. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2005.

REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico. In: BARROS, D. M.; SILVA, K. A.; CASSEB-GALVÃO, V. C. **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.



SENSIBILIZAR PARA INCLUIR: UMA EXPERIÊNCIA DO NAPNE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Miriam Lúcia Reis Macedo (IF GOIANO)
miriam.macedo@ifgoiano.edu.br

Eneida Aparecida Machado Monteiro (IF GOIANO)
eneida.monteiro@ifgoiano.edu.br

Resumo: O presente relato de experiência pretendeu refletir e analisar a partir da realidade vivenciada pelo NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, as dificuldades encontradas para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio integrado ao técnico, partindo da sensibilização e formação docente, ações que ainda se faz necessário para que a inclusão realmente aconteça. O NAPNE tem como objetivo principal, criar na instituição a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade. Busca promover ações e pesquisas, garantindo o acesso e a permanência do aluno na Instituição. Analisa e identifica na realidade local, as necessidades específicas dos alunos como, a surdez, a baixa visão/cegueira, discalculia, dislexia, e outros transtornos, buscando promover ações eficientes para resolver as situações encontradas. Neste, priorizou-se a pesquisa ação, como base para a reflexão, dando ênfase às práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão. Sensibilização. Formação de professores.

Apresentação

A educação básica no Brasil atualmente ainda vive o desafio da inclusão, o paradigma de garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Se o desafio da educação inclusiva na escola regular é grande, torna-se ainda maior quando se trata de formação básica integrada ao técnico profissionalizante. Essa é a realidade dos Institutos Federais de Educação que oferecem formação técnica integrada ao Ensino Médio.

De acordo com Ferreira (2007), a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino Superior e na educação básica é gradativa e necessita de mudanças estruturais, conceituais, comportamentais, atitudinais e administrativas da instituição e da comunidade acadêmica. Neste sentido, a inclusão pressupõe mudanças na concepção de pessoa humana, que é de fundamental importância, para eliminar as barreiras atitudinais, comportamentais e físico-ambientais.

A educação inclusiva obriga às instituições educacionais em todos os níveis de ensino a refletir e rever sua organização, seus programas de aprendizagem, seus critérios de avaliação e, principalmente, a formação dos profissionais que as

conduzem. No entanto, este é um processo em construção e se faz a cada momento que minimiza as práticas rotineiras de segregação e discriminação, proporcionando oportunidades apropriadas de aprendizagem e participação para os indivíduos que historicamente, foram excluídos e marginalizados pela sociedade, sem a garantia dos seus direitos.

Em face aos desafios da inclusão, o Instituto Federal Goiano empenha-se em seguir as concepções da educação inclusiva, orientada pelas políticas educacionais e suas bases legais. O ponto de partida da trajetória de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional começou com o Programa TEC NEP implantado no ano de 2000. Esse programa faz parte de uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/ altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) visando expandir a oferta de educação profissional em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino ((BRASIL, 2000).

As ações propostas pelo Programa TEC NEP (BRASIL, 2000), visam à garantia do acesso, da permanência e da conclusão dos estudos das pessoas com deficiências. A implementação e acompanhamento nos campus dos Institutos Federais de Educação, são realizados através dos NAPNEs, Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, pois são estes os responsáveis pela efetivação do programa no âmbito institucional.

Sendo assim, o NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, é setor da instituição que desenvolve ações de implantação e implementação do Programa, que conforme a regulamentação do TECNEP/MEC, visa principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

Este núcleo responde pelas ações relacionadas ao atendimento dos diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas no âmbito do IF Goiano. É considerado como excluídas e marginalizadas as pessoas em situação de desfavorecimento social devido à etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades específicas, alunos com altas habilidades, pessoas encarceradas, apenas e adolescentes em conflito com a lei. Tem como objetivo estimular a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, defendendo e garantindo os

direitos previstos em lei e buscando a sensibilização e a conscientização da comunidade acadêmica para a necessidade do acolhimento, da valorização das diferenças e da implementação de ações sociais e práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, entende-se que a inclusão deve ser uma prática presente na instituição, possibilitando as oportunidades de acesso e permanência face aos princípios legais e diretrizes da educação inclusiva. Nesse sentido, o NAPNE cumpre papel importante no repensar didático, pedagógico e organizacional na proposta da inclusão. Para tanto, conta com pessoas que abraçam a causa da inclusão, são servidores técnicos administrativos, docentes e colaboradores externos que compõem a equipe central. Ainda está presente para apoiar as ações do núcleo, a equipe multiprofissional, que tem como participantes, o médico, a psicóloga, a assistente social e psicopedagoga.

É importante destacar as ações que o NAPNE vem desenvolvendo no Campus Ceres como: criação de projeto arquitetônico que visa possibilitar a quebra de barreiras arquitetônicas, ampliando acessibilidade em todos os locais do Instituto; busca trabalhar a conscientização das pessoas para uma nova cultura de inclusão, minimizando os preconceitos; visa também a pesquisa, a aquisição e a produção de tecnologia assistiva; faz parcerias com órgãos públicos e outras instituições buscando a aproximação com a comunidade externa para o desenvolvimento de projetos e eventos culturais e sociais, fortalecendo as trocas de experiências.

Contudo, um dos maiores desafios é a formação continuada de professores, ação extremamente necessária para o repensar “didático-pedagógico” da atuação do professor em sala de aula enquanto formador do cidadão pleno, livre de preconceitos, no entendimento de uma escola para “todos”. Assim, como afirma Libâneo (2003, p. 117) “a escola não é fábrica, mas formação humana”.

Em abril de 2015, foi realizado pelo NAPNE, algumas ações e práticas inclusivas a fim de sensibilizar, conscientizar e preparar os professores para atuarem com conhecimento necessário, oportunizando aos alunos uma educação inclusiva. Neste sentido, foi realizada uma reunião pedagógica de formação continuada sobre surdez e baixa visão, onde foi realizada palestras e dinâmicas de inclusão. Posteriormente foi elaborada uma proposta de flexibilização curricular para dois estudantes, um surdo e outro com baixa visão, que de acordo com o acompanhamento pedagógico, análise do boletim escolar do primeiro bimestre, detectou dificuldades de aprendizagem, apresentando baixo rendimento na maioria das disciplinas do curso. Portanto, no contexto da inclusão Lopes (2008), conceitua:

[...] flexibilização ou adaptação como a resposta educativa que é dada pela escola para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno (LOPES, 2008 p.10).

A flexibilização foi utilizada após várias conversas com os estudantes e suas famílias sobre qual seria a melhor intervenção de apoio, chegou-se à conclusão da necessidade dessa proposta educativa, garantindo ampliação do tempo para estudos e acompanhamento especializado, visto que o curso de tempo integral consumia todo o tempo para as aulas, deixando os estudantes muito cansados e sem tempo extra para o contraturno.

Nessa perspectiva, o NAPNE dividiu a reunião em dois momentos, um de formação com palestra sobre metodologias de ensino para surdos e cegos e outro para discussão da proposta de flexibilização curricular e reflexão. Para o segundo momento foi apresentado aos professores um vídeo dos próprios estudantes falando sobre o por que tinham escolhido estudar nessa instituição escolar, quais eram suas principais dificuldades e suas expectativas com relação ao curso. O vídeo sensibilizou muito os professores, vários deles choraram enquanto assistiam, foi um momento comovente. A partir desse momento de sensibilização, os professores notaram a necessidade de maior aprofundamento das discussões e estudo sobre a educação inclusiva, dado a resistência e dificuldades apresentadas pelos mesmos. Perceberam também a importância do compromisso de cada um na efetivação das mudanças necessárias para atender a diversidade dos estudantes, mediante práticas pedagógicas mais reflexivas.

Metodologia

Este estudo foi proposto por duas componentes do NAPNE do IF Goiano Campus Ceres, que tem como uma de suas atribuições dar suporte pedagógico aos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências. Assim, assegurar a inclusão, trouxe ao NAPNE discussões em torno das dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula e também pelos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem por suas limitações.

Desse modo, a formulação das questões colocada aqui para a estruturação deste teve como referência a pesquisa-ação, que ressalta a importância de se refletir a ação pela ação. Considerando Pimenta (2005), o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, que oferece perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados.

Considera também a importância de conceber a educação como prática pedagógica, que tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam, que não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada.

Para Franco (2016), essa modalidade de pesquisa-ação, voltada à formação contínua de professores “protagonistas, crítico-reflexivos, empoderados, capazes de transformarem a si e às suas circunstâncias” a autora denomina de “pesquisa-ação pedagógica”. E considera que:

[...] toda pesquisa-ação tem caráter formativo; no entanto, no caso da pesquisa-ação pedagógica, a formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira. É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverte na melhoria do ensino (FRANCO, 2016, p.513).

Diante da demanda interventiva para o desenvolvimento de ações inclusivas, o NAPNE propôs um momento de formação continuada de professores, cuja temática central consistiria na discussão do processo de inclusão de dois estudantes com deficiência, um surdo e outro baixa visão. Nesta ocasião ocorreu a apresentação de um vídeo para todos os professores proporcionado um momento de escuta aos estudantes, que resultou, também em um momento de sensibilização. Ao final da reunião foi disponibilizado um questionário avaliativo aos participantes, que avaliaram positivamente o evento.

Conclusão

Há, pois, que se considerar, que os resultados do trabalho desenvolvido e aqui relatado atenderam aos objetivos propostos, pois possibilitou uma maior clareza em relação à necessidade de formação continuada de professores para assegurar o êxito, a permanência e a conclusão dos estudos, pelos estudantes com necessidades educacionais específicas e também a importância de ouvi-los, deixar que eles falem por si, expressam suas dificuldades e suas expectativas, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

O que explica o fato de, para que inclusão nos sistemas de ensino se torne possível, requer o envolvimento de todos da instituição com efetiva participação nas decisões e mudanças a serem tomadas, estabelecendo as diferenças como possibilidades diversas a serem exploradas na relação pedagógica vivenciada.

Conclui-se então, que as discussões propostas aqui foram apenas um começo de conversa, há muito para ser feito na garantia dos direitos previstos nas leis de inclusão, porém cada momento de formação realizado pelo NAPNE possibilitou

estudos, discussões, reflexões, trocas de experiências vividas e conseqüentemente mais conhecimentos.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 2000.

FERREIRA, Solange Leme. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.13, n.1, p.43-60, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/viewFile/8637507/13331>> Acesso em: 25 jul. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Esther. **Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica**. Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação Programa De Desenvolvimento Educacional/Pde. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_esther_lopes.pdf . Acesso em 25 de jul. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA: UNA EXPERIENCIA EN EL CEPAE

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (CEPAE/UFG)
brasucaya@yahoo.com.br

Resumen: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es utilizado en clases de lengua española del *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG* desde 2010 y con grupos de estudiantes de varios niveles. Es importante aclarar que la elección de esta propuesta metodológica se ha dado por promover el intercambio de nuevos conocimientos, estimular la autonomía y la curiosidad de los estudiantes, fortalecer el trabajo en equipo e introducir la investigación científica en el contexto escolar, según señala Tonucci (1999). Las actividades desarrolladas son divididas en las siguientes etapas: definición de las temáticas investigativas; elaboración del mapa conceptual/mental; organización del plan de trabajo; realización de las investigaciones y presentación de los resultados a sus pares. Al trabajar con el ABP nosotros (docentes y estudiantes) cambiamos nuestros roles, intercambiamos nuestras experiencias y conocimientos, identificamos nuestras habilidades, fortalezas, debilidades y potencialidades.

Palabras-clave: Aprendizaje basado en proyectos. Lengua española. Investigación.

Presentación: El Aprendizaje Basado En Proyectos

Los docentes de español que actúan en las Escuelas de Educación Básica suelen dar testimonios de la precariedad de la infraestructura ofrecida en sus instituciones. Tal situación genera algunos inconvenientes como: falta de recursos didácticos, utilización de materiales desactualizados, clases monótonas, estudiantes desinteresados, indisciplina, etc.

Es posible inferir que los profesores en formación (inicial o continua) deberían estar o sentirse preparados para el trabajo pedagógico en el salón de clase. Sin embargo, de acuerdo con Ferry (1991), tanto en el periodo destinado a las pasantías como en los cursos de actualización/formación los profesores presentan muchas dudas y dificultades en la definición de la metodología de trabajo más adecuada a su contexto escolar.

Pensando en esa realidad, proponemos el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en las clases de lengua española, puesto que posibilita a los docentes de la educación básica regular, en conjunto con sus estudiantes, reconocer sus experiencias, conocimientos, habilidades, fortalezas, debilidades y potencialidades, según afirma Tonucci (1999).

El ABP se basa en las ideas del constructivismo, defendiendo que el aprendizaje se da como resultado de las construcciones mentales, de las relaciones

entre nuevas ideas y conceptos, de la comparación y discusión sobre los conocimientos previos y actuales. Bender (2014) explica que al realizar un proyecto y actuar efectivamente el estudiante asume el papel de partícipe del proceso de aprendizaje y de la construcción del conocimiento. Los docentes no actúan como dueños del saber, dejan de ser la figura central del proceso de enseñanza y pasan a interaccionar como orientadores y mediadores en las investigaciones. Los docentes que optan por esa propuesta metodológica deben estar abiertos a la novedad, a la innovación y no pueden esperar recetas para la enseñanza de lengua española.

De acuerdo con Barell (2010), los proyectos son presentados a partir de un conjunto de acciones que pueden ser planeadas y desarrolladas individualmente o en grupos. Sus objetivos pueden ser muy variados, como: dar inicio a investigación científica, aumentar la participación en clase, desarrollar la autonomía y el protagonismo, etc. Cada proyecto presenta contenidos, planes, actividades, materiales y productos específicos que pueden ser cambiados durante el proceso de investigación.

Para tanto, en el ABP las necesidades, curiosidades e intereses de los estudiantes están en primer plan. No cabe al profesor definir las temáticas de trabajo buscando desarrollar sus contenidos escolares, sino orientar, guiar y mediar la construcción del conocimiento.

Cuando aquí hablamos de investigación, lo hacemos pensando en el acercamiento del niño a un objeto o situación que realmente le interesa, presentándolo como “problema” a descubrir, donde él busca, donde surgen dudas, da una respuesta activa y crítica, utilizando su propia capacidad de razonamiento, donde su experiencia anterior le sirva para descubrir y resolver ese “problema”. (TONUCCI, 1999: pg.09)

El estudiante siempre será el actor principal en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el profesor un mediador. Los proyectos son de los estudiantes y parten de sus intereses. Sin embargo, como aclara Bender (2014), al verificar las tipologías de proyectos que suelen ser elaborados aún encontramos los proyectos temáticos (donde la escuela define una temática o un tema generador que deberá integrar las clases de todas las disciplinas sin la participación del estudiante en la selección de los temas) y los proyectos por área o nivel de enseñanza (los profesores de un área de conocimiento o que actúan en el mismo año se organizan en grupos de trabajo y definen una temática, pero sin la participación de los estudiantes).

Con base a lo expuesto, en la presente ponencia relatamos la experiencia con el ABP en las clases de lengua española del CEPAE. Tal metodología presenta como base la investigación en la escuela, tema muchas veces olvidado debido a la estructura tradicionalmente cerrada de las disciplinas curriculares. En la mayoría de las escuelas

las disciplinas presentan un amplio cronograma/plan de curso que debe ser trabajado durante el periodo lectivo y, por eso, el docente no logra insertar nuevas propuestas que amplíen los conocimientos de los estudiantes.

Metodología: El ABP En Las Clases De Español

Considerando los aspectos mencionados anteriormente e intentando cambiar de alguna forma la realidad contextual del CEPAE, a partir de 2010, en las clases de lengua española los estudiantes de la educación básica inician su experiencia con la investigación. La importancia de esta propuesta de trabajo está en el desarrollo de la curiosidad, del interés, de las potencialidades y de la participación efectiva en las clases.

El trabajo con el ABP sigue algunas etapas específicas durante las clases, las cuales señalamos:

- Definición de la temática/problemática: el docente solicita a los estudiantes que definan sus temáticas o problemáticas de interés, algo que realmente deseen investigar.
- Elaboración del mapa conceptual/mental: a partir de la temática/problemática los estudiantes deben organizar un mapa conceptual, o sea, especificar los ejes temáticos o subtemas que se relacionan. El mapa conceptual/mental sirve como guía para la investigación.
- Organización del plan de trabajo: el plan de trabajo debe ser elaborado buscando definir lo que tendrán que hacer para concretar la investigación. El docente va orientándolos y mostrando los caminos, dando sugerencias de subtemas y actividades que pueden ser realizadas.
- Resultados: a cada eje temático o subtema investigado los estudiantes presentan oralmente los resultados a sus pares y entregan el texto redactado al docente. La culminación de los proyectos es definida conjuntamente.

En este trabajo vamos a presentar la propuesta iniciada en marzo de 2017 y que será terminada en enero de 2018. Como tenemos 6 (seis) grupos distintos trabajando con el ABP seleccionamos el grupo de estudiantes del 9º año de la enseñanza secundaria. Son dos grupos con 30 estudiantes cada. Ellos recibieron aclaraciones sobre la propuesta de trabajo con base en el Aprendizaje Basado en Proyectos en su primer día de clase. Fue explicado el término “investigación”, sus objetivos, ventajas, dificultades y logros. Tras estas primeras informaciones explicamos los tipos de investigaciones que pueden ser realizadas y cómo se elabora un proyecto de

aprendizaje.

Como segundo paso, explicamos lo que son los mapas conceptuales/mentales a partir de la construcción de un mapa colectivo. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de observar como se organizan y se establecen relaciones entre las temáticas. El tercer paso fue solicitar que cada estudiante planteara su temática/problemática de interés a partir de la elaboración de su mapa conceptual/mental. Son un total 60 proyectos en estos dos grupos y acá presentamos 15 (quince) de los mapas conceptuales/mentales elaborados por los estudiantes para ejemplificación.

Temática/ Problemática	Mapa Conceptual/Mental
1. Mentes psicópatas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problemas psicológicos: ¿Cuáles? ➤ Problemas genéticos: ¿Cuáles? ➤ Tratamientos: ¿Hay? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Dónde? ➤ Tipos: ¿Cuáles? ¿Cómo identificamos? ➤ Psicópatas famosos y los medios de comunicación.
2. Medicina	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Médicos sin fronteras: origen (qué, cuándo, dónde, cómo), su trabajo/actividades en el mundo; sus especialidades. ➤ Avances en la medicina: las células troncales; genoma humano secuenciado; mejoría en la expectativa de vida con el SIDA; cirugías de mínima invasión; reprogramación celular; escáner para detectar cáncer.
3. Feminismo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuestiones culturales: “cosas de hombres X cosas de mujeres”. ➤ Desigualdades: en la familia; en el trabajo; en los deportes; en la moda; en los medios de comunicación. ➤ Violencia: física (doméstica y sexual); psicológica; moral. ➤ Las feministas: actuanes; famosas.
4. Artes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impresionismo: origen (qué, cuándo, dónde, cómo); obras y artistas famosos. ➤ Surrealismo: origen (qué, cuándo, dónde, cómo); obras y artistas famosos.
5. Facebook	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Origen: ¿Qué es? ¿Cuándo surgió? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién lo creó? ➤ Herramientas: publicaciones, acciones, reacciones, mensajes, bloqueos, grupos cerrados y abiertos. ➤ Estructura: dueño, funcionarios, sueldos. ➤ Popularidad: evaluación, usuarios, publicidad.
6. Juegos electrónicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Origen: ¿Qué es? ¿Cuándo surgió? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién lo creó? ➤ Los juegos: más famosos; más caros; más vendidos; con más jugadores; las reglas; los contextos. ➤ Campeonatos: regionales; nacionales; internacionales; categorías; participantes; premiaciones.
7. Animes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Géneros: shounen manga; shoujo manga; seinen

		<p>manga; mahou shoujo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Producción: escenario; imágenes; guión; público. ➤ Los más famosos: One piece; Bleach; Death note; Naruto; Dragon ball – Z.
8. Las razones	13	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las razones: acoso; violencia de género; bullying; apología al perfeccionismo; posición de la escuela; participación/ausencia de los padres; suicidio; uso de drogas; violación. ➤ Personajes: descripción; papel en la serie; relación con la protagonista. ➤ Escuela: comparaciones; debates; necesidades.
9. El fútbol		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Origen: ¿Qué es? ¿Cuándo surgió? ¿Dónde? ¿Quién lo creó? ➤ Estructura: formación de los equipos, vestimentas, equipajes, reglas, cancha, etc. ➤ Campeonatos: nacionales e internacionales.
10. Violencia contra las mujeres		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipos: doméstica, sexual, psicológica. ➤ Perfil de las víctimas: ¿Cómo se portan? ¿Cuáles son sus miedos? ¿De qué forman intentan protegerse? ➤ Perfil del agresor: ¿Cómo se portan? ¿Qué hacen? ¿Por qué maltratan? ➤ Leyes de amparo a las mujeres.
11. Confitería		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Producción: los tipos, las fechas, la decoración, los instrumentos, etc. ➤ Recetas famosas: los dulces más famosos del mundo. ➤ Concursos: presenciales y televisivos. ➤ Confiteros: los confiteros más famosos del mundo.
12. Drogas		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lícitas: ¿Cuáles? ¿Dónde se compran? ¿Hay control? ¿Cuáles son las consecuencias del uso? ➤ Ilícitas: ¿Cuáles? ¿Cómo se da el control? ¿Qué lleva al consumo? ¿Cuáles son las consecuencias del uso? ➤ Leyes: ¿Qué pasa con los adictos y con los traficantes? ¿Cuáles son las sanciones? ➤ Prevención: ¿Cómo es realizada? ¿Cuáles son los programas?
13. Las películas adolescentes		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las más taquilleras: lista de las películas más famosas entre los adolescentes en los últimos 5 años. ➤ Libros X películas: las películas adaptadas de obras literarias.
14. The walking dead		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Producción: guión, escenario, histórico, actores, género. ➤ Personajes: principales, secundarios, problemáticas, importancia/papel en la serie, contextos, etc. ➤ Curiosidades sobre la serie y sus participantes.
15. Gastronomía		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Platos típicos: los más famosos de cada país. ➤ Cursos: institutos/escuelas de culinaria. ➤ Fast food: los más famosos. ➤ Programas: los más famosos.

Al concluir el tercer paso, la elaboración de su mapa, los estudiantes entregaron

la actividad y recibieron orientación individual para tratar del tema. Luego presentaron a los colegas su mapa conceptual/mental y justificaron la elección de la temática investigativa. Esta actividad fue validada como evaluación oral del primer bimestre. El próximo paso fue iniciar la investigación a partir de la selección del primer eje temático o subtema. La investigación realizada fue estructurada en formato de referencial teórico para ser entregue al docente en el segundo bimestre y fue presentada oralmente a sus pares.

Para el segundo semestre tendremos las siguientes actividades: corrección y orientación individual del referencial teórico; ampliación del referencial; presentación oral; seminario de intercambio de conocimientos entre los grupos; participación en el evento *CIRCULA: Semana de Ciência, Cultura e Arte/CEPAE/UFV* y evaluación conjunta del trabajo con el ABP durante el año lectivo.

Conclusión

Al inicio de la propuesta de trabajo con ABP los estudiantes no fueron muy receptivos, pues creían que el docente elegiría las temáticas y las actividades. Al explicar que serían los responsables por todo el proceso y que el docente solamente actuaría como un orientador pasaron a mostrar interés y curiosidad por el desarrollo de la investigación. Hasta el presente momento las actividades realizadas durante las investigaciones fueron bien sistematizadas y presentadas por ellos, fue posible percibir que la mayoría de los estudiantes realmente se dedicó a la investigación y logró aprender algo que les interesaba.

El hecho de respetar los intereses de los estudiantes y darles espacio para que puedan investigar sobre algo que consideran importante está generando algunos cambios en su postura durante el desarrollo de las clases, de los cuales resaltamos: pasaron a respetar más la opinión y el espacio del colega durante las presentaciones, mostraron interés por las investigaciones realizadas, elaboraron preguntas y reflexionaron los temas estudiados. Concluimos que al proponer y desarrollar actividades que consideran y respetan los intereses de los estudiantes el proceso de aprendizaje se da de forma más efectiva y comprometida.

Referencias

FERRY, G. **El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

TONUCCI, F. **La investigación como alternativa a la enseñanza: ¿Enseñar o aprender?** Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 1999.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.

BARELL, J. **Problem-based learning: The foundation for 21st century skills.** In: BELLANCA, J.; BRANDT, R. (Orgs.). 21 st century skills: Rethinking how students learn. Bloomington: Solution Tree Press, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.



SURDEZ E A MATEMÁTICA: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Maria José Barroso da Silva (Colégio de Aplicação - CAp/UFRR)
mariajosesilvadacosta@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa constitui a partir de uma perspectiva inclusiva e se direciona para um dos públicos da Educação Especial: os surdos. O interesse por desenvolver um trabalho de pesquisa sobre Educação Inclusiva surgiu após recebermos, pela primeira vez, uma aluna surda no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Desse modo, objeto investigado é o ensino e a aprendizagem de Matemática para surdos, trilhados a partir das experiências com uma aluna no Ensino Fundamental. Os conhecimentos resultantes, refletem sobre o ensinar e o aprender Matemática para alunos surdos.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Ensino e Aprendizagem de Matemática

Apresentação

A Educação Inclusiva é um tema debatido mundialmente. No Brasil, contamos com uma Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, desde o ano de 2008. A partir disso o Estado tem olhado com atenção para os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Desde então, os sistemas educacionais passaram a ser orientados para que implementassem os serviços e os recursos da Educação Especial junto ao ensino regular, de forma a complementá-lo. A oferta do apoio pedagógico é obrigatória e de responsabilidade dos sistemas públicos de ensino. Os sistemas de ensino por sua vez, passaram a apoiar abordando a causa mediante fóruns, debates e reflexões, mas ainda aquém do atendimento necessário.

A inclusão escolar de alunos surdos torna-se fundamental para o desenvolvimento intelectual e aprendizagem. Por isso, espera-se que as escolas e professores estejam preparados para trabalhar com esse público e que as metodologias utilizadas sejam adequadas ao desenvolvimento intelectual do aluno surdo. No entanto, a lógica inclusiva chega às instituições de ensino sem uma prévia preparação dos profissionais que atuam, ou seja, os alunos são inclusos no ambiente escolar, porém sem condições adequadas para atendê-los pedagogicamente e em muitos casos estruturalmente.

Enfrentamos esta realidade em uma turma de inclusão no Ensino Fundamental no CAp da UFRR no ano de 2016, ao receber um estudante surdo. Por isso, a intenção

a do projeto é fazer uma averiguação mais aprofundada de embasamento científico e pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos inclusos em salas regulares comuns.

É sabido que existem alternativas metodológicas para a educação do surdo e que a escola deve ter professores com potencial e capacidades para inovar e criar métodos. Contudo, ainda não são conhecidas por parte dos professores que atuam com a inclusão de estudantes surdos nas salas de aula. Neste cenário, é necessário considerar o desenvolvimento social e intelectual na cultura surda: suas necessidades, suas limitações e potenciais, buscando validar o verdadeiro sentido da inclusão com uma educação igualitária de fato e de direito.

Diante desse desafio, levantamos os seguintes questionamentos, os quais norteiam essa proposta de pesquisa: Como ensinar Matemática para um aluno surdo quando não se conhece a sua língua?; E possível aprender os sinais com a convivência?; Como se dá o processo de ensino da Matemática para os alunos surdos, em um contexto de inclusão?

Dentre as necessidades especiais, a inclusão de alunos surdos tem se destacado com maior frequência nas escolas. Por isso, merece ser olhada com maior atenção, ou seja, há uma necessidade urgente de que as escolas, seus professores e todos os profissionais que estiverem envolvidos com a educação de surdos, conheçam a língua de sinais, para que melhor possam intervir e preparar as atividades de que os surdos participam, para que possamos constituir um ensino de qualidade, garantido aos surdos por direito.

Ensinar um surdo, em particular Matemática, é algo desafiador, principalmente quando não se sabe comunicar com ele. Este processo se torna difícil e com poucos resultados, não só para o professor, como mediador, mas como também para o aluno. Por mais que o aluno, tenha o intérprete na sala de aula, a Matemática com suas fórmulas e símbolos, consiste em uma disciplina complexa podendo causar uma dificuldade maior. Antevendo que o intérprete deva entender para poder traduzir de forma mais clara possível, não só na Matemática, mas também as outras áreas do conhecimento, faz-se necessário a mediação direta do professor.

No entanto, se o professor não consegue se comunicar com o estudante surdo, conseqüentemente não terá um círculo completo de aprendizado, uma vez que a aprendizagem é sequencial. Para Silva e Favorito (2009, p. 36)

No caso de os alunos já serem proficientes em língua de sinais, a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar significados

com o professor, o que em tese é possível aos estudantes ouvintes. A construção do conhecimento demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes (professores e alunos) e, nesse esquema internacional (professor/intérprete/aluno), a participação do aluno surdo está impedida ou sofre muita restrição.

As autoras, ao abordarem esse tema, corroboram com a importância de que não basta apenas o aluno surdo e o intérprete saberem sinais em uma sala de inclusão, como também o professor. Por mais que o intérprete seja bom e por maior que seja seu esforço em ajudá-lo, por não dominar os conteúdos Matemáticos ou de outras disciplinas, somente a interpretação não será suficiente. E somente o professor, intérprete e aluno juntos construirão um ensino e um aprendizado completo e sem rupturas.

Um dos fatores relevantes para o aluno surdo é ter a mesma oportunidade de aprendizagem que os ouvintes. Ao se comunicar diretamente com o professor, aumentando a autoestima e o interesse, consequentemente, mais rendimentos no aprendizado. Com isso, os alunos e demais envolvidos nesse processo, serão oportunizados a valorizar pessoas com necessidades especiais dentro e fora do âmbito escolar, reconhecendo a LIBRAS como uma língua utilizada pela pessoa com surdez.

A construção do pensamento sempre esteve presente entre os objetivos do ensino da Matemática na educação básica, como chave da aprendizagem no cotidiano dos alunos. Considerando a necessidade dos alunos em aprender os princípios e conceitos que nortearão seu desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento, interessa saber qual é o caminho para ensinar Matemática para um aluno que se comunica em outra língua, no caso LIBRAS.

Refletindo sobre a realidade atual, que apesar das leis, e das tecnologias, enquanto os ditos *normais* vivem toda a sua vida com todas as possibilidades a qual foram citadas pelo autor, dentro desse contexto questionamos: é justo que estudantes surdos sejam reféns de um sistema de *inclusão* inoportuno vivam toda a sua vida sem nenhuma possibilidades e perspectivas, ou ainda, na prisão do silêncio sem identidade e sua cultura linguística? (SACKS, 2010).

Mantoan (2009, p. 80), diz que

Acreditamos que não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas salas de aula.

Metodologia

A intenção do projeto, é fazer uma averiguação mais aprofundada de embasamento científico e pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem de uma aluna surda, em uma sala de inclusão no ensino fundamental no CAP da UFRR, considerando o desenvolvimento social e intelectual na cultura surda: suas necessidades, suas limitações e seus potenciais, validando o verdadeiro sentido da inclusão.

O interesse por pesquisar sobre esse tema e desenvolver essa pesquisa surgiu a partir de vivências em uma sala inclusiva, com um estudante surdo e perceber a necessidade e a importância não só do intérprete, como também dos demais professores envolvidos com a turma, em se comunicar com essa aluna para complementar o aprendizado e promover a interação social.

Desse modo, o objeto da pesquisa é o ensino e a aprendizagem de Matemática para surdos, a partir das experiências com o estudante nos anos finais do Ensino Fundamental no CAP da UFRR. Essa pesquisa é do tipo qualitativa visto que pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (Moraes, 2003, p.191).

Para tanto, esse trabalho foi desenvolvido por meio da observação e relato das experiências vividas a partir do ensino de matemática para uma aluna incluída nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º Ano), respectivamente nos anos 2016 a 2017. Os sujeitos envolvidos são professores de Matemática e das outras áreas de conhecimento, estudante surdo e demais colegas da classe, gestão e coordenação pedagógica, bem como a família.

As fontes que conferem o resultado dessa pesquisa foram exploradas a partir de: 1) entrevistas com perguntas fechadas sobre o tema pesquisado - serão entrevistados pessoas que trabalham diretamente com surdo, no caso, professores do Centro de Atenção a Pessoa Surda de Roraima – CAS/RR, a Família do estudante, a professora especialista que representa a sala multifuncional do Atendimento Educacional Especializado – AEE e os demais professores da aluna; 2) o questionário, também será com perguntas fechadas, que será realizado no CAP direcionado aos professores e coordenadores.

A discussão dos resultados apresenta as expectativas, os conhecimentos e os posicionamentos desses sujeitos sobre os alunos surdos, mediante a observação assistida em sala de aula; relatório e registros em relação ao aprendizado na sala de

aula, visando contribuir na formação do pesquisador e fortalecimento da proposta pesquisada.

Conclusão

Diante do desafio de propor práticas pedagógicas de ensino de Matemática para estudantes surdos, mediante atividades em sala de aula que estimulassem os estudantes de forma prazerosa, relatamos a seguir aspectos que contribuíram positivamente ao vivenciarmos a inclusão de estudantes surdos, especificamente no ensino e aprendizagem de matemática no ensino fundamental no CAP.

Confere, contudo, um dos maiores desafios no que se refere ao observar que esses estudantes traziam pouquíssimo conhecimento prévio de Matemática das séries anteriores, como por exemplo, realizar cálculos simples das operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), ou seja, não eram alfabetizados em Matemática. Implicando assim, em uma não compreensão dos conteúdos de Matemática. Conheciam os símbolos numéricos (0,1,2,3,4, 5...), os sinais das operações (+, -, × e ÷) porém, mas apresentavam dificuldades para organizá-los ao realizar pequenos cálculos de raciocínio lógico.

Desse modo, vários testes de sondagem foram realizados, visando saber o grau de conhecimento para então iniciar a trabalhar os conteúdos, contudo os estudantes não demonstravam conhecimentos prévios, de modo que se pudesse começar a ensinar a partir deles. Outro desafio, porém, também não eram alfabetizados em Português, nem em LIBRAS. Copiava o que o professor escrevia, mas não sabia ler. Não havia intérprete e coordenação da escola por sua vez, buscou apoio junto a graduação e ao Centro de Atendimento aos Surdos. A partir daí, recebemos o intérprete permanente e algumas orientações sobre como entender um surdo e como e como ele nos entende.

Com o auxílio do intérprete e o apoio da família, passamos a trabalhar atividades de introdução à Matemática envolvendo as quatro operações, através de materiais lúdicos. Respondendo tais objetivos, os avanços foram significativos: ganharam confiança e passaram a interagir o conteúdo com os outros estudantes.

Neste sentido, observou-se a necessidade de haver comunicação, e para isso a professora precisou aprender LIBRAS. Os sinais das formas geométricas das operações foram aprendidos e dessa forma os colegas da turma também aprenderam o que auxiliou na comunicação dos estudantes incluso com os demais. Tal ação, contribuiu para que este estudante passasse a fazer as mesmas avaliações que os outros estudantes e tirar notas equivalentes.

Cabe observar que nem sempre os estudantes surdos adentram na escola sem saber os sinais LIBRAS. Então, para aprender Matemática que também é uma língua, primeiro ele precisa desassociar seus sinais criados pela família para se comunicar depois associar a língua de sinais LIBRAS com a língua Portuguesa para daí entender a linguagem Matemática. Contudo, o processo de aprendizagem da Matemática muito lento e dependendo da complexidade do conteúdo e da maturidade do estudante, o difícil se torna impossível. Assim sendo, o material concreto é meio mais conveniente para auxiliar nesse aprendizado.

Em razão de ser o primeiro impacto dessa escola com essa realidade, questionamos o sistema de inclusão e nos perguntamos: o que fazer diante de uma situação tão complexa e ao mesmo tempo especial e desafiadora? Em busca de respostas, por meio dessa experiência apresentamos este relato com intuito de contribuir com outras realidades que se veem a frente da necessidade de desenvolver metodologias de ensinar e aprender Matemática em contextos inclusivos, considerando a especificidade linguística e cultural implicada na surdez.

Essa pesquisa contribuirá com uma área que ainda é pouco explorada, que é o ensino de Matemática para surdos, pois ao produzir uma série de recursos e estratégias capazes de auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem desses estudantes, poderá ainda permitir o conhecimento da LIBRAS voltado para os conhecimentos específicos do campo da Matemática e, assim, melhor intervir no contexto estudado, além da organização de materiais que possam servir para os professores, como subsídio para as suas práticas e futuras pesquisas na área.

Referencias

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglén. **Inclusão Promove a Justiça**. Revista online Escola Abril. Disponível em: (<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>). Acesso: em 20/05/2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, 2003.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. Brasília: MEC, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.



ATIVIDADE COLETIVA: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DE ÁREAS DE CONHECIMENTO NO DEI/CEPAE/UFG

Amanda Clécia R. Guedes (DEI/CEPAE/UFG)
amandaguedes8@hotmail.com

Beatriz Silva Tavares (DEI/CEPAE/UFG)
tavares_beatriz@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como finalidade discorrer sobre as atividades coletivas que são desenvolvidas a partir de temas que permeiam as diferentes áreas de conhecimento no DEI/CEPAE/UFG, estas áreas são: Artes, Linguagem, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e Geografia da Infância e Ciências da Natureza. Entendemos que os momentos de interação e aprendizagem das crianças, de diferentes faixas etárias, no cotidiano educativo como um processo pedagógico de suma importância para o desenvolvimento social da criança na Educação Infantil. Sendo assim, o artigo busca trazer características metodológicas da organização desse trabalho, desafios e resultados. Com o intuito de demonstrar a importância da mediação dos professores para o desenvolvimento integral das crianças. A perspectiva teórica aportada nesse artigo é a histórico-cultural, com base no autor Vigotski (1989), no PPP (2017), e demais pesquisadores que contribuíram para a reflexão e o diálogo sobre o assunto em pauta.

Palavras-chave: Áreas de conhecimento; Aprendizagem e Desenvolvimento; Mediação pedagógica.

Apresentação

O presente artigo propõe relatar sobre a experiência de atividades coletivas, realizadas no Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG, com crianças de 1 a 6 anos, no primeiro semestre de 2017. Visa refletir sobre quais os aspectos que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG trabalha a partir da abordagem histórico-cultural, na perspectiva de Vigotski, Lúria, Wallon e Leontiev, tendo como eixo norteador as interações e as brincadeiras. Os estudos realizados, pelo coletivo de professores do Departamento de Educação Infantil, demonstram que o desenvolvimento infantil não ocorre a partir de leis naturais e sim a partir das suas vivências em sociedade e das suas relações sociais. Entendemos assim, que a aprendizagem acontece a partir da vivência cotidiana e, que cada criança possui a sua em perspectivas diferentes.

Segundo Vigotski (1984):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e,

sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Esta estrutura humana complexa é o produto de um processo do desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social. (VIGOSTSKI, 1984, p.33).

A interação entre o meio social e individual perpassa pela mediação de outra pessoa, necessitando que a criança tenha um direcionamento na sua aprendizagem. Vigostski (2010) relata que:

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança. (VIGOSTKI, 2010, p. 65 e 66).

Nesta perspectiva podemos perceber que o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, e como responsável indireto deste, é de suma importância que o professor busque meios e momentos que propiciem o desenvolvimento de conhecimentos.

A terminologia Atividade Coletiva é atribuída a uma atividade desenvolvida conjuntamente por todos os agrupamentos do Departamento de Educação Infantil. Dado que existem atualmente 5 agrupamentos no DEI/CEPAE/UFG, que são: o grupo Arara com 5 crianças de um ano a dois anos, o grupo Lobo-Guará com 12 crianças de dois a três anos, o grupo Tatu-Bola com 15 crianças de três a quatro anos, o grupo Jacaré com 15 crianças de quatro a cinco anos e o grupo Dinossauro com 15 crianças de cinco a seis anos.

Metodologia

As atividades coletivas realizadas no DEI/CEPAE/UFG acontecem duas vezes por semana em cada turno. O planejamento das atividades ocorre a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Linguagem, Jogos, brinquedo e brincadeiras e Ciências da Natureza e Geografia da Infância. O grupo de professores de cada grupamento fica responsável por elaborar e realizar as atividades nos dias que foram previamente estabelecidos. As atividades têm duração média de 30 a 40 minutos, dependendo do seu objetivo. Todos os grupamentos participam e interagem com o objeto de

conhecimento.

Normalmente o assunto das atividades surge a partir de vivências e experiências que as crianças têm em seus agrupamentos, as quais são ressignificadas e ampliadas para o coletivo. Nesse processo de ressignificação as crianças colaboram por meio de diálogos em rodas de conversa a partir da problematização do objeto de conhecimento, porém, além das contribuições das crianças, são propostos novos conhecimentos com o intuito de ampliar o repertório cultural das crianças.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Os professores devem sempre buscar estratégias para que as atividades alcancem todas as faixas etárias presentes no Departamento de Educação Infantil. E esse tem se demonstrado o maior desafio para o coletivo de professores. Visto que, cada criança terá uma vivência e relação com o objeto de conhecimento. Desta forma, elaborar atividades que abarque todas as crianças, acaba por complexificar o desenvolvimento do trabalho. A proposição de atividades coletivas no DEI/CEPAE/UFG acontece perante as vivência e experiência das crianças. E assim, proporciona a troca de experiências entre as crianças que lá se encontram, e a consequência desse processo é aprendizagem e o desenvolvimento como fica explícito na abordagem aportada.

Embora aponte diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança e que o primeiro o aprendizado suscita e impulsiona o segundo o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborada por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar. (FONTANA, 1997, p.63).

A troca de experiência é o ponto principal dessas atividades, pois as crianças de diferentes idades são participantes ativos e a todo momento contribuem para o desenvolvimento da atividade, dando sugestões, apresentando o seu conhecimento sobre o assunto tratado e principalmente auxiliando umas às outras na sua aprendizagem.

Sobre isso Rego (2014) diz:

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 2014, p. 58).

Atualmente consta-se no Projeto Político Pedagógico da instituição 4 áreas de conhecimento: Artes, Linguagem, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e Geografia da Infância e Ciências da Natureza. Cada uma dessas áreas foi dividida entre os cinco agrupamentos, os quais se responsabilizam pelo planejamento, desenvolvimento e registro das atividades. Apesar das áreas serem distintas, os conhecimentos são abordados de forma interdisciplinar. Onde, uma atividade trata de diferentes áreas do conhecimento.

Em Artes foram trabalhados nesse semestre, diversos conceitos artísticos que propiciaram a exploração de diversas texturas e diferentes vivências artísticas que buscavam “ampliar as experiências artísticas que compõe o patrimônio cultural da humanidade, de maneira a fomentar a criticidade, a sensibilidade, a ludicidade e a expressão das crianças.” (PPP, 2017, p.42).

A área de Linguagem perpassa todas as demais áreas de conhecimento por sua amplitude. De forma que, no desenvolvimento das atividades se explora a linguagem matemática, linguagem corporal, linguagem artística e linguagem verbal. As atividades desenvolvidas no decorrer desse semestre na área cumpriram com o seguinte objetivo:

Compreender a linguagem na interação entre suas diversas dimensões e formação de conceitos, cotidianos e científicos, no que concerne seus sentidos e significados, instaurando dialeticamente diferentes processos do desenvolvimento de saberes, de assimilação da experiência histórica e culturalmente acumulada, das riquezas materiais e imateriais produzidas e das possibilidades de construção do conhecimento para a complexificação das funções psicológicas superiores, na interação entre a palavra e pensamento. (PPP, 2017, p.35).

O eixo norteador do trabalho no DEI/CEPAE/UFG são as interações e brincadeiras, dessa forma a área de conhecimento Jogos, Brinquedos e Brincadeiras busca em suas ações pedagógicas ampliar o repertório de brincadeiras das crianças, e apresentar “o conhecimento científico, que possibilita as vivências e experiências mediante a apropriação dos conhecimentos relacionados aos jogos, brinquedos e brincadeiras.” (PPP, 2017, p.32). Além de promover a reflexão e a autonomia.

Na área Ciências da Natureza e Geografia da Infância foram apresentados diferentes conhecimentos da natureza, como o crescimento e desenvolvimento das

plantas, perpassando também por revisitação de espaços com o intuito de observá-los e explorá-los.

As atividades são trabalhadas no intuito de alcançar objetivos. E assim, explorar as diferentes linguagens, brincadeiras e espaços existentes no Departamento de Educação Infantil. Neste sentido, os conhecimentos desenvolvidos se entrelaçam e se permeiam a partir da mediação dos professores.

Conclusão

Na Educação Infantil a avaliação é realizada de maneira processual e contínua. A avaliação das atividades no DEI/CEPAE/UFG é realizada pelo coletivo de professores em reuniões de planejamento, e são apontados aspectos positivos e negativos das ações, que por vezes são resinificadas e repetidas pela mesma área de conhecimento quando necessário. Ressaltamos ainda, que cada atividade possui seus objetivos e especificidades que são elaborados e socializados com o coletivo de professores antes de ser desenvolvida com as crianças.

Mediante os apontamentos realizados pelos professores no decorrer do primeiro semestre de 2017, avalia-se que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças vem ocorrendo de forma satisfatória. Sendo assim, possível visualizar ao longo do semestre diferentes saltos, principalmente na formação de conceitos e significados.

As atividades coletivas possibilitam e contribuem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Durante o desenvolvimento das atividades as crianças têm a oportunidade de estar contato com materiais como a literatura, os brinquedos, diferentes texturas, músicas, instrumentos musicais, fantasias, brincadeiras, passeios lúdicos, materiais áudio visuais, entre outros que contribuíram para a ampliação do universo de experiências e vivências da aprendizagem.

A mediação na perspectiva histórico cultura têm um papel de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças. Sendo este, é um dos fatores mais preponderante para o bom desenvolvimento das atividades.

Podemos concluir que a interação e a troca de conhecimento das diferentes crianças que fazem parte do Departamento de Educação Infantil é de grande valia para o seu pleno desenvolvimento. A mediação e elaboração dessas atividades pelos professores, assim como as interações entre as crianças de diversas faixas etárias, levando em consideração a historicidade de cada criança, vem demonstrado ser um dos pontos essenciais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças do

Bibliografia

BRASIL. Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

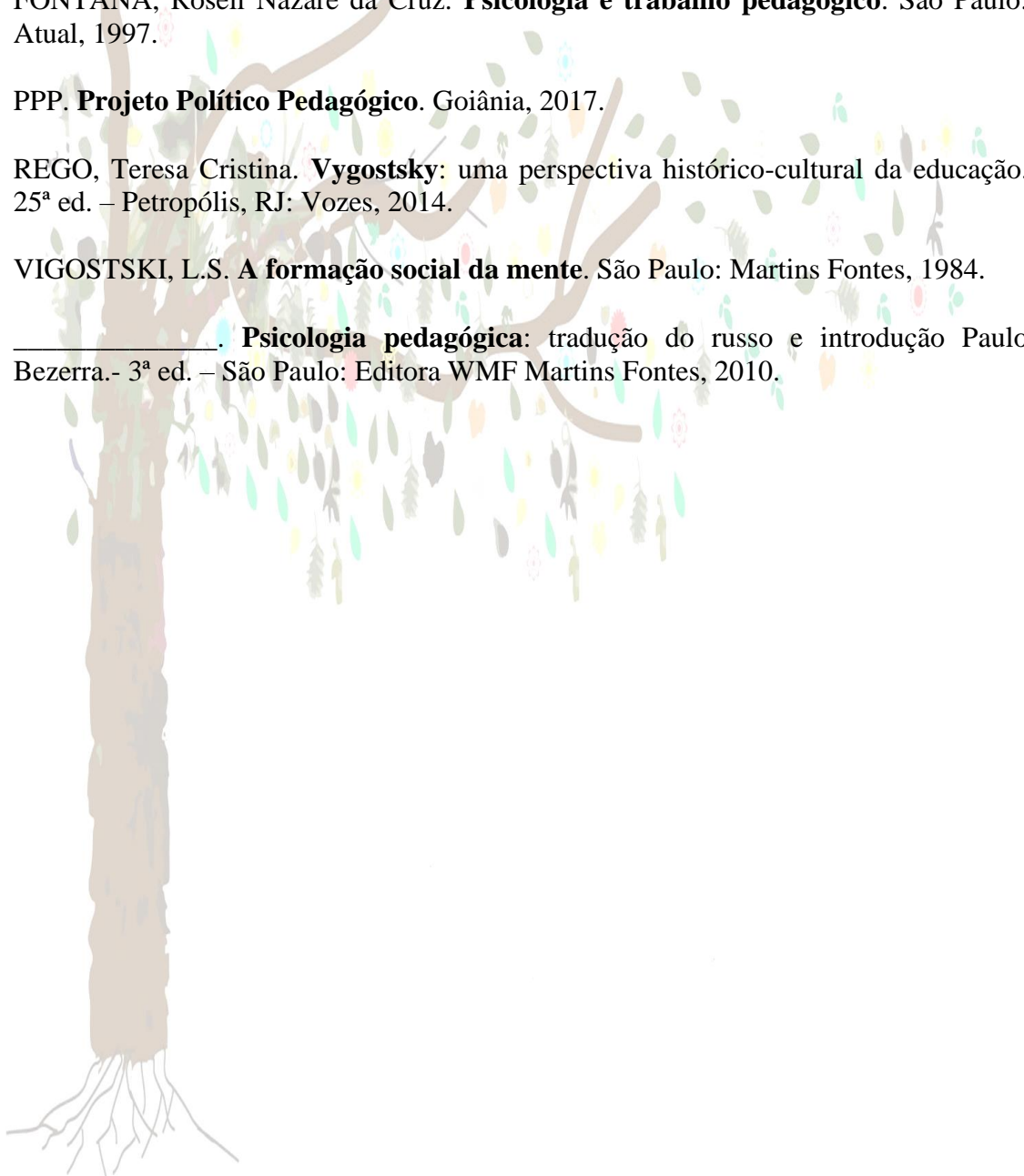
FONTANA, Roseli Nazaré da Cruz. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia, 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

_____. **Psicologia pedagógica: tradução do russo e introdução Paulo Bezerra**.- 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.



A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Clara Lôbo Sahium Costa (Universidade Federal de Goiás/UFG)
mariaclara_lobo@hotmail.com

Resumo: A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem sido um desafio enfrentado por gestores, professores e a comunidade no geral. Mais grave é a situação do próprio surdo que, em sua maioria, não possui o conhecimento de sua língua materna (Língua de sinais), o que representa uma grande injustiça social. A proposta de inclusão de alunos surdos nessas escolas requer cuidados mais apropriados a esse sujeito do que apenas sua frequência em sala, acompanhado de um profissional tradutor/intérprete de língua de sinais. A partir dessa realidade, esse trabalho propõe expor uma experiência de alfabetização tardia de uma criança surda pelo profissional intérprete de Libras (formado em Pedagogia). Por meio de atividades relacionadas a vivências e experiências da criança, por um período de dois anos obtiveram-se bons resultados no que diz respeito à sua alfabetização na língua de sinais e a iniciação da língua portuguesa na modalidade escrita.

Palavras-chave: Inclusão. Criança surda. Língua de sinais.

Apresentação

Muito se tem esperado da proposta de inclusão de alunos com deficiências diversas em escolas regulares no Brasil. A educação tem assumido nos últimos anos responsabilidades e compromissos no que diz respeito à inclusão escolar, e, algumas medidas legais têm sido tomadas pelos governos brasileiros para que indivíduos com deficiência sejam, de fato, incluídos no ensino regular. Entretanto, as medidas tomadas a esse respeito, foram possíveis após muitas lutas e mudanças históricas que aconteceram nas últimas décadas.

Com a promulgação da LDB de 1996 e pelo compromisso firmado pelo Governo Federal de universalização do ensino fundamental, diversas instituições especializadas se interessaram em criar suas próprias escolas especiais, a fim de contribuir no âmbito educacional para o cumprimento do dispositivo legal de educação obrigatória na faixa de 7 a 14 anos.

Seguindo a linha cronológica exposta por Kassir (2013), em 2001 a Resolução CNE/CBE nº 02 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo a autora,

O Art. 3º da resolução trata da Educação Especial como modalidade de educação escolar, definida por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados na instituição escolar para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, sempre com o objetivo de

garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. (KASSAR, 2013, p. 61).

Ainda no ano de 2001, foi aprovado o Decreto n.º. 3.956/01 proclamando a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, e no ano de 2002 foi aprovada a Lei que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – (Lei n.º 10.436/02 – Lei Libras) regulamentada no ano de 2005 pelo Decreto n.º 5.626. No ano de 2003, dando continuidade às ações que buscavam a universalização do ensino básico brasileiro, o Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” corroborou com o suporte dado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Este Programa teve como objetivo

[...] difundir a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, apoiando a formação de gestores e educadores para realizar a transformação dos sistemas educacionais já existentes em sistemas educacionais inclusivos (KASSAR, 2013, p. 63).

Além do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, outros programas como: salas de recursos multifuncionais; adequação de prédios escolares para acessibilidade; formação continuada de professores da educação especial dentre outros, mostram o reflexo da política implementada pelo Ministério da Educação, denominada “Política de Educação Inclusiva”. Tais medidas mostram a tentativa do poder público, em organizar os sistemas de ensino tendo como objetivo atender à diversidade da população, em especial, aos alunos com deficiências, o que leva à escola o “desafio de construir o sucesso escolar diante da diversidade” (KASSAR, 2013, p. 64).

Porém, percebe-se que ainda hoje existe uma luta para a real inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, de modo geral, e na escola, em particular. Porém, busca-se uma maneira de integrá-las ao ambiente escolar para que haja não apenas uma mera socialização, mas que essas possam, de fato, avançar em seu processo de ensino-aprendizagem e em seu desenvolvimento.

Tendo em vista esses avanços e a realidade em que vivemos, o relato a seguir busca mostrar as experiências de uma profissional intérprete de Libras no processo de inclusão de uma aluna surda em uma escola municipal de zona rural da cidade de Anápolis.

X é uma criança surda diagnosticada com surdez profunda, segundo relatos familiares uma surdez advinda de problemas ocorridos na infância. A criança veio

com a mãe e os irmãos (ouvintes) da Bahia e iniciou o ano letivo em uma escola rural no distrito de Interlândia na cidade de Anápolis-GO em 2015, no 4º ano do Ensino Fundamental.

Metodologia

Iniciei meu trabalho como profissional intérprete de Libras no final do ano de 2015. A aluna X, com 9 anos de idade, se encontrava no 4º ano com colegas ouvintes e professora sem conhecimento algum de língua de sinais. Uma criança como as outras, esperta, inteligente e muito ativa, porém “depositada” em uma sala de aula utilizando dos seus olhos para captar o que acontecia em sua volta. Como essa criança se comunicava? O que conseguia aprender nas disciplinas ministradas pela professora? Qual o papel do intérprete mediante a essa realidade?

Sacks (1998) nos mostra que pensamento e linguagem têm origens biológicas separadas, ou seja, se uma criança não possui linguagem não significa que a mesma não pensa. Pensamos e reagimos a estímulos antes mesmo de adquirirmos uma língua.

Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno (SACKS, 1998, p.52)

Sendo assim, ao pensarmos na pessoa surda, devemos considerar que a aprendizagem de sua língua materna (língua de sinais) tem a mesma importância que a aprendizagem da língua oral às crianças ouvintes, pois é a partir da língua que se materializa o pensamento. A aquisição de nomes e palavras para o que está a nossa volta traz uma mudança radical na relação que temos com o mundo.

Nesse sentido, iniciei um trabalho de alfabetização da criança em sua língua, a língua brasileira de sinais - Libras. Esse trabalho foi realizado juntamente com a profissional de AEE⁸ na sala de recursos multifuncionais e, na medida em que a aluna ia se apropriando da Libras iniciou-se um trabalho com toda a turma para possibilitar uma real inclusão.

A criança X nasceu em uma família de ouvintes que desconhecia a língua utilizada pela comunidade surda, por isso ela se comunicava por meio de mímica e observações de atitudes frequentes de familiares e amigos. A aluna era incapaz de relatar qualquer fato ocorrido no passado, e possuía dificuldades quando fazíamos

⁸ Atendimento Educacional Especializado – Um serviço da Educação Especial que organiza e elabora recursos didáticos. Promove a acessibilidade e busca eliminar barreiras para que ocorra participação de alunos com necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno buscando contribuir para a autonomia e independência do mesmo.

perguntas a ela. Segundo Sacks (1998), desde a infância é preciso que a pessoa surda interaja de modo visual-gestual, uma interação adicional que lhe proporcione o desenvolvimento de sua própria identidade. Caso contrário, de acordo com o autor, o sujeito terá consequências para o crescimento intelectual, o intercuro social, o desenvolvimento da linguagem e das atitudes emocionais.

De imediato, comecei a comunicar-me com a aluna por meio da língua de sinais mostrando objetos e pessoas aos quais me referia. Em seguida introduzimos o alfabeto manual para que ela conhecesse seu nome, o nome dos colegas, da professora e dos familiares. Em sala de aula a professora produziu alfabeto manual para a brincadeira de jogo da memória com os colegas e eu iniciei a produção de placas de identificação dos colegas com a aluna (ANEXO I).

Rapidamente a aluna X tomou conhecimento dos sinais do alfabeto e dos numerais e a partir disso iniciamos um trabalho com a árvore genealógica da aluna, com fotos de seus familiares trazidas de casa. Ensinei os sinais dos membros de sua família e a professora de AEE trabalhou com a língua portuguesa escrita, ensinando-a a escrever os nomes de seus familiares. Em sala de aula, a professora realizou o jogo da memória com o alfabeto manual em Libras para toda a sala, e também realizamos uma apresentação em Libras com a música “Falando com as Mãos” das Paquitas.

Para uma apresentação no final do ano, realizamos um trabalho com literatura com a aluna. Com o apoio de livros fornecidos pelo MEC às escolas públicas, a aluna escolheu um conto que gostava muito (Rapunzel), e a partir dele produzimos juntas um livro com desenhos da história e fizemos um vídeo onde a aluna X contava a história em língua de sinais. As palavras que se repetiam e tinham maior relevância foram retiradas do livro e realizamos uma atividade de escrita de palavras com colagem das imagens correspondentes.


A partir do que trabalhamos no ano de 2015 foi possível estabelecer metas mais concretas para o ano letivo de 2016. No início do ano revisamos o alfabeto, os números e nomes dos membros da família. Juntamente com a professora de AEE e a professora do 5º ano, baseamo-nos na ficha de avaliação fornecida pelo Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (CEMAD) e buscamos alcançar os objetivos até o final do ano, realizando relatórios dos avanços da aluna e avaliando-a, de maneira mais concreta, de seis em seis meses.

O trabalho com a aluna X avançou muito no ano de 2016. X aprendeu os nomes de todos os colegas de sua sala e deu sinal⁹ a alguns deles. No que diz respeito à língua portuguesa, X aprendeu a fazer o cabeçalho tendo compreensão total de todos os elementos que o contém, como nome da escola, dia, mês e ano, nome da professora e seu próprio nome.

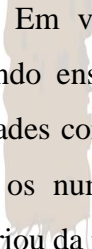
Buscamos acompanhar alguns projetos realizados em sua turma, para que a aluna pudesse interagir, socializar e participar das aulas juntamente com seus colegas. No “mês das frutas”, iniciamos um trabalho com a receita de salada de frutas (ANEXO II). Com meu apoio a aluna fez a receita com desenhos e escrita, e fizemos juntas a salada de fruta e servimos aos colegas em um piquenique. Em seguida ela apresentou a receita à diretora da escola por meio da língua de sinais.

Por meio da receita da salada de frutas começamos um trabalho com o conceito de quantidade e utilizando materiais concretos como, material dourado, feijão e palitos (ANEXO III), a aluna começou a fazer contas de adição e subtração. Percebemos que a aluna X começou a escrever alguns numerais de maneira espelhada, o que é natural dentro do processo de construção da escrita do ser humano.

Conforme Esteban Levin (2002, p.161), o ato da escrita não depende somente do ato biológico, mas de toda uma estrutura que provém do sistema nervoso central,



[...] o que escreve é um sujeito-criança, mas, para fazê-lo, necessita de sua mão, de sua orientação espacial (lateralidade), de um ritmo motor (relaxamento-contração), de sua postura (eixo postural), de sua tonicidade muscular (preensão fina e precisa) e de seu reconhecimento no referido ato (função imaginária).



Em vista disto, foi preciso que eu e a professora de AEE intervíssemos buscando ensiná-la algumas noções que precedem a escrita em papel. Realizamos atividades como escrita de numerais com tinta nos dedos (ANEXO IV) e o caminhar sobre os numerais. Por um período de aproximadamente dois meses a aluna se apropriou da maneira correta da escrita.

⁹“Todas as pessoas podem ter seu sinal em Libras. O ato de “dar um sinal” a uma pessoa recebe o nome de batismo. Uma pessoa possuidora de um sinal próprio, sempre que for apresentada a um surdo, soletrará seu nome através da datilologia, ou seja, soletrar cada letra do seu nome por meio do alfabeto manual e em seguida apresentará o seu sinal pessoal. Este sinal deve ser criado e é dado por um surdo, sendo antiético ser batizado por um ouvinte, pois o batismo faz parte da Cultura Surda. O surdo, após observar as características da pessoa e conversar com ela, irá atribuir o sinal de identificação pessoal, não podendo mais ser alterado. Este sinal é usado como uma forma mais prática e visual de identificação das pessoas dentro da comunidade surda e ouvintes na sociedade”. Disponível em: <https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/antigas/o-batismo-do-sinal-pessoal-faz-parte-da-cultura-surda> Acesso em: 26 de Julho de 2017.

Na medida em que ia se apropriando da língua de sinais os questionamentos iam surgindo. X buscava incessantemente aprender os sinais e nomes de objetos que a rodeava. Adjetivos qualitativos também lhe eram necessários, porém apresentaram problemas. Ela, sem esperar pelos adjetivos começou a fazer o uso de sinais/nomes dos animais para caracterizar as pessoas a sua volta, devido aos atributos de cada animal. Como exemplo, quando queria dizer que alguém era nojento e feio, ela dizia que era um rato, pois ele mora no esgoto e é nojento.

Conclusão

O desenvolvimento da aluna X tem sido surpreendente, vimos avanços não apenas em sua aprendizagem curricular, mas também na socialização com toda a comunidade escolar. Além dos colegas de sala, outras crianças têm buscado aprender a língua utilizada pela aluna X, para poderem se comunicar e brincar juntos na hora do recreio.

A aluna X não é avaliada da mesma maneira que seus colegas de turma, pois, a aprendizagem da língua de sinais ocorreu tardiamente, aproximadamente quatro anos mais tarde que os demais alunos. Segundo Vygotsky (*apud* SACKS. 1998. p. 63),

Uma criança com incapacidade representa um tipo qualitativamente diferente, único, de desenvolvimento. [...]. Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, então uma criança com uma deficiência atinge-o de *outro modo*, por *outro caminho*, por *outro meio*; para o pedagogo, é particularmente importante conhecer a singularidade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. Essa singularidade transforma o menos da deficiência no mais da compensação.

Neste ano de 2017 a aluna se encontra no 6º ano, e a maior parte do tempo que passa na escola, permanece dentro da sala de aula com os colegas. Seus colegas buscam se comunicar com ela e quando têm dificuldades em algum sinal recorrem a mim. Os professores não possuem conhecimento da língua de sinais, e muitos ainda têm dificuldades em como adaptar atividades para a aluna X.

Hoje, a aluna X utiliza de sinais para se comunicar e da língua portuguesa (na modalidade escrita) para escrever cartas a familiares e colegas e realizar as atividades em sala.

Referencias

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil**. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de

Carvalho Magalhães (orgs). Escolarização de alunos com deficiências, desafios e possibilidades. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

LEVIN, Esteban. **A Infância em Cena**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Editora Companhia de Letras, 1998.

VYGOTSKY. **The collected Works of L. S. Vygotsky, vol. II, Problems of abnormal psychology and learning disabilities: the fundamentals of defectology**. (Título russo: Princípios da defectologia). Eds. R. Rieber e A. S. Carton. Trad. J. E. Knox e C. Stevens. Nova York, Plenum Press, 1991. In: SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Editora Companhia de Letras, 1998.



HISTÓRIAS DE VIDA: RESILIÊNCIA, FORMAÇÃO E EMPODERAMENTO

Maria Dolores Fortes Alves (UFAL)
mdfortes@gmail.com

Maria José Guerra (UFAL)
mariaguerra.pedagoga@gmail.com

Resumo: Nestes dois relatos reuniremos a história de duas mulheres com deficiência que superaram as adversidades físicas, econômicas, entre outras e hoje são professoras em uma Universidade Federal no nordeste do Brasil. Elas buscam materializar em suas práticas, propostas de aprendizagem integradoras e ecossistêmica. Para elas sistematizar experiências vividas, possibilita reflexões profundas, ressignificação dos momentos de sofrimento. Que o leitor possa senti-los como possibilidades de superação, empoderamento e resiliência. Frutos e sementes de aprendizagens, ecossistêmicas, significativas e integradoras.

Palavras-chave: Histórias de vida, resiliência, aprendizagem

Introdução

Nestes dois relatos reuniremos a história de duas mulheres com deficiência que superaram as adversidades físicas, econômicas, entre outras e hoje são professoras em uma Universidade Federal no nordeste do Brasil. Elas buscam materializar em suas práticas, propostas de aprendizagem integradoras¹⁰ e ecossistêmica (ALVES, 2016). Para elas, sistematizar experiências vividas, neste traçado pedagógico, foi necessário reunir memórias guardadas ao longo dos anos, recordar as marcas silenciadas de suas infâncias amargas, sem liberdade de expressão, corações sufocados de angústias, dores lágrimas descontroladas, sentimentos de inferioridade, fragilidade emocional, sons roubados pelo silêncio amargo das noites de dor e medo.

Reúne-se aqui, reflexões acumuladas ao longo dos anos, recordações das marcas silenciadas de infâncias sem liberdade de expressão, corações sufocados por angústias, dores lágrimas descontroladas, sentimentos de inferioridade, fragilidade emocional, sons roubados pelo silêncio amargo das noites de dores e medos.

Marcas silenciadas de uma infância dura, vítima da exploração do trabalho infantil, maus tratos, violência doméstica, escondida numa face tão meiga e ao mesmo tempo tão triste, fruto do descaso social dos desgovernos.

Abordar tais marcas silenciadas implicam principalmente em reconstruir uma

¹⁰ Aprendizagens multidimensionais que integram o ser consigo, com o outro e com o todo. Possibilitam e respeitam a inteireza do ser como sujeito único e legítimo.

parte da história social e política, numa concepção dialética entrelaçada a um estudo comparativo da infância com os dias atuais. Tal aspecto apresenta as marcas e seus impactos através de situações concretas, faz-se referência como intervenção humana encarada como processo norteador na afirmação dos direitos e conquistas pela ousadia assumida. Experiências, aprendizagens, superação, resiliência. Flores e frutos do amanhã.

Primeiro relato - Maria guerreira

Lembro que entre os 4 e 5 anos, morava na Zona Rural da cidade de Inhapi-AL, onde sou naturalizada e já gostava muito de estudar. Pegava jornal de embrulho que vinha nas compras e uma ponta de caneta velha, encontrada por trás do vaso de feijão. Coloquei um palito de fósforo e comecei a desenvolver os primeiros passos da coordenação motora, sem saber o que significava... Subia no pé de imbuzeiro e começava a viajar pelo infinito da imaginação... O tempo passou e esta recordação ficou registrada no inconsciente da minha memória, a qual tem um poder muito forte de inspiração relacionado aos estudos. Quando precisava, mergulhava no poder infinito da linha do tempo e encontrava uma fonte de energia escondida nas alturas das galhas daquele imbuzeiro.

Neste tempo os brinquedos eram confeccionados de palma onde fazia carrinhos de boi e outros objetos, os bonecos eram feitos de filapas que estavam soltando da mesa de santo, cada dia puxava um pedacinho até que formava varias bonecas e brincava de ser professora numa casinha construída com as cascas do feijão batido. Mais o que gostava mesmo era de petecar¹¹ nas matas com meus irmãos, fazia as bolinhas de barro lá no riacho/ cacimba de minação e aproveitava para tomar aquele famoso banho... Mesmo que, quando chegasse a casa levasse aquela pisa de presente... Depois das bolinhas secas, colocava numa mochila e seguia para caça de passarinhos nas matas cheiras de macambiras, também colocava arapucas para pegar preá, como não conseguia matar passarinho... Um belo dia um beijar flor vacilou, mirei a peteca e foi tá. Oba! Consegui!!!!. Nestas aventuras entramos numa mata e não sabíamos mais voltar, passamos o dia todo naquela mata cheia de labirintos, macambiras e cansação e o mais sem alimentação, enfim depois de tanto sofrimento encontramos o caminho e chegamos a casa, para nossa supressa havia um presente escondido no torno de armar rede... Uma corda... Nossa que pisa bem dada!

Anos passaram... E minha família foi morar na Cidade de Águas Belas-PE,

¹¹ Peteca, nome regional local, significa estilingue.

morávamos na Rua do Sertão e lá tinha uma senhora por nome de Matilde que ensina voluntariamente, para crianças e adolescentes que estavam fora da escola, ela conseguiu um espaço para ensinar, só que ficava muito longe... Lembro que um dia vestida com um macaquito vermelho de bolinha branca, desci rolando no capim, juntamente com meu irmão e quando voltamos a casa, levamos uma pisa, eu a mais sentida, passei o dia todinho sem comer e só fui me alimentar no outro dia porque não aguentava mais de tanta fome.

Na cidade referida passamos apenas oito meses, porque quando meu pai retonou a cidade de origem, para visitar parentes, numa noite foram tentar assaltar a casa, minha mãe ficou muito nervosa, tivemos que dormir na casa da vizinha cujo nome não me lembro, antes de meu pai chegar, minha mãe já tinha arrumado as coisas para ir embora morar na casa dos meus avós maternos na cidade de Delmiro Gouveia-AL.

Em Delmiro Gouveia, situada no Alto Sertão alagoano, Maria, uma menina de apenas oito anos vendendo picolé numa caixinha de isopor, logo ficou conhecida por galeguinha do picolé. Com o passar dos meses a caixinha ficou pequena para a clientela que tinha conquistado, conseqüentemente foi trocada por outra maior.

Depois de alguns anos o ombro já não suportava mais peso da caixa, solicitando da Soverteria Esperança um carrinho para dá continuidade a venda. Este percurso levou seis anos e seis meses. Em seguida, continuei na venda de leite de porta em porta, este trajeto foi percorrido por um ano e nove meses, parando por conta do fiado. Tive que trabalhar de secretaria do lar para terminar de pagar o leite que pegava para revender.

Todo esse trabalho para ajudar na sustentabilidade da minha família composta por sete irmãos, sendo cinco homens e duas mulheres e meus pais. Já vendia picolé antes de começar a estudar, sabia passar troco e todos os procedimentos da venda.

Quando comecei a estudar senti muitas dificuldades, por causa dos meus pais que pensavam que estudar era somente no colégio, por esse motivo, sofri muito, junto a um sentimento de inferioridade porque minhas colegas de classe no período de provas estudavam muito e eu não tinha tempo para estudar, pois tinha que trabalhar cuidar dos meus irmãos e da casa. Sentia-me inferir também porque era estrábica e por muitas vezes fui chamada de olho trocado, aumentando o sentimento de inferioridade. Resultando que no ano de 1993 quando meu irmão caçula nasceu, repeti o ano escolar, a professora não deixou nem fazer a recuperação, disse-me que já estava reprovada... Nossa que frustração...

Consegui superar estes desafios, quando fui convidada para participar de um grupo de infanto-juvenil da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), que fortaleceu os meus sonhos. Neste exercício educativo, apresenta ao mesmo tempo uma aprendizagem pedagógica e transformadora, fruto da PJMP, que promoveu educação na Fé e educação popular como instrumento de transformação nos grupos de bases, enfocando atividades que compõem o processo de formação na ação, com intenção política, visando a formação infanto-juvenil, como meio de ascensão sociocultural entrelaçado a um elo de transformação do cenário existente.

Em meio às contradições surge uma força de grande fibra que desafia os holocaustos e enfrenta-os com muita Fé e garra, para mudar estes paradigmas (MORAES, 2009), que corroem a dignidade humana. Lutar por uma vida digna causa conflitos com os opressores entra em labirintos desgovernados e sufocantes, portanto precisa de muita fibra para tecer metas pautadas em punhos de resistências aos sistemas opressores. Passaram-se os anos e a galeguinha do picolé passou a ser chamada de Maria Guerra.

Quantos desafios enfrentados diante de uma política desumana, ternura e resistência, surgem como espelho refletor da realidade, como ponto de partida, para tomada de decisões em meios às diversas circunstâncias ocasionadas pela influência reagida, confrontadas pela responsabilidade de mudar o percurso desta história.

Minha missão perante a Deus e aos homens é lutar pela vida digna de crianças adolescentes e jovens que vivem em situação de criminalização principalmente pelos pais. Esta é a minha identidade se por ventura perdê-la, a essência do nome Maria Guerra desaparece.

Coordenei a Pastoral da Juventude na paróquia de Delmiro e no seu respectivo Setor, também na Diocese de Palmeira dos Índios, facilitadora da REJU-NE- Rede Ecumênica da Juventude no Nordeste de 2008 a 2011, Educadora Popular. Tive a oportunidade de participar do Encontro: Reforçando a Contribuição da Juventude para o Diálogo e a Cooperação Interreligiosa na América Latina, no marco do III Fórum da Aliança de Civilizações, Rio de Janeiro, Brasil, 24 a 26 de Maio de 2010, representando a Rede Ecumênica da Juventude Nacional (REJU) e participante dos cursos promovidos por KOINONIA-Presença Ecumênica Serviço e EQUIP- Escola de Formação Quilombo dos Palmares.

No ano de 2010 candidatei-me para ser conselheira tutelar, fiquei 1ª suplente e em 2011 assumi o cargo de conselheira Tutelar da Cidade de Delmiro Gouveia, renunciei em julho de 2013 porque passei no concurso Público da cidade de Água

Branca AL, para professora do ensino fundamental I, em março de 2015 pedi exoneração do referido concurso para tomar posse em outro certame na capital Baiana em busca de um grande sonho de ser Funcionária Pública Federal. Assim, morei no bairro Barbalho em Salvador e fui Assistente de Alunos do Instituto Federal da Bahia-IFBA. Passei no referido certame na vaga de pessoas com deficiência, com garantia de direito pela súmula 377 do STF, uma vez que tenho visão monocular. Dividi aluguel com uma amiga do trabalho. Enfrentei várias dificuldades em Salvador porque morava numa cidade do interior de Alagoas e lá não tinha sistema de transporte público, tudo era muito perto. Enfim peguei diversas vezes ônibus errado quando morava distante do trabalho.

Atualmente sou professora da Universidade Federal de Alagoas e atuo na creche do Centro de Educação. Sou muito feliz e desejo passar para as crianças o melhor de mim. Sigo estudando e me preparando para em breve cursar o mestrado em Educação.

Tenho um sonho de escrever um livro da minha trajetória de vida e um documentário ou um curta metragem. Minha primeira expectativa de cursar esta especialização em Educação, Pobreza e desigualdade Social foi pela minha identificação com o contexto social percorrido, gosto muito do autor Miguel ARROYO, construí meu TCC da graduação com várias citações do referido. E porque trabalhei como Assistente de Alunos, no médio integrado do IFBA.

2º. Relato: Lótus: a vida esculpida com resiliência, alegria e amor!

Sou a quarta filha de uma família de migrantes nordestinos que próximo a meados da década de 70 foi para São Paulo em busca de melhores condições de vida.

Meu pai, em São Paulo, foi desde servente de pedreiro até metalúrgico. Fazia o que podia para sustentar os cinco filhos, pagar aluguel e demais despesas. Quando havia sardinha em lata, era um banquete! Minha mãe, humilde cultural e financeiramente, costurava, lavava roupas e fazia outras coisas para colaborar com papai na renda de casa. Ainda, cuidava de mim com problemas de saúde e deficiência física, bem como, de meus irmãos pequenos.

Passei a maior parte de minha infância internada em hospitais. Com dois anos de idade, um ano após nossa ida para São Paulo, tive hepatite. Três meses depois, surgiram sintomas como: dores articulares e dificuldades para fazer movimentos. Aos seis anos, fui diagnosticada com Artrite Reumatóide Infanto-Juvenil. Ingressei na

escola aos nove anos. Não foi fácil encontrar escolas inclusivas, ainda, eu ficava muito tempo internada e tinha dificuldades para caminhar. Meu pai achava que eu não deveria estudar, mas os médicos diziam a eles que me colocassem na escola. Foi tanta insistência que, enfim, uma diretora amorosa aceitou a minha matrícula. A escola era de madeira e para mim, tinha infinitos degraus. Mas eu os subia e descia de joelhos, sentada ou carregada por alguém. Estar ali foi uma felicidade enorme. Seis meses depois, mudamos para um prédio novo que, apesar de distante da minha casa, não tinha degraus.

Faltava muito às aulas, pois precisava fazer fisioterapia. Às vezes, não tinha como ir até a escola, não havia dinheiro para pagar transporte ou comprar uma cadeira de rodas. Tinha apenas uma cadeira de madeira com rodinhas de rolimã feita pelo meu vizinho. Em virtude das impossibilidades, estudei sozinha diversas vezes, sem professor ou auxílio de alguém. Porém, papai, mesmo com pouco dinheiro, sempre que alguém lhe oferecia enciclopédia, ele as comprava. Tínhamos até a Barsa, o que me auxiliava muito nos estudos.

Comecei a trabalhar aos treze anos. Vendia tudo que aparecia: produtos de revista, lingerie, roupas que minha vizinha fazia etc. Quando cursei a 7^a. série (em 1987) e podia ir para aula, ficava um bom tempo na escola. Nessa época, um vizinho me oferecia carona, porém, dependendo do horário de trabalho dele, precisava ir duas ou três horas mais cedo. Permanecia esse tempo na biblioteca da escola, ajudando algumas crianças a fazer lição de casa ou a estudar. Mais tarde, como tinha um bom desempenho, minha vizinha pediu para que eu desse aulas para sua filha. Depois vieram mais crianças. Apesar de cobrar valores pequenos, ficava muito feliz porque não precisava mais depender financeiramente do meu pai para algumas coisas. Comprava meus livros e ajudava minha mãe e meus irmãos. Com o passar do tempo, fui me aperfeiçoando e trabalhei como professora de educação infantil, alfabetização de adultos, reforço escolar e orientadora. Aprendi ensinando, ensinei aprendendo e continuo fazendo isso até hoje.

Em 1997, comecei a fazer natação e hidroterapia com um professor que trabalhava com terapias alternativas. Foi então que mudei radicalmente minha vida, proclamei minha liberdade. Fiz tratamentos com acupuntura, fitoterapia, homeopatia, massagens e lia toneladas de livros de autoajuda e autoconhecimento. Descobri meus objetivos e metas com tempo determinado para atingi-los. Após alguns anos, comprei um triciclo motorizado em muitas prestações, pois não consigo manipular a cadeira de rodas convencional devido às minhas limitações. Quando ingressei na Universidade,

enfrentei monstros horrorosos como medo, dor, solidão, preconceito e falta de apoio – inclusive, algumas vezes da própria família... Muitas vezes, não havia quem dirigisse o carro velho que consegui comprar, outras vezes, o carro estava quebrado. No final do primeiro ano do curso, meu pai, alcoolizado, bateu meu carro. Eu não estava conseguindo pagar a mensalidade da faculdade além de outras coisas. Porém, encontrei pela vida muitas mãos que me acolheram e muitas amigas me apoiaram. Tomava-me de coragem ia até o ponto de ônibus, pedia ajuda para entrar neles. Ficava na chuva de madrugada, no frio, aguardando o transporte coletivo. Consegui concluir o curso de Pedagogia. Desenvolvi trabalhos científicos que foram premiados e participei de cursos e congressos no exterior e em outros estados do Brasil. Fiz mestrado em Psicopedagogia; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Universidade de Buenos Aires); Cursos de Educação em Valores Humanos; outro Mestrado e Doutorado pela PUC/SP-CNPq com sanduich com bolsa de estudos na Universidade de Barcelona. Estes foram meus voos.

Dirigi, coordenei e lecionei a instituição de Educação Infantil que fundei. Fui professora da rede pública no Ensino Fundamental. Ministrei aulas em Cursos de Graduação e Pós-graduação. Atualmente sou professora do Centro de Educação de uma Universidade Federal do nordeste, Voltei para minha terra natal. Sigo sendo escritora, l. Pesquisadora, palestrante Nacional e Internacional, militante nas áreas de Educação, Formação de professores, Inclusão e do Meio Ambiente.

Publiquei quatro livros. Um deles conta minha história para motivar as pessoas a enfrentarem seus obstáculos e a realizarem seus sonhos. Desenvolvo projetos que buscam modificar paradigmas (MORAES, 2004; 2007) o rótulo inclusão e mostrar que todos nós somos partes de uma tessitura comum: a Teia da Vida.

Conclusões

Neste texto, buscou-se provocar reflexões, favorecer rupturas de paradigmas, a quebra de preconceitos, a valorização do amor, da solidariedade e o respeito, fazendo da diversidade a força motriz vital para a superação de obstáculos, bem como a promoção de sujeitos e ambientes mais criativos, cooperativos, felizes e fomentadores da autoria de pensamento. Que o leitor possa senti-lo como possibilidades de superação, empoderamento e resiliência. Frutos e sementes de aprendizagens, ecossistêmicas, significativas e integradoras. Que educar seja um ato de amar, compreender e solidarizar, como é nossa biologia (MORAES, 2003). Como ensina Alves (2015) eis a missão do professor-educador, , aquele que educa com e por amor

para que cada sujeito se faça autor de sua vida e pensamento.

Agora somos livres. Acreditamos muito em nossos sonhos e seguimos com muito ânimo! Podemos viver nossas vidas com prazer e sem medo de viver. Somos autoras de nossos pensamentos e caminhos. Modelamos nossas vidas com arte. A arte de viver. Assim, desejamos mostrar aos outros que, assim como nós, todos podem superar obstáculos e realizar seus sonhos!

Referencias

ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação.** Rio de Janeiro: WAK, 2016.

ALVES, M. D. **De professor a educador.** Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

_____. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento eco-sistêmico e transdisciplinaridade.** Rio de Janeiro, WAK, 2009.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** São Paulo: Vozes, 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** São Paulo: Vozes, 2004.

_____. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 1997.

TINTA, PINCEL, CORES E AS HISTÓRIAS DOS PINTORES: A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO MEDIADORA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela de Moraes Ramos (DEI/CEPAE/UFG)
rafaelademorais@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como finalidade discorrer sobre as atividades relacionadas às artes, no primeiro semestre de 2017 no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. O objetivo central foi articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico a partir de atividades que favoreceram a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Para tanto, utilizou-se a fundamentação teórica dos autores Vigostski (1998), Cool e Teberosky (1999) e Cunha (1999). A partir destas vivências compreendemos que as linguagens artísticas são consideradas formas de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na Educação Infantil.

Palavras chave: Educação Infantil, Linguagem Artística, Aprendizagem.

Introdução

Este relato representa uma sistematização das propostas de intervenções realizadas com o grupo de crianças do agrupamento Tatu-Bola, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2017. O plano de ação intitulado “Tinta, pincel, cores e as histórias dos pintores” teve como referencial teórico os conceitos da teoria histórico cultural, que se apropria da defesa da valorização da infância, do brincar, do jogo simbólico, de regras, da representação, e da encenação, que são atividades reconhecidas como meios para que as crianças exerçam sua autonomia. Considerá-las enquanto produtora de cultura requer que sejam consideradas também suas ferramentas e o seu processo de construção.

Os momentos da rotina do grupo, bem como o Plano de Ação nos indicam o movimento de possibilitar às crianças atividades que garantam a aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento. Neste sentido consideramos a criança como sujeito de direitos e produtoras de cultura. Tal como está expresso no DCNEI (2009):

Criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art.4º).

O processo de escolha da temática deste plano de ação iniciou a partir da

observação das professoras em relação ao interesse e envolvimento efetivo das crianças nas atividades relacionadas às Artes Visuais, principalmente quando manusearam tintas, pincéis, giz de cera, massinha dentre outros materiais artísticos.

Consideramos as Artes como um importante elemento curricular na Educação Infantil. No DEI-CEPAE as atividades artísticas possibilitam as interações, o conhecimento de si e do outro, a apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. Sendo todas estas possibilidades presentes na teoria Histórico Cultural que fundamenta a proposta pedagógica do DEI.

As artes, como linguagens, são a expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo. Nas atividades artísticas as crianças conectam-se com seus sentimentos, dando forma a imaginação (Moura, p. 76).

Dentro das especificidades da Educação Infantil as crianças precisam experimentar através das brincadeiras as diversas nuances das artes, para tanto, a instituição deve abrir espaço para as manifestações infantis que permitam as vivências de experiências relacionadas às artes.

Nas ações que serão desenvolvidas, concebemos também que as interações vividas pela criança são fundamentais em seu processo de desenvolvimento. Os elementos dessa interação se apresentam na figura dos seus pares, criança/criança, adulto/criança, criança/conhecimento. Entendemos, assim como Vygotsky (1989), que a criança só consegue chegar na produção de algo novo por meio da relação que estabelece com o outro.

O principal objetivo de se trabalhar as artes como linguagem na Educação Infantil se caracteriza por articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico a partir de atividades que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Várias questões foram suscitadas diante deste plano de ação, como: Qual a sensação que a criança sente ao ver uma obra de arte? De que forma podemos trazer aspectos históricos relacionados a vida dos pintores utilizando uma linguagem que a criança compreenda? Como propor a utilização de diferentes materiais artísticos repetidas vezes propondo novas formas de manuseio? No entanto, uma questão se tornou fundamental para que possamos compreender a complexidade do trabalho com a linguagem artística na Educação Infantil: De que forma envolver as crianças em

atividades artísticas que valorizem o envolvimento das crianças com a expressão e a criatividade, proporcionando a valorização a sua produção e também dos colegas.

Metodologia

A metodologia deste plano de ação foi organizada considerando os fundamentos da abordagem histórico cultural, considerando a imaginação e a criatividade como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Foi necessário repensar as atribuições do professor e a forma de organizar as propostas, considerando que

[...] ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar. (CUNHA, 1999, p. 57).

Foi organizado, para tanto, as seguintes atividades que consideramos os procedimentos metodológicos abaixo, no âmbito da proposta para a aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir de 3 anos de idade: Propiciar o conhecimento da história de diversos artistas e suas obras.

As atividades tiveram uma sequência planejada a partir do conhecimento da história e formas de expressão artísticas dos pintores: Romero Britto, Joan Miró, Ademir Martins, que produzem obras com características de desenhos infantis.

Ao trabalharmos a pintura a entendemos como Cool e Teberosky, 2004, quando afirmam que

A pintura pode ser definida com a arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos, ou que criam formas. (COLL; TEBEROSKY, 2004, p. 30).

Neste sentido as atividades de pintura não tiveram o objetivo de pintar aleatório, nós buscamos como organização pedagógica promover conhecimentos artísticos para o desenvolvimento do potencial criativo e da imaginação. As crianças puderam expressar-se por meio de desenhos, pinturas e colagens. Outro ponto importante foi realizar atividades para as crianças perceberem a importância e o cuidado diário com os materiais artísticos disponibilizados nos espaços do DEI, bem como compreender, valorizar e respeitar as diferenças.

Em relação a avaliação deste plano, partimos do entendimento de que avaliar é

acompanhar todo o processo educativo, destacando os processos reais de vida da criança compreendidos como os processos de atividades,

[...] para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, o professor deverá utilizar-se da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança. Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil [...] (WIGGERS, 2010, p. 29).

Nesta perspectiva este plano de ação foi avaliado retomando os objetivos elencados no início e posteriormente faremos uma junção dos diferentes registros para fazermos as análises de todas as atividades que conseguimos realizar e os conhecimentos construídos a partir das propostas deste plano.

Conclusão

Ao avaliarmos as crianças a partir de relatórios semanais e conselho avaliativo concluímos que elas conseguiram compreender o princípio estético das atividades realizadas que foram no sentido da expressão de sentimentos através das linguagens artísticas. Em muitas falas das crianças ficou explícito o interesse em conhecer a história de vida dos pintores, para além da obra apresentada.

As atividades diversificadas possibilitaram para as crianças o desenvolvimento da criatividade, imaginação, fantasia, ampliando o conhecimento sobre as artes, sobretudo pela oportunidade de conhecer diferentes pinturas e obras, e também fazer a releitura delas utilizando diferentes materiais artísticos. Observamos o interesse de muitas crianças em manusear e sentir as sensações que os materiais provocam, como sentir a textura como tinta, cola colorida, explorando com interesse também a pintura utilizando seu próprio corpo.

Com isso, podemos afirmar que as crianças vivenciaram inúmeras propostas significativas no plano de ação “Tinta, pincel, cores e histórias dos pintores”, o que colaborou para o desenvolvimento da criatividade e da expressão infantil. Algumas delas apresentaram desenhos e pinturas elaboradas, com formas definidas e criações que expressam seus sentimentos no momento da realização das releituras das obras. Os pequenos conseguiram compreender nosso objetivo maior com estas propostas, que foi a valorização de suas próprias produções e dos colegas.

Referencias

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** CONSELHO Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB. Parecer CNE/CEB nº. 20.11/11/2009.

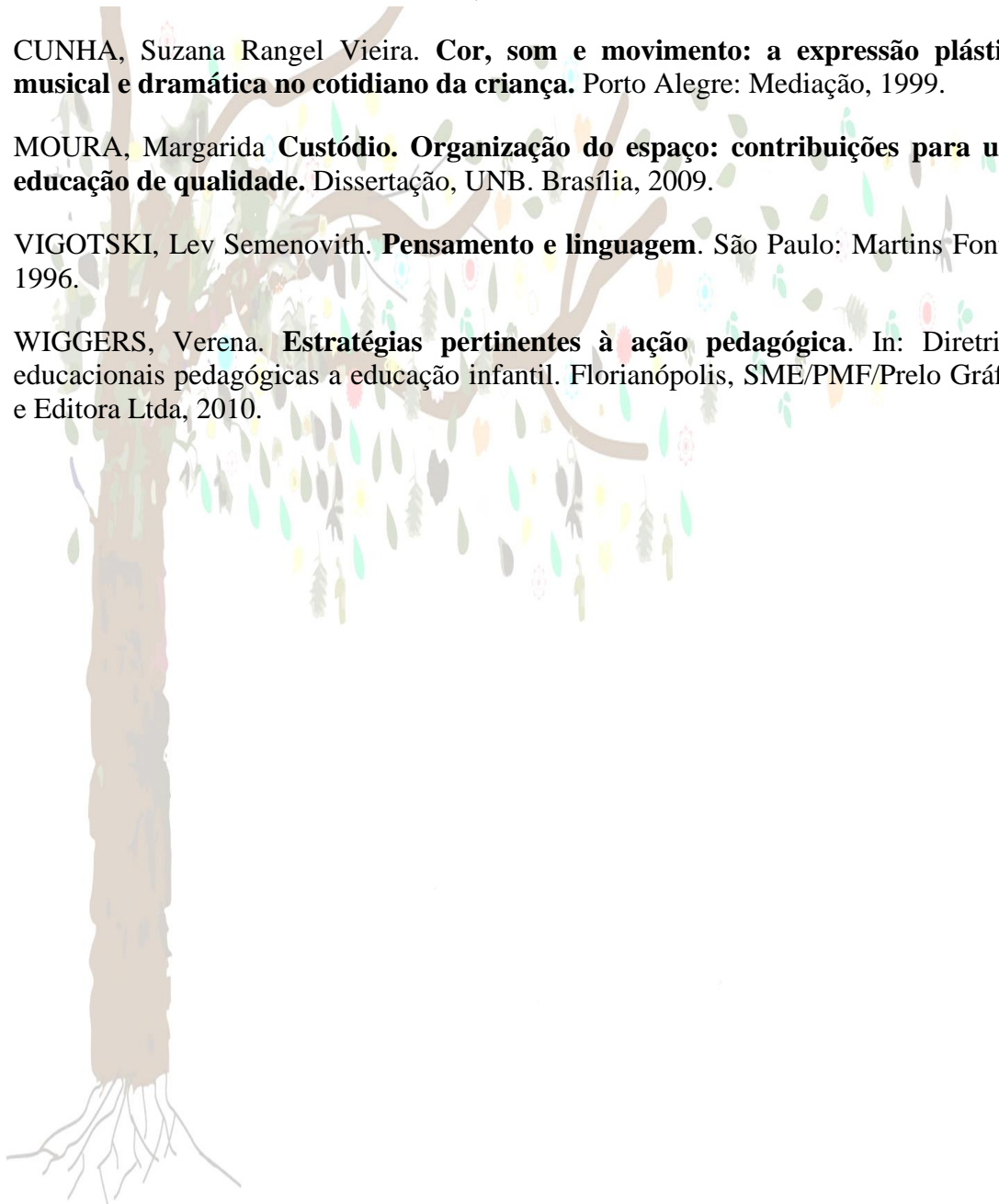
COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental.** São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação de qualidade.** Dissertação, UNB. Brasília, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovith. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WIGGERS, Verena. **Estratégias pertinentes à ação pedagógica.** In: Diretrizes educacionais pedagógicas a educação infantil. Florianópolis, SME/PMF/Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010.



PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho (FL-Libras/UFG)
Andrea.cenaudio@gmail.com

Kelly Francisca da Silva Brito (CAS/SMEE)
kellyletraslibras@gmail.com

Resumo: A persistente prática tradicional de ensino de Libras como L2 dissociada de um contexto significativo ou mesmo desarticulada de ações locais, como no caso de escolas, desencadearam esta proposta cujo objetivo está vinculado a adaptar novas práticas didáticas e pedagógicas com uso de gêneros no processo de ensino-aprendizagem desta língua com modalidade visuo-espacial. Teóricos como Bahktin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012) e Skliar (1997) são alguns dos autores que sustentam as discussões. A metodologia envolveu o uso de gêneros textuais (conteúdo escolar vivenciado por esses alunos) e que, associados a imagens e informações visuais, promoveram uma aprendizagem significativa e entendimento lógico da estrutura e uso básico da Libras em comunicações dialógicas. Os resultados mostraram, até o momento, que os alunos reconheceram as singularidades da estrutura linguística da Libras e que eles, alunos ouvintes, compreendem as manifestações adaptativas da linguagem humana nas diversas estruturas discursivas existentes.

Palavras-chave: Libras. Gêneros Textuais. Libras e discurso.

Apresentação

Este relato descreve uma proposta prática de ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes, estudantes do terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública na cidade de Goiânia. Tal proposta veio de encontro à necessidade de superar ações tradicionais de ensino desta língua que vem ocorrendo de forma segmentada, tal como apresentação de itens lexicais dissociadas de um contexto significativo além de, muitas das vezes, não se realizarem práticas docentes metodológicas adaptadas aos objetivos e realidades dos alunos ou, até mesmo, desarticulada das ações ambientais em que esses alunos se encontram, tal como em ambiente escolar.

É sabido que, após o reconhecimento legal da Libras, pela Lei 10.436/02, como língua de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões relacionados a libras (BRASIL, p.1), discussões frequentes, em âmbito nacional, têm sido realizadas na literatura e estão relacionadas à necessidade do respeito sobre as particularidades linguísticas da comunidade surda (organização estrutural e modalidade da língua), do uso e ensino desta língua nos ambientes escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam

preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino.

Para Skliar (1997, p. 100), a Libras pode ser entendida como “o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados”.

Assim, a Libras é uma língua natural usada pela maioria dos surdos no Brasil para interagirem com a sociedade, comunicarem e expressarem seus pensamentos. Trata-se de uma língua de modalidade visuo-espacial, com estrutura própria, diferente de todos os idiomas já conhecidos, que são orais e auditivos, isto é, uma língua pronunciada pelo corpo, com sinalizações linguísticas feitas no espaço, e percebida pela visão. (QUADROS E KARNOPP, 2004)

Em se tratando do ensino da Libras, este pode ser entendido sobre duas perspectivas: uma voltada para o ensino de Libras como primeira língua (L1) envolvendo o público com surdez e que necessita dessa língua para se desenvolver e outra como segunda língua (L2), cujo ensino está voltado para o público ouvinte. (GESSER, 2012)

Gesser (2012, p.54) salienta que no processo de ensino aprendizagem de Libras as metodologias de ensino para ouvintes (L2) se distinguem das metodologias de ensino para surdos (L1) por envolver necessidades linguísticas distintas e descreve a abordagem comunicativa como a mais adequada para direcionar as práticas de ensino de uma língua por um professor, principalmente quando se pensa em processos de aprendizagem significativa.

Porém, seja este ensino como L1 ou L2, questionamentos vêm surgindo sobre as práticas desse ensino que, na maioria das vezes, envolve métodos tradicionais com foco na repetição de itens lexicais/vocabulário dissociados de contextos discursivos significativos desencadeando, portanto, um ensino-aprendizagem superficial e temporário, não preocupado com o uso da Libras pela e na comunidade, mas, com a quantidade de itens memorizáveis pelos aprendizes durante esse processo.

Além disso, nota-se um ensino desvinculado de ações ou objetivos pertinentes tanto aos alunos como ao ambiente em que se encontram tal como: alunos de curso de música que estão aprendendo a Libras e cujas estratégias de ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos desse curso, alunos de escolas de ensino fundamental cujos recursos pedagógicos ou materiais para ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos escolares ou o desenvolvimento de habilidades que facilitariam a aprendizagem desses conteúdos dentre outros.

Assim, essa proposta de ensino de Libras como L2, foco em alunos ouvintes, discute uma abordagem discursiva de ensino de língua com metodologias e vivências práticas, recursos materiais dentre outros que estão articuladas não apenas aos conteúdos escolares (gêneros textuais) utilizados nesse ambiente, mas, também, à promoção do desenvolvimento de habilidades de língua(gem) que os capacite a compararem estruturas linguísticas entre português e Libras e a melhorarem suas produções e expressões discursivas nessas duas línguas.

Discutir ensino de uma língua envolve refletir sobre a concepção que temos referente à língua e linguagem. Para tanto, nessa proposta, as concepções de Bakhtin (2004) e Bronckart (2003) serão consideradas, na qual Língua, na concepção de Bakhtin, (2004, p. 123),

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para esse autor, a língua é dialógica discursiva, ela existe onde há a possibilidade de interação social, e se constitui um processo de evolução e troca de experiências ininterruptas, que se concretiza através da interação verbal social dos locutores envolvidos.

Bronckart (2003) retoma as teorias de Vygotsky e de Bakhtin – sob diferente enfoque –, e adota a concepção do interacionismo sócio-discursivo na qual a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas. Essas práticas acarretam adaptações da linguagem e gera produções de textos diferentes.

Para Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados as necessidades, aos interesses e as condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Essa articulação favorece a ocorrência de diferentes tipos de textos, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de tipos de textos similares que constituem os gêneros. Dessa forma, dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos (produto da atividade humana).

Sobre o processo de ensino de línguas, Melo (2012) explica que há fatores que influenciam diretamente na forma como os profissionais da educação atuam, principalmente quando o foco envolve esse processo, tais como: a forma de análise

prévia do professor em perceber as necessidades e objetivos dos alunos sobre a aprendizagem da língua proposta; escolha e o tipo de material produzido; os objetivos e tipo de abordagem usufruída durante o processo; adaptação do material levando em conta as habilidades já adquiridas dos alunos; dentre outras.

Esses conceitos e reflexões teóricas sustentam a discussão dessa proposta de ensino de libras em sala de aula em uma escola pública na perspectiva discursiva e cujos procedimentos metodológicos e resultados, encontrados até o momento, estão descritos abaixo.

Metodologia

Os estudos, de cunho descritivo, que resultaram na proposta ocorreram por 5 meses consecutivos em uma sala de aula com 25 discentes ouvintes (entre 17 e 19 anos), estudantes do 3º ano do ensino médio, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

Os recursos pedagógicos utilizados, nos momentos de ensino-aprendizagem, envolveram: o uso de diversos tipos de gêneros textuais, do português e da Libras (pinturas, poesia, música, charges, noticiários, textos jornalísticos, entrevistas etc.), atrelados a imagens e informações visuais de fatos que aconteceram no cotidiano e que direcionaram a escolha dos temas usados nas aulas; discussões reflexivas em Libras, direcionando o seu ensino de forma significativa e contextualizada, associada, posteriormente, a discussão oral e produção escrita em português.

O ensino da Libras envolveu desde o estudo e conscientização de sua estrutura linguística, usando leitura e análise de diferentes textos imagéticos (desenhos, pinturas, fotos, charges etc.), chegando à exploração da linguagem lírica do surdo e sua expressão corporal (poemas e canções). Tudo de forma contextualizada.

Assim, em sequência, as ações se iniciavam pelo ensino da Libras contextualizada, ou seja, ensino envolvendo temáticas atuais da sociedade e que eram materializados em um determinado gênero textual. Após três aulas consecutivas envolvendo discussões em Libras sobre o tema, os discentes eram conduzidos, posteriormente, a realizarem discussões e produções discursivas no português escrito.

Conclusão

A escolha dos diversos tipos de gêneros textuais (poesia, documentário em vídeo, pintura, música e outros), conteúdo comum no cotidiano escolar dos alunos, associada às imagens explícitas mostradas em todas as aulas facilitaram o processo de

ensino-aprendizagem dos dois idiomas, a Libras e o Português. Essa facilidade ocorreu tanto pela familiaridade dos alunos com os conteúdos, permitindo maior aceitação e interesse desses alunos nas discussões como, também, um apoio complementar, de suma importância, na compreensão, interpretação e produção dos discursos nos momentos de uso das duas línguas.

O ensino da Libras, ocorrida em separado e nos primeiros momentos, promoveu um aperfeiçoamento visual e mais aguçado de detalhes imagéticos das imagens que, antes, passavam despercebidos pelos alunos. Essas práticas com o trabalho visual, que envolviam percepção e análise-síntese visual seguida da expressão discursiva em Libras, contribuíram bastante para o desenvolvimento da atenção visual, primária e secundária, dos alunos.

Os resultados mostraram a necessidade de um olhar mais sensibilizado sobre as práticas de ensino de línguas e a importância do uso de metodologias, recursos e estratégias adequadas tanto ao ambiente onde os alunos se encontram como, também, aos objetivos e necessidades de aprendizagem desses alunos para despertar interesses, participação e interação durante o processo de ensino.

Referencias

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm > Acessado em 10/07/17.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO, G.F.; OLIVIERA, P.S. **Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente**. Rev. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. vol 38, nº 3. Rio de Janeiro: set./dez. 2012.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS MÃOS: LIBRAS, BILINGUISMO E INCLUSÃO

Grazielle Lopes da Mota Bueno (PPGEEB/CEPAE/UFG)
grazilopesm@hotmail.com

Alcir Horácio da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG)
alcirhs@gmail.com.

Resumo: Este projeto de pesquisa tem como objetivo verificar e analisar a falta de domínio de Libras e ausência de sinais que possam explicar conceitos da disciplina Educação Física nas escolas de Educação Básica pelos professores dessa disciplina. A questão central é: qual o nível de domínio de Libras e como se comunicam com os surdos os professores de Educação Física na escola? É uma pesquisa qualitativa, estando na fase de andamento dos estudos bibliográficos e pesquisa de campo, com coleta de dados para a elaboração de dissertação de mestrado no PPGEEB/CEPAE¹². Os resultados preliminares confirmam a hipótese de que não há o domínio de Libras pelos professores de Educação Física. Este fato influencia no elo de ensino e aprendizado, pois não explicam conceitos fundamentais desta disciplina.

Palavras-Chave: Educação Física. Libras. Inclusão.

Apresentação

Segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1 % da população brasileira. Desse total, um milhão são crianças e jovens até a idade de 19 anos.

Na educação básica é recomendável que o educando surdo tenha domínio da língua de sinais (L-1) e aprenda o português na modalidade escrita (L-2). A Libras é uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, empregado pelas comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Na prática pedagógica, enquanto professora de Educação Física e, ainda, intérprete para educandos surdos, percebemos o grande envolvimento e participação dos educandos especiais e o quanto as propostas de atividades no ensino da Educação Física conseguem contribuir no campo da educação inclusiva. O conhecimento de novas propostas e abordagens teóricas-metodológicas estimulam a criatividade, a liberdade de movimento, expressão corporal, a ludicidade, portanto, programam as

¹² Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG).

atividades capazes de proporcionar aos alunos experiências que favorecem a cooperação, a sociabilidade, bem como o seu desenvolvimento psicomotor (ZUCCHETTI, 2011).

Para responder a questão central e realizar nossos objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento da produção científica sobre a temática (estado da arte) no sítio eletrônico da CAPES¹³ e encontramos resumos relativos a teses e dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012, num total de 51 dissertações que trazem estudos ligados ao assunto aqui elencado. Seleccionamos 9 (nove) delas que se enquadram especificamente ao nosso tema de pesquisa.

Submetemos estes resumos a uma ficha simplificada contendo 11 elementos adaptados a partir do Esquema Paradigmático, instrumento que permite analisar os enfoques teórico-metodológicos da investigação educativa desenvolvido inicialmente por Gamboa (1998). Percebemos que a maioria dos resumos revelou a necessidade de políticas educacionais para a melhoria da comunicação e aprendizagem do aluno surdo em diferentes áreas. Porém, diante de avanços das pesquisas que versam sobre a inclusão, a prática continua sendo um desafio para a escola e para os educadores, sendo que tais dificuldades, a nosso ver, poderiam ser amenizadas ao se instituir espaços inclusivos com a propagação do ensino de Libras.

A língua de sinais possibilita aos educandos surdos uma melhor comunicação e socialização com os integrantes da comunidade escolar, além de auxiliar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a principal intenção dessa pesquisa é verificar e analisar a falta de domínio de Libras e ausência de sinais que possam explicar conceitos da disciplina Educação Física nas escolas de Educação Básica pelos professores dessa disciplina. Para as nossas análises, levaremos em conta a importância da implementação da Língua Brasileira de Sinais, na construção de conceitos da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992) e suas contribuições no processo da aprendizagem e das vivências dos mesmos no ambiente escolar.

Julgamos que a escola deverá manter um ambiente linguístico adequado ao educando surdo com vistas ao desenvolvimento de sua linguagem e cognição nas primeiras séries. Fernandes (2005, p. 45) reforça essa ideia quando afirma que um ambiente adequado “propicia à pessoa surda a exposição da língua o mais cedo possível, sendo que obedecer as fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade”.

¹³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em 23.06.2017.

O convívio de alunos surdos e ouvintes no interior da sala de aula, juntamente com os professores regentes, coordenação pedagógica e demais funcionários é assegurada, em grande parte, pelo diálogo em Libras. Caso não haja tal prática, conforme Góes e Tartuci (2002), uma criança surda, usuária de outra língua, permanecerá isolada do contexto educacional, tornando-se marginal dos processos de socialização e de aprendizagem.

Nesse sentido, a educação inclusiva, especificamente nas aulas de Educação Física, pode ser capaz de ensinar algo a mais na vida do ser humano a partir do alcance de horizontes em que haja formação de um indivíduo com valores que permitam transformar a sua realidade. Entende-se que o educando surdo é capaz de conviver e de se desenvolver em diferentes campos: psicológico, social, linguístico e motor assim como qualquer outro aluno considerado “normal” pelo imaginário social. Sobre isso, Zanata (2004) afirma que,

independente do grau da surdez, muitas crianças têm condições de acompanhar o ensino regular, cabendo ao professor criar condições favoráveis ao ingresso e, principalmente, permanência desse aluno na escola, considerando não apenas os aspectos físicos e de socialização, mas, também, levando em consideração o real papel social da escola (ZANATA, 2004, p. 58)

Partimos da hipótese de que é possível que haja a falta de domínio da Libras pelos professores de Educação Física e a ausência de sinais que expliquem conceitos ligados a essa disciplina, nas instituições de Educação Básica. Diante disso, avaliamos que os professores de Educação Física, no exercício de sua função junto aos alunos surdos, necessitam adquirir qualificação em educação especial ou, ao menos, uma habilitação na língua de sinais, uma vez que “o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pode proporcionar total interação entre os alunos e um maior desenvolvimento cognitivo” (BRASIL, 2000, p. 48).

Percebemos que, na atualidade, a conquista e a ampliação dos direitos das pessoas têm ocorrido em diferentes áreas, fato que evidencia as tentativas desse modelo “democrático”, que caminha a passos lentos rumo a quebra de paradigmas relacionados à inclusão. Na perspectiva social, o indivíduo com deficiência auditiva, foi há séculos marginalizados e excluídos por uma sociedade que constrói seus valores e práticas baseadas na cultura sonora. Tudo nesse mundo está condicionado à cultura ouvinte, desde o som do rádio, das buzinas dos carros, do apito do árbitro, da recitação do poema, do toque do celular, do grito de apoio da torcida e outros, o que espontaneamente, “excluem os surdos”, obrigando-os a encontrar formas e soluções

para viver e conviver.

A busca por uma identidade surda deve ser “construída dentro de uma cultura visual” a partir de uma “construção multicultural” (SKILIAR, 1999), e não isolada. É necessário que o surdo tenha contato com a comunidade surda e ouvinte, porém não pode consentir que a cultura do “ouvintismo” se sobreponha à sua. O mesmo autor relata que é preciso manter as estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições do poder e privilégios, o que acontece em vários espaços, inclusive na escola.

Podemos compreender a identidade como uma constante construção, sendo sempre relacional construída através de nós mesmos, a partir das relações com os outros. Deste mesmo modo, as subjetividades sobre cada grupo social também são formadas e sofrem mudanças de acordo com o que se pretende em determinados espaços e tempo. Bourdieu (1998) traz relatos sobre os *habitus* que se configura como um sistema de esquemas individuais, socialmente construídos de disposições estruturais (social), e estruturante (mente), adquirido nas e pelas experiências práticas, e orientações para praticá-lo no cotidiano. O autor compreende a necessidade de instruir os alunos especiais quanto a influência social por meio de uma melhor apreensão do contexto proposto na (re) construção da sua subjetividade corporal e social.

A conquista e a ampliação dos direitos das pessoas surdas têm ocorrido em diferentes áreas. Na perspectiva social, o indivíduo com deficiência auditiva foi há séculos marginalizado e excluído por uma sociedade que vem construindo seus valores e práticas baseadas na cultura sonora. Concordamos com Freitas (2012), quando diz que o sujeito surdo tenta buscar uma “emancipação”. Todavia quando dentro do ambiente escolar ele procura sempre a “produção do saber”. A educação inclusiva começa a existir quando a postura da instituição é fundamentada na singularidade e no controle da igualdade, ou seja, o ambiente escolar oferece condições plenas de acesso ao conhecimento.

Metodologia

Os trabalhos de campo ocorreram no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, situado em Goiânia-Goiás¹⁴, na 2ª Fase do Ensino Fundamental, nos 6^{os}, 7^{os} e 8^{os} anos. Assim sendo, os informantes da pesquisa são os discentes da disciplina de Educação

¹⁴ No letivo de 2017, tal unidade escolar tem atendido o maior número da população de pessoas com surdez na rede pública de Goiás.

Física, três alunos surdos e três intérpretes de Libras. Para melhor visualização disponibilizamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Público Alvo

Público alvo	Quantidade
1. Professor de Educação Física	01

Fonte: Protocolado no Sistema de Dados (Buono, 2017)

Para a possibilidade de realização dos objetivos da pesquisa, a execução da metodologia foi constituída pelos seguintes procedimentos metodológicos:

- Desenvolver uma pesquisa bibliográfica para a compreensão da relação da prática dos professores de Educação Física e com a de formação continuada em Libras, a “postura” do educando surdo e a função dos intérpretes;
- Realizar a pesquisa de campo num colégio da Rede Estadual de Educação de Goiás a fim de proporcionar a observação e prática de entrevistas semi-estruturadas com os professores regentes, educandos surdos e intérpretes;
- Pesquisar se a prática de Educação Física facilita a socialização do educando surdo com os alunos ouvintes e até que ponto ocorre essa aceitação nas aulas práticas;
- Observar se no ambiente inclusivo, se as escolas desenvolvem uma proposta bilíngue de ensino e quais vertentes têm sido construídas e desconstruídas para incluir o educando surdo em todas as atividades propostas na aula de Educação Física;
- Ministração de aula em parceria com o professor regente com a disposição de sinais relacionados à inclusão do surdo;
- Como produto final, elaborar um glossário semibilíngue – Língua Portuguesa e Língua de Sinais, com associação, relacionado à linguagem e conceitos próprios da disciplina de Educação Física com a língua de sinais.

O glossário sistêmico semibilíngue, produto final de nossa pesquisa, baseia-se em terminologias da Educação Física, tendo como principais autores Oliveira e Stumpf (2013), Tuxi (2017), os quais a partir de pontos de vista linguístico, educacional e tecnológica, na perspectiva do conhecimento da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992), fornecem elementos para a ampliação do conhecimento prático e esclarecimentos sobre a linguagem por meio de termos utilizados em duas áreas temáticas: Práticas Pedagógicas e Cultura Corporal.

O objetivo das terminologias que comporão o glossário é o de fornecer informações e ampliações das atividades essenciais à sociedade de forma prática, sendo uma ferramenta que proporcionará aos alunos surdos construir conceitos e ampliá-los em diferentes contextos como explicar a diferença dos termos atividade física e exercício físico.

Conclusões

A pesquisa se encontra em fase de andamento, sendo que a realização da revisão bibliográfica tem nos dado suporte para a análise sistemática dos elementos sugeridos pelo projeto de pesquisa. Os dados levantados e sistematizados neste estudo serão, inicialmente, observados em campo e analisados diante das teorias que envolvem os conceitos necessários.

As observações efetivadas até o instante demonstram que nas salas de aula o professor regente não domina a Libras, sendo que a presença de um dos intérpretes não chega a ser constante. Na prática apenas dois dos intérpretes atuam na interpretação das aulas práticas e teóricas. No relacionamento com os ouvintes, os surdos demonstraram dificuldades na comunicação, o que torna difícil a relação surdo-ouvinte.

As observações de campo demonstram que há a prevalência da homogeneização dos alunos surdos, ainda não havendo a prática de se conhecer, refletir e saber agir na singularidade. Segundo Araújo e Silva (2016), dificilmente podemos falar em identidade surda apenas associado à língua de sinais, pois assim, desconsideramos o ser social e as suas relações ao longo de sua história de vida.

Sendo assim, podemos considerar que todas as culturas e identidades, seja ela ouvinte ou surda, “são construídas situacionalmente nos tempos e lugares distintos por conta de seu caráter dinâmico, aberto, plural, multifacetado e fluido” (GESSER, 2012 p.102). Que não apenas no espaço escolar, mas em todos os lugares sociais, os surdos possam e devam ser valorizados em sua multiculturalidade, não sendo fragmentados a sua língua, valores, costumes, práticas, atitudes e convívios sócios. Conforme o mesmo autor, os surdos não podem ser meros sujeitos inseridos numa "clausura cultural, celebrada no singular, no purismo e na estabilidade total” (p. 106), mas que se tornem cidadãos com direitos.

Os resultados ainda inconclusos do percurso investigativo permite ainda dizer que a elaboração de um glossário semibílingue – Língua Portuguesa e Língua de Sinais, que segundo Tuxi (2017), tem o “intuito principal de registrar e organizar os

sinais termos” na área de Educação Física, poderá auxiliar os profissionais da área possibilitando a compreensão dos *conceitos e a* comunicação do aluno surdo com os ouvintes, sem a necessidade do intérprete. Por meio da Libras é possível interagir, aprender e estabelecer relações em um espaço integralmente inclusivo. Segundo, Oliveira e Stumpf (2013), o conhecimento construído por meio do glossário é uma ferramenta de consulta que contribui para melhor qualidade das aulas, na pesquisa da área de língua de sinais e também no uso da comunidade surda. A Libras é uma linguagem ativa, e através dela os surdos conquistam o seu espaço no mundo.

O glossário sistêmico semibilíngue – Língua Portuguesa e Língua de Sinais de alguns termos da Educação Física seguem os fundamentos teóricos-metodológicos da Lexicografia Linguística. O corpus utilizado para a construção das terminologias foi extraído do Caderno 5.1 – Currículo em Debate – Goiás de 2009, os quais são recomendados aos professores da Rede Estadual de Goiás. O nosso glossário será composto de 30 verbetes divididos em duas áreas da Educação Física: Prática Pedagógica e Cultura Corporal¹⁵. Tal material estará disponível para consulta por professores de Educação Física, estudantes surdos, intérpretes e demais profissionais interessados.

Hoje, não mais diagnosticamos o deficiente auditivo, mas valorizamos o surdo que possui sua forma de comunicação, expressão, cultura devendo ser tratado de forma singular e inclusiva dentro dos moldes de uma escola com proposta efetiva de educação inclusiva e bilíngue. Concordamos com Fazenda (1991), que fala sobre “a necessidade de se ter o desejo de criação, de inovação e de se ir além”, sendo tal proposta de uma educação bilíngue o caminho de descobertas e sem volta para o ensino dos alunos surdos.

Referencias

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana M. **Educação Integral. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral.** Cadernos Cenpec 2, São Paulo, p. 119-125, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2012. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012 ISSN 1678-8931 19.

¹⁵ Os temas da cultura corporal, tratada na escola, expressam um sentido/significado onde interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, SP: Vozes, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAZENDA, Ivani (1991). **Interdisciplinaridade**. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola.
- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11ªed. Campinas, SP; Papirus, 2012.
- FERNANDES, E. (org) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- GAMBOA, S.S. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. [Colección mesa redonda, n. 66], 1998.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. **Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. et al. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- OLIVEIRA, J.S.; STUMPF, M.R. **Desenvolvimento de Glossário de Sinais acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem** do curso de Letras Libras. In: UFRGS, Centro Interdisciplinar das novas tecnologias na Educação, *Revista Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v.16, n.2, 2 jul/ dez. 2013, pp.217-228.
- SKILIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto, Alegre: Mediação, 1999.
- TUXI, P. dos Santos. **A Terminologia na língua de Sinais Brasileira: Proposta de Organização e de Registro de Termos Técnicos e Administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue**. Brasília, 2017. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2017.
- ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ZUCCHETI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197 - 218, ago.

CRIANÇA DE 0 A 1 ANO DE IDADE– MUITO ALÉM DO CHORO

Camila Cerqueira dos Santos Silva (DEI-CEPAE-UFG)
camilacerqueira@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar questões concernentes ao trabalho docente realizado no grupo das crianças de 0 – 1 ano de idade, no Departamento de Educação Infantil, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação (DEI-CEPAE). Como metodologia de trabalho desenvolvemos uma análise do Plano de Ação que versa sobre as interações entre as crianças desse grupo e demais crianças do DEI-CEPAE. Em termos de conclusão, encaminhamos considerações acerca da percepção de que as diferentes metodologias utilizadas no trabalho docente com tais crianças possibilitaram o desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Mediação. Interação.

Apresentação

As atividades pedagógicas realizadas no Berçário¹⁶ do Departamento de Educação Infantil do CEPAE-UFG organizam-se com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano; perspectiva essa que entende que a criança e sua construção como sujeito ocorre em contextos específicos e historicamente determinados. Entende-se, pois, que a interação da criança nesses contextos é mediada pela cultura e favorece a apropriação de um saber construído pelo seu grupo, transformando e sendo transformado historicamente.

Neste contexto, para o Departamento de Educação Infantil do CEPAE-UFG, a avaliação está presente nos diferentes momentos vivenciados no espaço de Educação Infantil de forma contínua e processual, e atua como dinâmica que acompanha e influencia qualitativamente a construção do conhecimento e das experiências da criança. Esta forma de conceber a avaliação centra-se nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em coletividade, compreendendo sua individualidade e sua inter-relação com as outras crianças, bem como seus educadores no ambiente da instituição, evidenciando as concepções e fundamentações da proposta, destinando-se principalmente à reorientação do fazer pedagógico e o estabelecimento de novas problematizações.

A prática pedagógica no Departamento de Educação Infantil do CEPAE-UFG organiza-se fundamentalmente na valorização das necessidades da criança, observando

¹⁶ A faixa etária das crianças atendidas neste agrupamento é de 0 meses até 1 ano e 6 meses, a seleção das crianças é realizada por meio de sorteio. O agrupamento é composto por 5 crianças, 3 crianças de frequência integrais e 2 de frequência parciais.

seus passos, avanços e dificuldades nos processos e nas interações vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma, propõem-se uma prática tal como apresentada por Tristão:

[a] prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante. (TRISTÃO, 2004, p.3-4).

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e a sua construção como sujeito ocorre em determinados ambientes historicamente determinados, levando a criança a se apropriar de um saber construído em uma cultura e a se modificar enquanto sujeitos. Isso não poderia ser diferente em relação ao berçário, pois segundo Barbosa (2010, p. 2):

Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009), um dos objetivos dos espaços de educação infantil é que as crianças neste caso os bebês, possam ser inseridos em um espaço de vida coletiva, diferente do ambiente doméstico. Ambiente este que possa promover as relações interpessoais, por meio das interações entre os bebês-bebês, bebês-crianças, bebês-adultos. De acordo com Barbosa (2010, p.3):

Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura.

Nesse sentido, um dos objetivos da educação das crianças pequena é ampliação dos seus horizontes, para que isso possibilite diversas vivências em diferentes

linguagens para que esse possam experimentar seus saberes

Com base nesse princípios, desenvolvemos o plano de ação intitulado “As interações e os bebês”, desenvolvidos no primeiro semestre de 2015 e o registramos por meio dos planejamentos, relatos semanais e no Conselho Avaliativo.

A necessidade de se trabalhar com as interações se deu pela característica do grupo, observadas nos primeiros dias de atendimento, nos quais se explicitou alguns aspectos individuais das crianças incluídas no grupo: como as características de um bebê que já conseguia se sentar, enquanto outra criança conseguiu se sentar nos primeiros já dias, e outra criança, que estava em processo de aprendizagem do ato de engatinhar, bem como as características de outra que já andava com apoio, segurando em objetos, móveis e nos dedos dos educadores, além de outro bebê que começou a se levantar sozinho e um que começou a dar passos sem apoio. Isso destaca a diversidade de níveis de desenvolvimento, a pluralidade de experiências e a necessidade de um trabalho que respeitasse tais particularidades.

Assim, pela diversidade de estágios do desenvolvimento em que se encontravam as crianças ao chegarem no Departamento de Educação Infantil (DEI), e por entendermos que “o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem apenas de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim pelas interações que ocorrem por meio de trocas entre o sujeito e o mundo” como nos aponta Oliveira (2011, p. 22-21) é que elaboramos o plano de ação intitulado “As interações e os Bebês”. Este plano permeou nossas ações e com base nas atividades desenvolvidas no coletivo e individualmente nos permitiu desenvolver este relato de experiência.

Neste sentido, considerando o tempo de permanência das crianças no DEI, as especificidades de cada criança, o tempo demandado para a realização das atividades, a importância dos cuidados com alimentação, sono e higienização das crianças e a proposta pedagógica da Instituição, optamos por inserir no grupo práticas educativas que ampliassem os conhecimentos adquiridos das crianças em contextos históricos concretos, levando em consideração as tecnologias, valores, modos de pensar e expressar emoções, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo (BARBOSA, 2010). Desenvolvemos o trabalho por meio das interações como temática central, destacando as interações das crianças do grupo chamado “Beija-flor” com os objetos (brinquedos), com os seus pares, com crianças dos outros grupos, com as professoras e demais funcionários do DEI, desenvolvendo

atividades que atendessem as individualidades das crianças, e, ao mesmo tempo, as necessidades coletivas do grupo. Pois, entende-se que as crianças são constituídas por meio das relações que estabelecem com si e com o outro (WALLON, 1975).

Vale destacar a importância do já mencionado olhar atento e sensível do professor as necessidades das crianças que por muitas vezes passam despercebidas pelos docentes (TRISTAO, 2004). O professor da Educação Infantil deve ser aquele que esta a disposição da criança física e psicologicamente a das crianças para organizar espaços, rotina e atividade para atender os interesses das crianças e proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento (BARBOSA,2010)

Além disso, levando em consideração as especificidades de cada turno (matutino e vespertino) ressaltamos que a rotina se diferencia de um turno para o outro. No turno matutino das 7h30mim as 8h15mim recebemos as crianças alguns dias no espaço do berçário em outro no pátio I e no parquinho. As 8h30mim é servido a colocação (uma fruta e um suco). Esse momento é seguido pela troca ou banho quando se faz necessário. Após este momento poucas crianças dormem. As que ficam acordadas participam das atividades do plano de ação e as 9h30mim elas tem a oportunidade de participarem do plano desenvolvido pelas áreas de experiência. A participação das crianças, tanto nas atividades do plano de ação como nas atividades coletivas às vezes não são possíveis devido às especificidades das crianças como sono e higienização. As 10 horas as crianças que ainda não tiveram necessidade de tomar banho realizam esta atividade. As 10h30mim é servido o almoço. Após este momento as crianças que ainda não tiveram o momento do descanso dormem. As que ficam acordadas realizam passeios pelo pátio I e II com o objetivo de interagirem com as demais crianças do DEI.

No turno vespertino das 12 às 14 horas se caracteriza por ser um período em que as crianças do outro turno chegam, sendo assim um momento de interação com crianças dos outros grupos e com os demais educadores. Normalmente o local escolhido para esta interação é o pátio I e às vezes o pátio II. As 14 horas é servido o lanche (uma fruta, um suco e no final do semestre foi oferecido uma quitanda). Este momento é seguido pela troca ou banho quando se faz necessário. Após este momento algumas crianças dormem. As que ficam acordadas participam das atividades do plano de ação e as 16 h. elas tem a oportunidade de participarem do plano desenvolvido pelas áreas de experiência.

Cabe ressaltar que a participação das crianças tanto nas atividades do plano de ação como nas coletivas às vezes não são possíveis devido às especificidades das

crianças. O banho é realizado levando em consideração as necessidades de cada criança. As 16:30h é servido o leite ou sopa. A partir das 17 horas as crianças se preparam para receberem seus pais. Algumas dormem e outras brincam no parquinho com os educadores e outras crianças, ou no hall de entrada do DEI. A partir dessa proposta de rotina que foram desenvolvidas as atividades, com intuito de atender as especificidades das crianças que compunham o grupo.

Metodologia

Considerando a rotina citada, percebe-se que as atividades de cuidar e educar estão interligadas, pois, ao mesmo tempo que realizamos as atividades relativas à alimentação que é coletiva e higienização (individual e coletiva) estamos trabalhando também os processos de interação os quais levam as crianças a aprenderem noções de tempo e espaço como por exemplo horários. Além disso, as interações que ocorreram nos outros espaços do DEI como as salas ambientes, pátio I e II e o parquinho foram cruciais para o crescimento e desenvolvimento das crianças neste período.

Assim, nos ambientes do DEI, além do berçário foram utilizados para a realização de atividades que envolveram:

“Organização do ambiente com almofadas, tapetes e brinquedos, permitindo a Interação; Passeios extra Departamento de Educação Infantil; Roda de músicas; Roda de conversação; Presença do berçário no pátio, parque, etc.; Banheira com bolinhas coloridas Deslocamento do bebê pelo pátio, corredor, hall, berçário, por meio do engatinhar, arrastar, caminhar com apoio (professor, carrinho, outros meios); Deslocamento por meio do colo do professor, carrinho ou bebê conforto quando necessário; Favorecer as mudanças de posições dos bebês que ainda não se deslocam, colocando-os às vezes, no carrinho, pneu, colchonete, bebê conforto de modo que interaja com os outros bebês e crianças; Acomodar almofadas nas costas e laterais do bebê colocando-o sentado no colchonete Colocar o bebê dentro do pneu com auxílio de encosto; Colocar um brinquedo/objeto a certa distancia incentivando o bebê a buscá-lo, esticando os braços, arrastando, engatinhando, etc; Distribuir objetos como livros, brinquedos, bolas sobre as mesas ou bancos para que se apoie e ficando de pé se desloque para pegá-los; Manipular objetos, segurar, morder, bater, amassar, afastar, puxar, etc.; Empurrar cadeirinhas, carrinhos de bebê; Atividades envolvendo percepções sonoras com diferentes estilos musicais e outros como sons de carro, avião etc, sons grave e agudos de diferentes instrumentos musicais (pandeiros, caxixi, chocalho latinhas ou garrafas bem lacradas com pedrinhas, arroz , feijão etc;) ; Contação de histórias com fantoches, dedoches e livros com gravuras maiores; cinema; clips musicais, desenhos; móveis coloridos; pintar Convidar os bebês a saborear e diferenciar o sabor das frutas, dos sucos etc.; identificar pelo sabor o alimento que estão comendo, brincar com embalagens, brinquedos, familiarização com os elementos da cultura; Sentar, rolar, engatinhar, arrastar e andar (bolas, pneus, colchonetes, almofadas, andador), etc.; Jogos de esconder, empilhar e derrubar, brinquedos cantados, cantigas de ninar, arremessar; Contação de história; Experimentação e exploração de brincadeiras diversas. ” (GOIÂNIA, 2015).

Considera-se, pois a necessidade de se reconhecer que o

[...] Trabalho com bebês “não aparece” dentro da creche, as crianças não “produzem” concretamente nada. Grande parte do tempo em um berçário é dedicado às atividades rotineiras de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que, com frequência, não recebem a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas. (...) Ao mesmo tempo, muitas coisas ocorrem de forma fugaz, de forma que se não forem documentadas e percebidas como experiências constitutivas do contexto educativo de um berçário, caracterizadas pela sutileza das ações que as compõem, acabam perdendo-se no conturbado cotidiano: (TRISTÃO, 2004, p.04)

O desenvolvimento das atividades com os bebês é reconhecido, portanto, a partir de uma perspectiva que vise promover experiências e adequadas a sua faixa etária, conciliando o trabalho docente, pensando em perspectiva ampla, as rotinas escolares e a vivência dos bebês, como indica Tristão:

O tempo dos bebês não é o tempo da sociedade de um modo geral. São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo o que acontece com as pequenas crianças, podendo cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-os como um todo homogêneo, ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos.(TRISTÃO, 2004, p.05)

Outras metodologias foram utilizadas no decorrer do desenvolvimento desse trabalho, utilizamos o registro por meio de relatório semanais, fotografias, conselhos avaliativos. Outro elemento importante foi a tríade dialética, planejamento, registro e avaliação (RAMOS, 2016).

Conclusão

Acreditamos que as atividades realizadas no decorrer do semestre contribuíram de forma significativa para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, fazendo com que o espaço por elas frequentado continue sendo um local que privilegie as práticas educativas com olhares científicos nas relações educativas em diversos contextos.

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo, também desenvolver solidariedade, capacidade de enxergar o outro e tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. (TRISTÃO, 2004, p.08)

O processo de avaliação aconteceu mediante as observações realizadas pelos educadores tendo em vista a participação das crianças nas atividades, sua pertinência

em relação à temática e, ainda, quanto às contribuições destas atividades para a ampliação dos conhecimentos.

Reconhece-se, assim, por meio dos relatos semanais, dos conselho avaliativos que registraram o envolvimento das crianças e seu desenvolvimento, que o trabalho proposto contribuiu, em diferentes perspectivas, para a constituição da identidade, autonomia, domínio do corpo, exploração do ambiente, expressão, percepção visual das crianças atendidas.

Referencias

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogos de Papéis: um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan. 2004. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/9360/8612>>. Acesso em: 10 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/%x>.

BARBOSA, Maria. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância.** Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975

GOIÂNIA, **Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Infantil/UFG – 2015**

RAMOS, R. M. **Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil.** 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ESCOLA PARA TODOS: UMA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA SOB A ÓTICA DO BEHAVIORISMO¹⁷

Ana Clara Aguiar Guimarães (Faculdade de Educação / CEPAE – UFG)
anaclaraaguiarg@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta um estudo sobre educação inclusiva, amparado por teorias behavioristas e por observação de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental de uma escola da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Discute os dados coletados durante uma observação participante em sala de aula, acompanhando alunos com deficiência durante as aulas de português, oferecendo-lhes ajuda para situarem-se melhor no conteúdo, atentarem-se às aulas e incluam-se também socialmente no ambiente de sala de aula. Demonstra como tem se dado as práticas inclusivas em escolas da rede regular de ensino e sugere maneiras de melhorar o ensino de forma a abarcar todos os alunos.

Palavras-chave: Observação participante. Análise do Comportamento. Inclusão escolar.

Apresentação

À medida em que é socialmente construída por alunos e professores, com base nas interações que estabelecem entre si e com as demais variáveis do ambiente, pensa-se a escola como um lugar previamente organizado a fim de promover oportunidades de aprendizagem (CORREIA-ZANINI; RODRIGUES, 2010). No entanto, o que percebemos na prática são modelos educacionais que, embora visem à construção de um ambiente preparado para receber todos, ainda falham ao perpetuarem processos de exclusão. Mantoan (2003) refere-se à exclusão escolar como processo que

manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (p.13).

Ao reconhecer esses problemas e nos depararmos com as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino, torna-se evidente a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. É nessa perspectiva que entra em foco a educação inclusiva, pensando em uma escola para todos, em que há

¹⁷Projeto desenvolvido com bolsa PROEC (2016/2017), sob orientação da Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (PPGEE/CEPAE/*UFG).

não somente uma universalização do acesso ao ensino, mas uma inclusão do aluno no ambiente de ensino regular. Uma escola que atenda às necessidades específicas dos alunos, por meio de mudanças estruturais e culturais (MEC, 2007).

Como dito por Skinner (1972), não faz muito sentido construir mais escolas, formar mais professores e planejar melhor os materiais didáticos, se os estudantes não estudarem. E para que isto ocorra, dentro da perspectiva da escola para todos, é preciso pensar em questões como: o que mantém o aluno, em especial o aluno com deficiência intelectual, comprometido com o aprendizado?

Ainda é fato que muitos estudantes vão à escola, se comportam e estudam para evitar as consequências de não fazê-lo. Assim é perceptível que a punição deu ao estudante razões para estudar. Skinner (1969/1999), no entanto, alerta que métodos punitivos possuem sérias consequências, entre elas o absenteísmo, a apatia, o vandalismo e ainda um anti-intelectualismo que inclui uma relutância à educação. Portanto, se o intuito é evitar tais subprodutos, é preciso pensar em maneiras não punitivas de expor o aluno ao ambiente escolar. Simplesmente abandonar estes métodos e permitir que o estudante faça o que quiser é, entretanto, abandonar os objetivos educacionais. Skinner (1969/1999) sugere, então, que se faça um gerenciamento de contingências, visando o reforço para comportamentos adequados dentro da sala de aula.

Para Mantoan (2003), aprender implica a capacidade de expressar, das mais variadas maneiras, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores. Pensando nisso, não se pode ignorar as diferenças culturais, sociais, éticas, religiosas, de gênero etc., presentes em nossa sociedade. E é diante dessa diversidade humana que a escola precisa ser estruturada para atender todos os alunos, sabendo lidar com suas diferenças e estando preparada, em vários sentidos, para contribuir de maneira ativa e significativa para o processo de formação de seus estudantes. Para que uma escola seja, de fato, inclusiva, é preciso que redefina seus planos para “uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Desta maneira, precisamos pensar em um ambiente escolar previamente preparado para a diversidade, não só fisicamente, mas no que diz respeito às maneiras de ensinar. Um dos principais papéis da educação formal é a transmissão de uma cultura e não podemos ignorar essa função. Isso se dá por meio de ensinamentos oferecidos por pessoas que já foram ensinadas. O professor deve, portanto, exercer a devida autoridade na classe, já que a sala de aula se configura como uma comunidade,

com uma cultura própria, e é possível projetar tal cultura respeitando padrões de dignidade e liberdade que valorizamos no mundo em geral (SKINNER, 1969/1999).

Também é notável que, do ponto de vista financeiro e político, a preocupação com a inclusão escolar no Brasil tem-se dado mais no papel – texto legal – do que na ação, tendo em vista às dificuldades enfrentadas por algumas escolas no que diz respeito à infraestrutura e à distribuição de verbas (COSTA, 2007). A partir disso, é possível questionar de que forma as demandas relacionadas ao processo de inclusão escolar estão sendo atendidas, se o investimento no sistema educacional como um todo já está prejudicado. Assim, neste trabalho buscou-se observar e pensar as questões que envolvem as possibilidades e desafios de uma escola inclusiva, pela ótica da Análise do Comportamento, mantendo foco em aspectos da motivação do estudante inserido neste ambiente.

Metodologia

A observação da prática educacional inclusiva foi feita no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Isto se deu com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pela escola no ensino de pessoas com deficiência, refletir acerca do termo “inclusão” e como esta proposta deve acontecer na prática, identificar possíveis reforçadores positivos para os comportamentos de ir à escola e de estudar, observar as interações do aluno com deficiência com os outros alunos e com os professores, ou seja, como este responde a trabalhos em grupos e individuais e até que ponto apreendem o conteúdo ministrado e produzem novos conhecimentos.

Isto se deu por meio de observação participante. Esta prática é proposta como método em que há inserção da pesquisadora no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, de maneira a observar o sujeito em determinado contexto e ambiente (QUEIROZ et al., 2007). Para isso, foi feito o acompanhamento de alunos com deficiência dentro de sala de aula do sexto ano do Ensino Fundamental, nos meses de outubro a dezembro de 2016, e em salas de aulas dos oitavos anos do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2017. Isto se deu duas vezes por semana, durante as aulas de português. Além disso, houve reuniões semanais com professores (de português, artes, geografia e matemática) e monitores para estudo e aprofundamento sobre temas diversos relativos aos diferentes tipos de deficiências e práticas pedagógicas, durante o segundo semestre de 2016.

Durante as aulas do sexto ano, sentei-me junto a dois alunos, um diagnosticado

com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outro com diagnóstico de Autismo. Ajudei-os a atentarem-se às aulas quando havia dispersão, a entender melhor os enunciados das atividades quando precisavam e observei suas participações em grupos de trabalhos. Ambos aparentavam boa inclusão social no ambiente da sala de aula, mantinham boas relações com os outros colegas e trabalhavam com eles sem problemas. A atuação nos oitavos anos foi semelhante. No oitavo ano A, estive com dois alunos diagnosticados com Dislexia. No oitavo ano B, um tinha Síndrome de Down e outro não possuía diagnóstico, mas tinha certas dificuldades de socialização e de acompanhamento das aulas.

No oitavo ano B, uma aluna demonstrou maior dificuldade. Se mostrava bastante resistente às atividades e às aulas, não se envolvia muito e não demonstrava muito interesse pelos conteúdos ministrados, mas com o tempo e certa “insistência”, ela passou a se dedicar um pouco mais. No entanto, a socialização era boa e não houve problemas para o desenvolvimento de trabalhos em grupos. No oitavo ano A, ambos responderam positivamente aos conteúdos quando eram acompanhados. No início do semestre houve certa resistência por parte dos outros colegas para incluí-los nos grupos, mas isto melhorou rapidamente ao longo das aulas.

Apesar de acompanhar somente as aulas de português, em que esses alunos eram devidamente incluídos ao ambiente escolar, tanto no âmbito social quanto acadêmico, nem todos os outros professores tinham a preocupação de assegurar a mesma coisa. Isto se tornou perceptível, por exemplo, diante da aprovação desses alunos para a série seguinte, independentemente de sua produção e desempenho nas atividades; era como se não pudessem/devessem mesmo esperar muito deles.

O aluno com deficiência às vezes demanda, no entanto, uma atenção que o professor não pode oferecer em tempo integral em uma sala com outros tantos alunos. É interessante pensar, então, no apoio feito por monitores que acompanham o aluno com deficiência, em sala de aula. Não com o intuito de ensiná-lo individualmente enquanto os outros alunos aprendem com o professor, mas de maneira a acompanhá-lo, situando-o no conteúdo, chamando sua atenção para o que está acontecendo na aula e oferecendo subsídios para que seja socialmente incluído. Neste contexto, também torna-se evidente a necessidade de um atendimento educacional especializado (AEE), que está previsto no capítulo III da Lei que trata “Da Educação, da Cultura e do Desporto, da Constituição Federal” (1988). O seu artigo 208 reza que o dever do Estado com a educação será efetivado, dentre outras maneiras, mediante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular do ensino.

Na perspectiva inclusiva e pela lei, o AEE deve estar disponível em todos os níveis de ensino. As escolas da rede regular de ensino são os ambientes mais adequados para a garantia do relacionamento entre alunos com e sem deficiência e de mesma idade. São nestes espaços que deve ocorrer a promoção de interações que enriqueçam o desenvolvimento social, afetivo e escolar dos alunos, além da quebra de qualquer ação discriminatória (MANTOAN, 2003). O espaço do AEE se torna ideal para colocar o aluno com deficiência em contato com os conteúdos de sala de aula, mas de maneira mais naturalmente reforçadora, além de trabalhar em suas dúvidas com mais atenção. Relacionar tais conteúdos com assuntos que chamam a atenção deste aluno ou que estão relacionados com seu dia a dia pode reforçar o comportamento de estudar e de ir à escola, já que, desta forma, o aluno pode perceber aquilo que está aprendendo como algo relevante para sua vida. O AEE não deve, no entanto, substituir as funções do professor responsável pela sala de aula comum.

O CEPAE passou a disponibilizar um espaço de atendimento a esses alunos uma vez por semana, às quintas-feiras. Entre as 14h e 16h30, eles são acompanhados por bolsistas PROLICEN e PIBIC-EM, que revisam e ampliam os conteúdos do período escolar regular, além de lhes oferecer também atividades físicas. É fundamental considerar também a importância da família no processo de formação desses jovens. Foi observado que aqueles que tinham acompanhamento dos pais em casa se mostravam mais comprometidos com o desenvolvimento escolar.

As reuniões semanais para estudos foram de grande ajuda para uma adequada inserção no cotidiano escolar desses alunos. Procurar informações e dialogar com os colegas professores, bolsistas e monitores acerca do assunto ofereceu não apenas uma sensação de maior segurança para a atuação nesse contexto, mas um conhecimento mais amplo.

Conclusão

Para melhorar o ensino, é mais importante planejar melhor as contingências usando os reforçadores já disponíveis do que encontrar novos. Mesmo que os reforçadores imediatos sejam desejáveis e consistentes, é fundamental considerar a importância de reforçadores intermitentes ou remotos (SKINNER, 1972). Por vezes, o homem trabalha para atingir objetivos distantes e o faz não por ser afetado por eventos futuros,

mas porque a cultura em que vivem construiu artifícios mediadores sob a forma de reforçadores condicionados: o estudante estuda porque é admirado ao fazê-lo, porque mudanças imediatas no seu comportamento assinalam o progresso na direção do reforçamento posterior, porque ser instruído é ‘uma boa coisa’, porque, assim, livra-se da condição aversiva de não-saber. (SKINNER, 1972, p. 147).

O mundo é excessivamente grande para que todos os seus elementos sejam levados para a sala de aula e relacionados diretamente com todos os conteúdos a serem ensinados. Também o aluno não aprende por mero contato com as coisas. Portanto, na prática, o professor ainda tem muito o que fazer, a começar por uma seleção desses elementos. Afinal, nem tudo da vida real pode ser efetivamente reproduzido no mundo real da escola. Logo, nota-se que “são necessárias medidas heroicas por parte do professor para tornar este mundo importante” (SKINNER, 1972, p. 145). Alunos aprendem sem o ensino formal, longe da escola comum, mas é papel da escola formal organizar condições sob as quais os estudantes aprendam mais rápido e de maneira mais efetiva (SKINNER, 1963/1999).

As práticas inclusivas não preveem a utilização de métodos de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Cada aluno aprende dentro de suas condições e, se o ensino for mesmo de qualidade, o professor considerará os limites explorando, da maneira mais conveniente possível, as potencialidades de cada um (MANTOAN, 2003). É complicado supor que um conjunto único de objetivos padronizados possa atender a capacidade de aprendizagem única de cada estudante. Um método de ensino é simplesmente uma maneira de organizar e preparar um ambiente de maneira a produzir aprendizado (SKINNER, 1963/1999), e isso precisa ser feito pensando em todos os alunos, mas levando em consideração suas singularidades. Para pensar em melhorias no sistema educacional é preciso considerar que não são os alunos que possuem “deficiências”, mas, muitas vezes, nossas próprias formas de ensinar.

REFERÊNCIAS

CONGRESSO CONSTITUINTE. **A Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

CORREIA-ZANINI, M. R. G.; RODRIGUES, O. M. P L. A influência de problemas de comportamento sobre o desempenho escolar. In: VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. (Orgs). **Aprendizagem e Comportamento Humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 111-129.

COSTA, C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MANTOAN, M. E. T. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *R. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 15(2), p. 276-283, 2007.

SKINNER, B. F. Reflections on a Decade of Teaching Machines. In: _____. **Cumulative Record – Definitive Edition.** Copley Publishing Group: 1999. p. 240-253. Obra original publicada em 1963.

_____. Contingency Management in the Classroom. In: _____. **Cumulative Record – Definitive Edition.** Copley Publishing Group: 1999. p. 271-281. Obra original publicada em 1969.

_____. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1972.