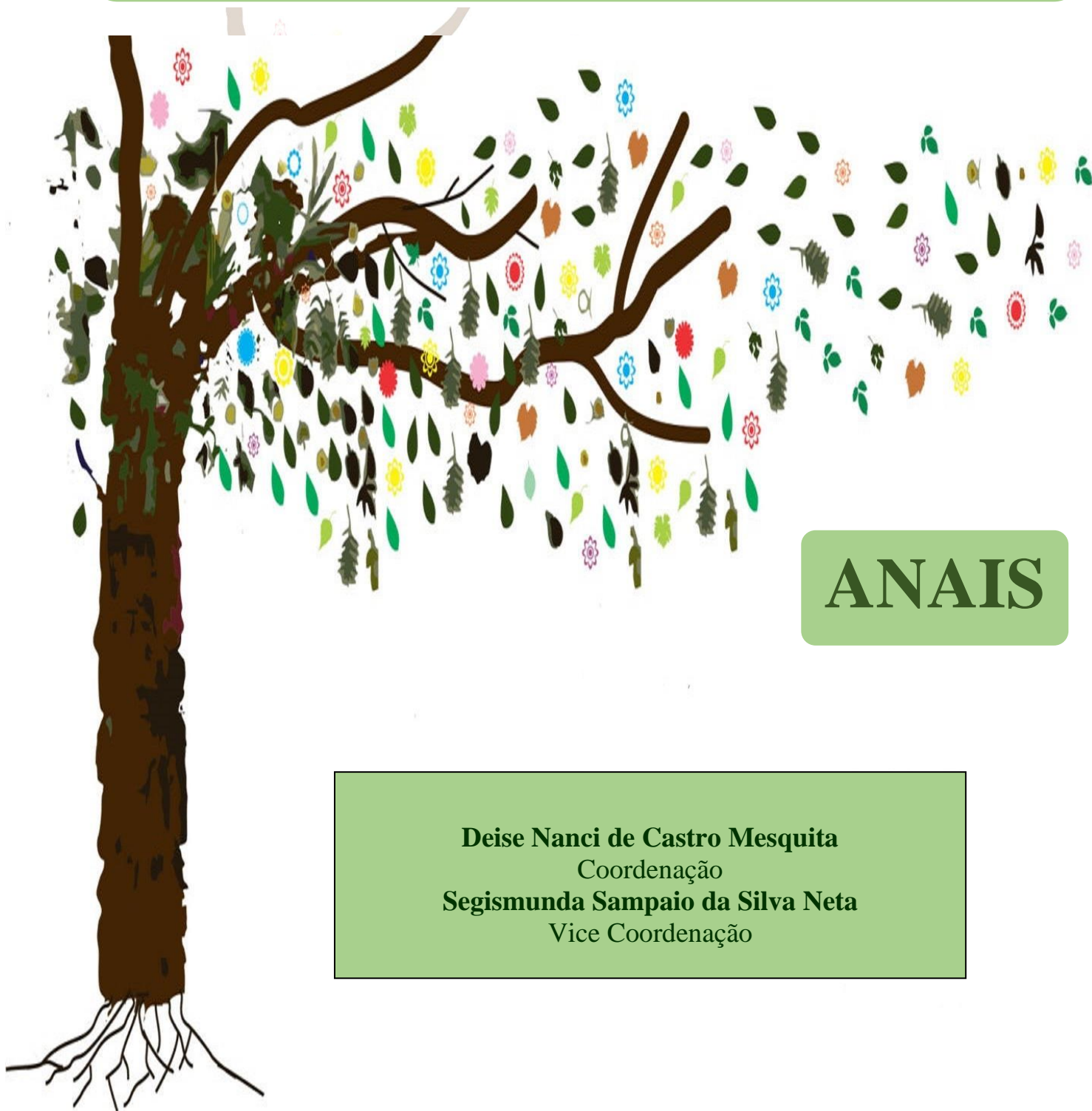


**II FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:  
VIVÊNCIAS SISTÊMICAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
Dias 27, 28 e 29 de setembro de 2018



**ANAIS**

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



**ANAIS II FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA PARA TODOS: vivências sistêmicas. Goiânia:  
CEPAE/UEG, 2018. 201p.**

**II FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:  
vivências sistêmicas**

**COMISSÃO ORGANIZADORA**



Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita – Coordenação  
Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta – Vice Coordenação  
Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva  
Mestranda Alyne Imaculada Costa Santos  
Voluntária Ana Cristina Rodrigues  
Bolsista Voluntária Ana Clara Aguiar Guimarães  
Profa. Ma. Andréa Hayasaki Vieira  
Bolsista PROLICEN Anna Carolina Souza de Oliveira  
Prof. Benelzo Batista Oliveira  
Mestranda Eneida Aparecida Machado Monteiro  
Mestranda Genessi Borba Gomes Alves Santos  
Bolsista PROEC Isabel Assunção Silva  
Mestranda Leuzirene Pereira da Silva  
Profa. Ma. Luciene Guerra dos Santos  
Profa. Ma. Márcia Cristina Machado Oliveira Santos  
Estagiária Maria Raquel Gomes da Silva  
Mestranda Mariana Cirqueira Ricardo da Silva  
Mestranda Neide Maria de França Filha  
Mestranda Patrícia Maria Jesus da Silva  
Psicóloga Rosângela Araújo Schittini  
Profa. Dra. Silvana Matias Freire  
Bolsista Iniciação Científica Júnior Tomás Dias D’Abreu  
Mestranda Weslania Evangelista de Jesus

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

Dra. Alessandra da Silva Carrijo  
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita  
Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira  
Dra. Silvana Matias Freire

## **EQUIPE DE APOIO**

### **MONITORES**

Weslania Evangelista de Jesus (Coordenação)

Alyne Imaculada Costa Santos

Ana Carolina Dornelas

Ana Carolina Vieira

Ana Elise Lopes

Denise Cristina Camilo de Lima

Elenice de Fátima Pereira

Eneida Monteiro

Isabel Toscano

Isadora Malveira

Jaílides Amanda Gonçalves de Deus

Lana Kayne Pereira Silva

Léia das Dores Cardoso Ribeiro

Leuzirene Pereira da Silva

Marina Alves Fontes

Martiniano Torres

Neide Maria de França Filha

Rosa Maria Ribeiro de Moraes

Warlete Cristina de Oliveira

Wesllane Oliveira da Rocha Negrão

### **INTÉRPRETES DE LIBRAS**

Mariana Cirqueira Ricardo da Silva (coordenação)

Alessandra Símon de Barros

Débora Fernandes de Freitas

Dhenny Kétully Santos Silva Aguiar

Dilcléias Rodrigues Barbosa Martins

Douglas Santos Oliveira

Francisco Ferreira de Oliveira Junior

Geane Feitosa Lima

Gilson Antônio de Souza

Janaina Carvalho de Oliveira

Jéssica Castro Souza

Jéssie Rezende Araújo Silv

Joniscléia de Sousa Catanhêde

Joseane de Carvalho Pereira

Kelly Francisca da Silva Brito

Leandro Vieira Lisboa

Mariá Afonsina de Rezende Araújo

Maria Carolina da Silva Rocha

Rayan Soares dos Santos

Rondiney Silva de Oliveira



## **ORGANIZAÇÃO ANAIS**

Dra. Alessandra da Silva Carrijo  
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita  
Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta

## **ASSESSORIA TÉCNICA**

Mestranda Patrícia Maria Jesus da Silva  
Bolsista PROLICEN Anna Carolina Souza de Oliveira  
Bolsista PROEC Isabel Assunção Silva

## **REALIZAÇÃO**

Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar (GPIE)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica  
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação  
Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG)

## **ENDEREÇO**

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

## **COLABORADORES**

Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás  
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica  
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação  
Universidade Federal de Goiás



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO



## Apresentação

Em tempos de tantas lutas legítimas por questões de inclusão, gênero, etnia, raça, cor, credo e outras, pode soar um descompasso organizar um evento científico cujo objetivo não se limita a uma causa em particular. Ledo engano. Este encontro tem, sim, um desígnio, bem definido e certo: pensar a formação escolar do ser humano em sua essência singular, mas também universal. Por isso os tópicos que nomeiam as atividades organizadas para cada período dos três dias de encontro levam uma única marca que os congrega, a visão sistêmica da vida.

A fim de que fosse planejado e concretizado nessa perspectiva, coube à equipe organizadora dialogar, analisar e buscar referências teóricas e empíricas que ampliassem a compreensão do significado de aprender e ensinar em um contexto formal, acadêmico, porém não absoluto ou categórico; ou, como no dizer de Maria José Esteves de Vasconcellos, a partir de um “novo paradigma científico sustentado nos pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade”. Estas foram, pois, as três categorias as quais nossa convidada lançou mão, para nortear seu diálogo com os participantes durante a Roda de Conversa “A Epistemologia Sistêmica em Sala de Aula”, que abriu a programação do evento.

No entanto, estas não foram as únicas referências que deram tom e cor ao modelo sistêmico adotado pelos organizadores e inscitos, que participaram do evento objetivando (re)pensar questões relativas à educação para todos. Um outro elemento constitutivo do sujeito, que tem a ver com sua relação transcendental, mística e intrínseca com a natureza terrena e o universo cósmico, também foi considerada, respeitada e problematizada. O que não significou deslegitimar a característica laica da instituição escolar formal, mas reconhecer e contextualizar a espiritualidade existente em cada um de nós que, conseqüentemente, reverbera em todas as nossas relações existenciais.

Para isso, foi trazido ao debate não o tema da religiosidade, mas as evidências já apresentadas por Fritjof Capra em *O Tao da Física* que, guardadas as devidas especificidades, demonstram a aproximação entre os conceitos da física quântica e as concepções espiritualistas do mundo oriental. E com excepcional competência, leveza,

sensibilidade e objetividade, Samuel Gomes trouxe para a Roda de Conversa da manhã do segundo dia a reflexão sobre “Ciência e Espiritualidade”.

A relevância desse encontro também foi marcada pelo lançamento de quatro obras acadêmicas e uma literária (*in memoriam*). Duas delas ilustram concretamente o envolvimento e o compromisso de gestores, docentes e discentes da Universidade Federal de Goiás, que não mediram esforços para viabilizar a publicação, em formatos E-book e impresso, dos livros *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – 50 anos de história* que celebra o Jubileu de Ouro dessa Unidade de Educação Básica, e *Escola de Educação Básica Para Todos! – Vol. II* que apresenta algumas das pesquisas desenvolvidas em seu Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu, o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica.

No período vespertino, na Mesa Redonda “Vivências Sistêmicas em Escolas de Educação Básica”, cinco instituições goianienses apresentaram seus projetos políticos pedagógicos e trocaram ideias sobre práticas cotidianas que tomam a relação sujeito-natureza, saber-criatividade, diversidade-respeito etc. como fundamentos intrínsecos à escolarização básica; e o projeto “Escolas Pelo Mundo – Edição América do Sul” reiterou a urgência de se resgatar o desejo de estar na escola, tanto de alunos quanto de professores, e de todos se responsabilizarem por fazer dessa vivência intelectual e acadêmica uma referência para a transformação amorosa e fraterna do mundo. Um espelho dessas propostas está disponível na seção *Espaços Escolares* destes Anais.

Um outro conjunto de atividades que enriqueceram o II Fórum foi fruto de apresentações orais e de painéis trazidos por pesquisadores - gestores, professores, mestrandos, licenciandos etc., interessados em socializar seus percursos estudantis e profissionais e, assim, dividir as angústias que os levam não à paralisia ou à estagnação, mas ao movimento e à busca constante por novas opções, diferentes perspectivas e inusitados resultados. Esses relevantes trabalhos foram submetidos à avaliação da Comissão Científica e a síntese de suas exposições está disponível sob os títulos *Relatos Expandidos* e *Resumo Simples*, nestes Anais.

Enfim, a realização deste *II Fórum Nacional Escola de Educação Básica Para Todos: vivências sistêmicas* só foi possível graças ao trabalho desenvolvido por uma equipe de compromissados companheiros: colegas docentes, discentes, bolsistas, estagiários, voluntários, técnicos, patrocinadores... imbuídos em garantir que a

Constituição do Brasil seja respeitada e a educação como direito inalienável do homem seja garantida! Portanto, resta-nos apenas desejar que nas publicações advindas desses esforços cada um possa (re)encontrar uma inspiração para se (re)vigorar, para se sentir motivado a seguir o difícil e gratificante percurso de (re)construir uma escola de Educação Básica que seja de e para todos! A cada uma dessas queridas pessoas nossa reverência e gratidão.



Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita  
Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta



# PROGRAMAÇÃO

## DIA 27/09/18 – 5ª FEIRA

### BOAS VINDAS

*Seja você a mudança que quer ver no mundo*  
ONG Fraternidade Sem Fronteiras

### RODA DE CONVERSA

*A Epistemologia Sistêmica em Sala de Aula*  
Profa. Ma. Maria José Esteves de Vasconcellos

### MESA REDONDA

*Vivências Sistêmicas em Escolas de Educação Básica*

#### Sala 1

Escola Espaço Criativo  
Colégio Logosófico de Goiânia  
Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata

#### Sala 4

Escola Fonte  
Escolas pelo mundo – edição América do Sul  
Escola Casa Verde Aprendendo com os Pássaros

### LANÇAMENTO DE LIVROS

Cepae/UFG – 50 anos de história  
Espelho Retrovisor: uma viagem no tempo  
Escola de Educação Básica Para Todos! (Vol. II)  
Transdisciplinarietà en la Educación: docencia, escuela y aula  
Caminhos Arados para Florescer Ipês – complexidade e transdisciplinaridade na educação

## DIA 28/09/18 – 6ª FEIRA

### BOAS VINDAS

*Diante disso, o que faço com isso?*  
Núcleo Goiano de Mulheres: ações de prevenção ao suicídio juvenil

### RODA DE CONVERSA

*Ciência e Espiritualidade*  
Prof. Me. Samuel Gomes

### MESA REDONDA

*Vivências Sistêmicas em Sala de Aula de Educação Básica*

### **Sala 1**

1. Roda de Conversa: experiência sistêmica com a família
2. Inclusão e Bullying na Escola: uma proposta didática baseada no filme Touched by Grace
3. Projeto “Alimentação Saudável Gera Boas Medidas” na Escola Governador Joaquim Sobrosa
4. Dom quixote: os textos dialógicos como possibilidades de iniciação à literatura clássica universal

### **Sala 2**

1. Relato de experiência sobre educação financeira
2. Atividade Intercultural: promovendo um diálogo entre Brasil e México por meio do filme “Festa no Céu”
3. A Inclusão do Dia Nacional dos Surdos no PPP da Escola Municipal Celina de Sousa Amaral em Senador Canedo-Go.
4. Os grupos de trabalhos (GT) em Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito – relatos de experiências
5. Grupos de Trabalho (GT3) Ensino Discursivo de Libras / Português Escrito na Educação Básica para Tod@s

### **Sala 3**

- 1 Sala de Aula: espaço para (re)significação do conhecimento
2. Sobre o Literário e o Não-literário em Sala de Aula: relato de experiência com textos
3. Educação Integral: uma análise dos programas mais Educação e novo mais educação em Bela Vista de Goiás
4. Alfabetização e Letramento: uma perspectiva acerca dos contos de fadas
5. O Encantamento da Literatura na Educação Infantil: relato de experiência no uso do reconto e o desenvolvimento de competências de linguagens (oral e corporal)

### **Sala 4**

1. Projeto Pintando com Grafite – Escola Estadual Pascoal Ramos, Cuiabá, MT
2. O Uso da Tecnologia como um Elemento de Estímulo ao Ensino no Colégio Estadual Jardim Vila Boa
3. Relato de Experiência: vivências em atendimento educacional especializado com alunos do ensino fundamental II
4. Contação de História como Recurso Pedagógico: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral da criança

## **DIA 29/09/18 – SÁBADO**

### **PAINEL**

*Vivências Sistêmicas em Aulas de Escolarização Básica*

### **Sala 2**

A Inclusão de Alunas com Síndrome de Down nas Aulas de Educação Física Escolar  
O Gênero Discursivo Charge no Contexto Escolar do Ensino Médio: um relato de experiência  
Talento Quântico: indicativos de crianças com percepção sensorial incomum na Educação Básica

Construção e Experimentação de Jogos Pedagógicos com Crianças Especiais do Ensino Fundamental I

O Lugar da Orquestra Filarmônica de Goiás: experiências educativas nos concertos de música clássica em Goiânia

O Processo de Construção do Conhecimento através da Iniciação Científica nos Anos Iniciais – uma proposta de prática de pesquisa, escrita e oralidade

### **Sala 3**

Trajetória: saberes, valores e aprendizado

Biblioteca Itinerante: leitura literária e autonomia

Formação Inicial de Professores: práticas de leitura e escrita em uma perspectiva de letramentos

A Experiência das Professoras Surdas na Área de Ensino de Libras como L1 e L2 em Sala de Aula

A Prática Relacionada à Teoria na Construção da Aprendizagem

Leitura e Letramentos Acadêmicos: estratégias de leitura nas práticas acadêmicas de alunos ingressantes de Letras

### **Sala 4**

Desafios pedagógicos

Preparando para fazer inclusão

As Novas Tecnologias e a Inclusão Social do Surdo

A Sala de Aula e seus Emaranhados dentro do Sistema

Realização de Oficina sobre Vermicompostagem: um relato de experiência

O Uso de Contos de Fada no Desenvolvimento da Autonomia dos Sujeitos e do Trabalho em Equipe

## **AVALIAÇÃO E ENCERRAMENTO**

## **ALMOÇO FRATERNO**

# Sumário

## ESPAÇOS ESCOLARES

Escola Fonte.....	16
Escola Aldeia.....	18
Colégio Logosófico de Goiânia.....	20
Escola Casa Verde Aprendendo com os Pássaros.....	26
Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata.....	31
Escolas pelo mundo – edição América do Sul.....	34

## RELATOS EXPANDIDOS

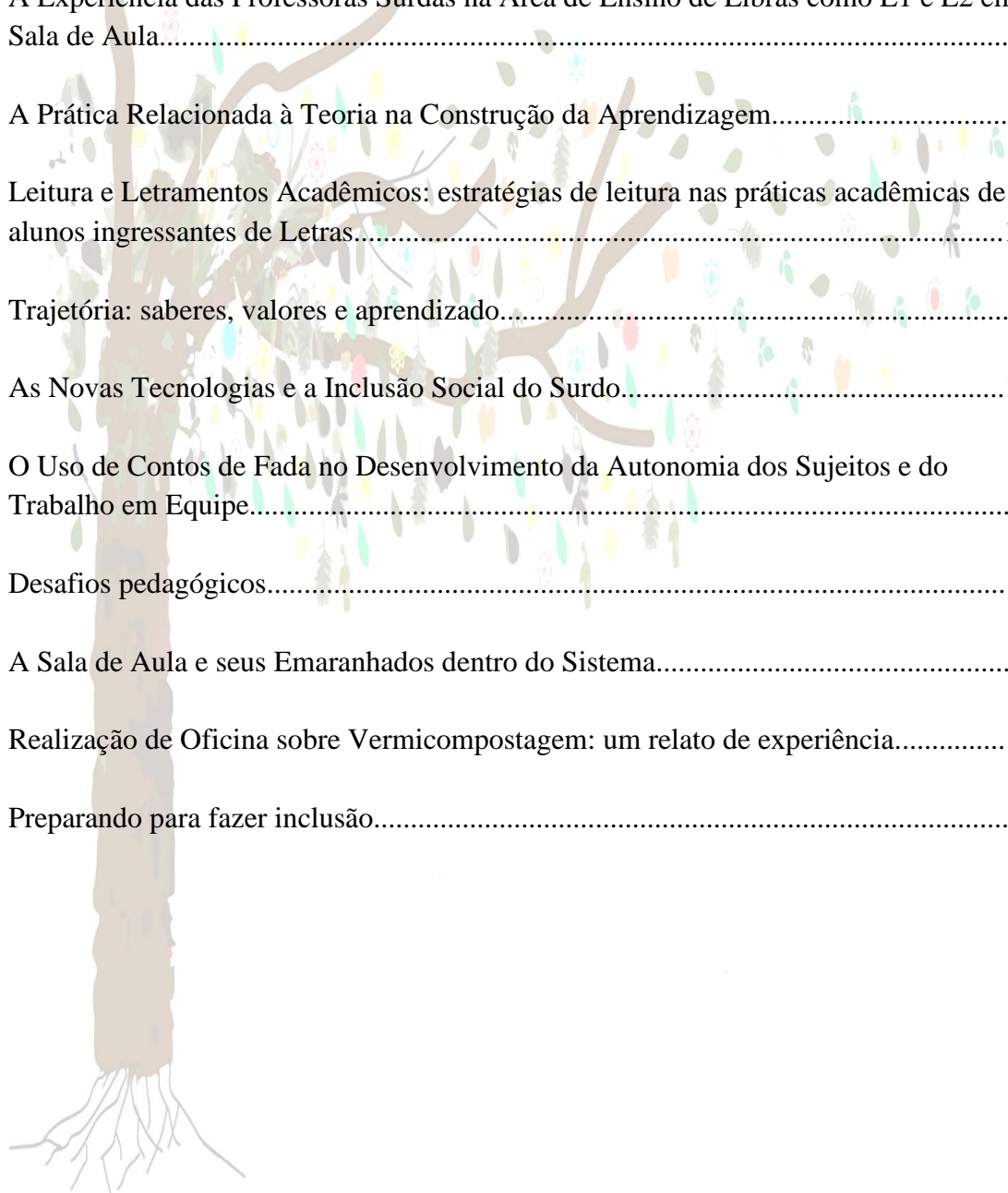
Inclusão e Bullying na Escola: uma proposta didática baseada no filme Touched by Grace.....	37
Roda de Conversa: experiência sistêmica com a família.....	45
Atividade Intercultural: promovendo um diálogo entre Brasil e México por meio do filme “Festa no Céu”.....	55
A Inclusão do Dia Nacional dos Surdos no PPP da Escola Municipal Celina de Sousa Amaral em Senador Canedo-Go.....	63
Projeto “Alimentação Saudável Gera Boas Medidas” na Escola Governador Joaquim Sobrosa.....	72
Relato de experiência no uso do reconto e o desenvolvimento de competências de linguagens (oral e corporal).....	78
Projeto Pintando com Grafite – Escola Estadual Pascoal Ramos, Cuiabá, MT.....	88
Dom quixote: os textos dialógicos como possibilidades de iniciação à literatura clássica universal.....	97
Relato de experiência sobre educação financeira.....	104
O Uso da Tecnologia como um Elemento de Estímulo ao Ensino no Colégio Estadual Jardim Vila Boa.....	112

Educação Integral: uma análise dos programas mais Educação e novo mais educação em Bela Vista de Goiás.....	122
Sala de Aula: espaço para (re)significação do conhecimento.....	130
Sobre o Literário e o Não-literário em Sala de Aula: relato de experiência com textos.....	136
Grupos de Trabalho (GT3) Ensino Discursivo de Libras/ Português Escrito na Educação Básica para Tod@s.....	144
Os Grupos de Trabalhos (GT) em Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito – relatos de experiências.....	150
Contação de História como Recurso Pedagógico: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral da criança.....	157
Alfabetização e Letramento: uma perspectiva acerca dos contos de fadas.....	163
Relato de Experiência: vivências em atendimento educacional especializado com alunos do Ensino Fundamental II.....	168

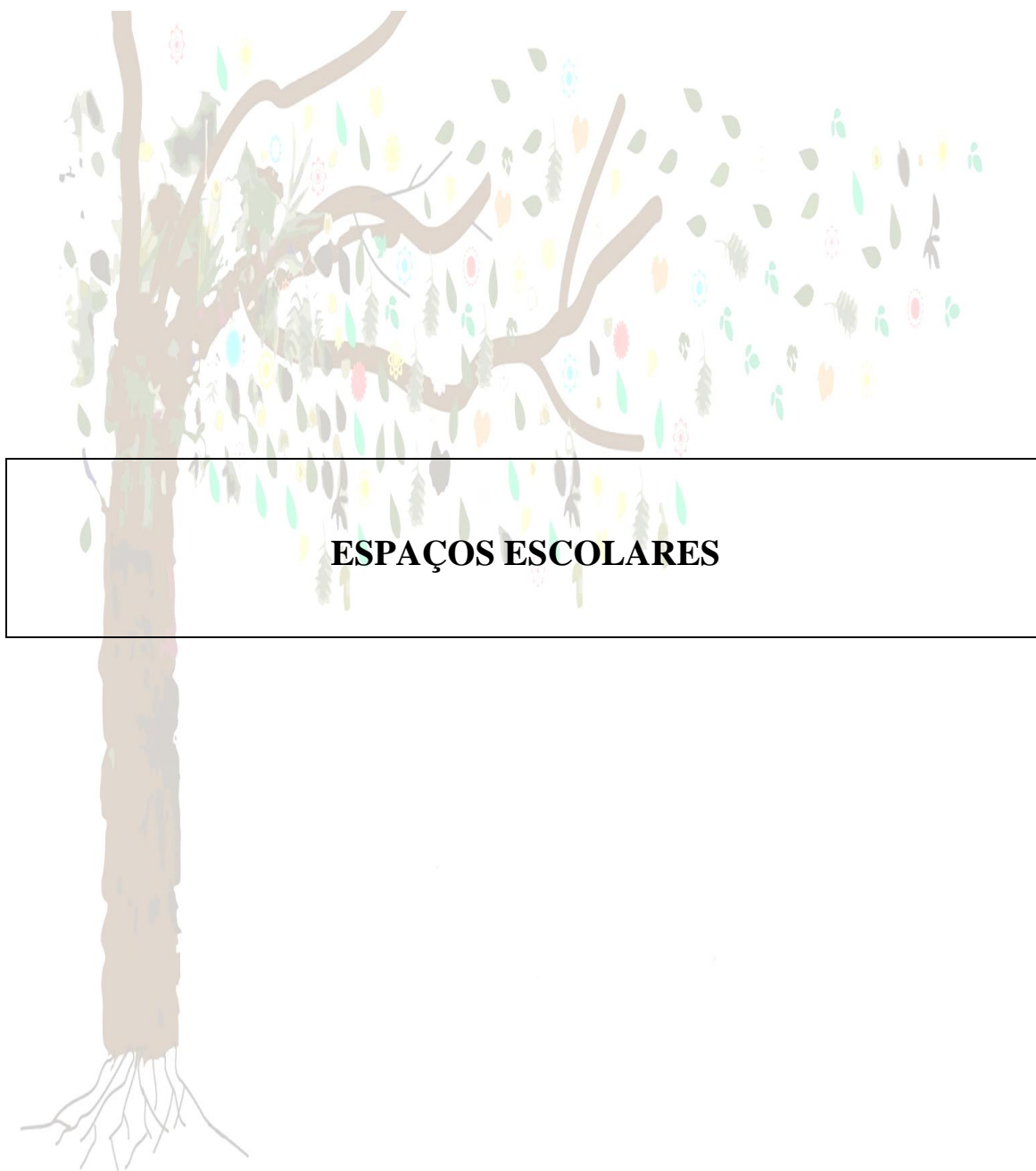
## **RESUMOS SIMPLES**

O Gênero Discursivo Charge no Contexto Escolar do Ensino Médio: um relato de experiência.....	177
Biblioteca Itinerante: leitura literária e autonomia.....	178
Construção e Experimentação de Jogos Pedagógicos com Crianças Especiais do Ensino Fundamental I.....	180
Talento Quântico: indicativos de crianças com percepção sensorial incomum na Educação Básica.....	182
O Processo de Construção do Conhecimento através da Iniciação Científica nos Anos Iniciais – uma proposta de prática de pesquisa, escrita e oralidade.....	184
A Inclusão de Alunas com Síndrome de Down nas Aulas de Educação Física Escola.....	186

O Lugar da Orquestra Filarmônica de Goiás: experiências educativas nos concertos de música clássica em Goiânia.....	187
Formação Inicial de Professores: práticas de leitura e escrita em uma perspectiva de letramentos.....	188
A Experiência das Professoras Surdas na Área de Ensino de Libras como L1 e L2 em Sala de Aula.....	190
A Prática Relacionada à Teoria na Construção da Aprendizagem.....	191
Leitura e Letramentos Acadêmicos: estratégias de leitura nas práticas acadêmicas de alunos ingressantes de Letras.....	192
Trajetória: saberes, valores e aprendizado.....	193
As Novas Tecnologias e a Inclusão Social do Surdo.....	194
O Uso de Contos de Fada no Desenvolvimento da Autonomia dos Sujeitos e do Trabalho em Equipe.....	195
Desafios pedagógicos.....	196
A Sala de Aula e seus Emaranhados dentro do Sistema.....	197
Realização de Oficina sobre Vermicompostagem: um relato de experiência.....	198
Preparando para fazer inclusão.....	200



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



**ESPAÇOS ESCOLARES**



## ASSOCIAÇÃO FONTE - EDUCAÇÃO E NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE

Joyce Rodrigues Cabral  
joycerodriguescabral@hotmail.com

Nathalia Gomes Pinheiro  
nathaliagomespinheiro@gmail.com

A Associação Fonte é um coletivo de pessoas em busca de novas formas de sociabilidade. Esta associação sem fins lucrativos tem como objetivo a promoção da educação inovadora, a cultura e a sustentabilidade - social e ambiental, formando elos com pessoas, organizações e setores e instituindo, por fim, a Escola Fonte – o seu braço educacional (com o início das atividades com os estudantes previsto para 2020).

A Escola Fonte surge da observação do movimento global em direção a novas alternativas para a educação do século XXI e propõe uma dinâmica democrática, multireferenciada e diferente para aprender em comunidade.

Será uma escola de educação básica, com proposta pedagógica que prioriza a aprendizagem de maneira sistêmica, através de projetos, oficinas, vivências, roteiros de estudo, multietariedade, sem o modelo usual de seriação, carteiras enfileiradas, quadro negro, livro exclusivo, horários e avaliações padrão; onde professores sejam mediadores e estudantes sejam protagonistas de seus próprios processos no percurso educativo e se apropriem do conhecimento e dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular, a partir de seus sonhos e necessidades, com autonomia, responsabilidade, alegria e efetiva ação sobre suas realidades.

Por acreditar que o futuro será em rede, importa-nos identificar possíveis parceiros, empreendedores sociais, propostas de visão e atuação criativas, determinadas e transformadoras, motivadas por ganhos coletivos, não por ganhos pessoais. Pais, educadores, projetos e escolas que buscam uma nova forma de educar são nossos parceiros, e a colaboração entre nós pode assumir uma grande diversidade de formas.

O trabalho da Associação Fonte visa co-criar uma sociedade onde as pessoas desenvolvam sua empatia, se reconheçam como agentes de transformação e venham a integrar equipes colaborativas em diferentes tipos de instituições.

A Associação Fonte acredita que práticas educativas com base nesses valores sejam fundamentais em uma sociedade onde as pessoas tenham oportunidades, sejam



protagonistas da sua história e também de mudanças necessárias para um mundo mais justo para todas e para todos.

**Palavras-chave:** educação integral, transformação social





Carolina N. Curado Parrode (Profa. e Coordenadora da Escola Espaço Criativo, em Goiânia)  
carolparrode@hotmail.com

Fátima Cristina Silva Moraes (Profa. e Diretora da Escola Espaço Criativo, em Goiânia)  
cristinasilvamoraes@hotmail.com

O futuro existe a partir dos acontecimentos presentes. Nas conjunturas e demandas dos dias. Na internet das coisas, nas cidades inteligentes, na luminosidade azul do cérebro em redes. Acontecimentos sem volta. Desumano, bruto, incerto e, também, nosso. E quanto à escola? É um lugar de futuro? Em que parte do aprendizado reside garantias? Em qual teoria? Em que recreio brinca o amanhã? Está em conhecimentos fragmentados, na didatização e memorização mecânica dos conteúdos curriculares, no abandono da alegria? A educação anda assim... Ainda e muito disfarçada nos antigos moldes. Oculta na vontade e saudosismo de práticas que já não funcionam para o exercício do que há de vir. O grande desafio da Educação em nosso tempo é coexistir entre paradoxos, é honrar nossas tradições sem fixar-nos na obsolescência. Aprender desde as experiências, porém sem perder a autoria, sem deixar-se esmagar por elas. Antes de tudo, a tradição deve ser honrada na propositura de novos caminhos, legando ao sujeito a possibilidade de ser um protagonista da contemporaneidade.

Houve um estouro nas informações. Os professores que sabiam tudo se desfiguraram como material ferrugento, atrofiado e envelhecido. O que ainda é possível ensinar? Como? Onde? De uma coisa sabemos: o futuro é agora, na escola.

Surge então, das partes criativas do fazer educação, uma ALDEIA em poesia, em versos. Uma escola que se propõe à reformulação de bitolas antigas e algumas desconstruções, que nasce do espiral dinâmico das insatisfações. A reação contra o insulto, contra práticas do que já não é e do que já não cabe. A edificação de um lugar de educação, de criação, de invenção, de surpresas, de alegrias, de belezas e

protagonismo, em diversas formas para a contemporânea expressão do mundo. Um lugar que faz ver com olhos livres, que faz ser com o corpo inteiro. Um sopro que bate no cilindro dos moinhos movimentados por novos ares, que não perde de vista o ensino da geografia, da história, das linguagens e todas as multiciências humanas. Que abusa da arte, que se serve da gratidão, da amizade, do afeto, da alteridade e do amor. Que faz vibrar a energia íntima de cada ser. Que floresce junto à natureza e que vive a saudade de danças e cantos de culturas antepassadas. Que transcende! Que exercita a equação “eu parte do Cosmos” e o axioma “Cosmos parte do eu”. Que se comunica com o solo, com os bons sentimentos, com a magia e com as descobertas. Que é guardião dos elementos vibrantes da estética do bem viver. Em muitas manhãs e tardes de exercícios de potencialidades. Assim é a nossa Aldeia.





## **PEDAGOGIA LOGOSÓFICA - ENSINA E FAZ FELIZ**

Valéria Aparecida Mendonça (Diretora Geral Colégio Logosófico – Unidade Goiânia/Fundação Logosófica)  
valeriam-go@colegiologosofico.com.br

Estimados professores, é com alegria e verdadeiro otimismo que me sinto no dever de compartilhar com vocês a experiência que estamos vivendo, há algumas décadas, com a Pedagogia Logosófica.

Tenho a certeza de que, se interessaram em participar deste II Fórum Nacional Escola de Educação Básica Para Todos, é porque, assim como eu, estão buscando respostas e querem encontrar uma nova forma de educar.

Uma educação que atenda não apenas à formação dos seres para suprir as necessidades do século XXI; mas, sim, uma educação comprometida em formar seres humanos mais felizes, livres, com confiança em si mesmos e conscientes de suas responsabilidades frente à própria vida, à sociedade em que vivem e diante da humanidade.

Esta nova e original linha pedagógica tem atraído a atenção do ambiente educativo pela originalidade de seus princípios e pelos resultados obtidos no encaminhamento da formação mental, psicológica, moral e espiritual das crianças e dos adolescentes.

A Pedagogia Logosófica tem sua origem na Logosofia, ciência criada pelo educador e humanista argentino Carlos Bernardo González Pecotche.

Este grande humanista afirma que todas as mazelas que estamos sofrendo prenunciam a inevitável decadência da atual cultura.

Mas, como? Parece que há um contrassenso, porque se por um lado vemos um avanço indiscutível, por outro, observamos muita desorientação, desmoralização, violências, graves desrespeitos e outras mazelas.

Se estamos constatando estes sintomas, perguntamos: a atual cultura está sustentada por quais conhecimentos e valores?

González Pecotche afirma que a cultura atual está falhando pela base e isto se deve às seguintes causas:

- a) Não foi nem é capaz de ensinar ao homem a conhecer a si mesmo.
- b) Não lhe ensina a conhecer o mundo mental que o rodeia, interpenetra e influi poderosamente em sua vida.
- c) Não o capacita para compreender, amar e respeitar o Autor da Criação, nem para descobrir sua Vontade através de suas Leis e das múltiplas manifestações de seu Espírito Universal.

Esta original pedagogia vem justamente preencher o vazio incomensurável experimentado pela imensa maioria dos seres humanos e promover o conhecimento de si mesmos, ensinando-os a pensar e a sentir, preparando-os para viver uma nova vida; uma vida em que tenham mais consciência de seus atos, como também de seus direitos e responsabilidades.

Algumas perguntas podem ter surgido na mente de vocês; a que se deve a originalidade desta linha? E como podem alcançar objetivos tão elevados?

### **A Missão das Escolas Logosóficas**



Oferecer à infância e à juventude, por meio da Pedagogia Logosófica, um amparo e um saber que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas aptidões físicas, mentais, morais e espirituais, formando as bases de uma nova humanidade, mais consciente de sua responsabilidade diante da própria vida, da sociedade em que vive e diante do mundo

E o que se requer para cumprir tão elevada missão?

Dentre os diversos pontos, destaco o método que nos dá as diretrizes a serem seguidas.

O Método Logosófico atende o ser em sua formação integral, ou seja, na sua configuração física, mental, moral e espiritual, preparando a criança para se tornar ativo na sociedade em que vive, possuidor de uma nova moral, fruto dos cultivos do seu interno sentir, indispensável para a formação consciente da humanidade.

O ensinamento logosófico que norteia a criação das escolas logosóficas e o labor a ser realizado é o seguinte:

... se procederá a la creación de la Escuela Logosófica de Enseñanza Primaria, así como también de Institutos de Enseñanza Media, en los que la niñez y la juventud recibirán – concomitantemente con el estudio de los programas oficiales – una ilustración clara y precisa sobre los conceptos logosóficos. Estos deberán concretarse en conocimientos para la vivencia de

los mismos, y en una orientación de la conducta realizada en forma experimental y viva, de acuerdo con los principios éticos que sustancia el saber logosófico.

Os conceitos logosóficos, que, têm como fundamento a verdade factível de experimentação e comprovação, são indispensáveis à formação consciente da humanidade e são apresentados de forma simples, prática e amena. Vão permitindo que a criança *experimente o que estuda e estude o que experimenta* ativando-se o próprio mecanismo mental, induzindo as faculdades da inteligência a se exercitarem nas funções que lhes são próprias, pondo a descoberto pensamentos dos quais, até então, desconhecia sua existência.

### **O Método Logosófico de Ensino Infantil**

Em uma de suas formas de aplicação apresenta três aspectos ou características fundamentais: **conceitual, observação em si mesmo e experimental.**

Para sua aplicação, seguimos quatro passos:

#### **1º passo: COMO APRESENTAR O CONCEITO**

- Os conceitos devem ser oferecidos e trabalhados de FORMA AGRADÁVEL e seguindo uma GRADUAÇÃO de acordo com as faixas etárias.
- Esta fase conceitual permite estender uma ponte até a mente da criança e deve ser oferecida sob as formas de: *narrações, desenhos, imagens, analogias simples e acessíveis, histórias, dramatizações, análise simples sob forma de desafios, situações-problema que, de modo concreto* deverão facilitar a percepção dos elementos que são parte da força negativa (do mal) e quais são parte da força construtiva.

#### **Quais são os benefícios para as crianças?**

- a) Aprendem de forma agradável e estimulante.
- b) Conquistam gradativamente, e por si mesmas, os conhecimentos.
- c) Passam a conhecer os elementos da força do mal e da força do bem, distinguindo-os e formando a consciência de um e de outro, além de conhecerem as consequências ao atuarem movidas pelo bem ou pelo mal.
- d) Não há pressa, nem fadiga, nem sobrecarga da memória.

- e) Não se precipita a maturidade mental imprópria à idade em que estão.
- f) Vão conhecendo o valor dos pensamentos bons, dos seus frutos e das vantagens de serem bons tanto para si mesmas como para as demais.

## 2º passo: OBSERVAÇÃO CONSCIENTE DE SI MESMA E EXPERIMENTAÇÃO


### 1. Observação de si mesma:

Nesta fase o estímulo é para que as crianças passem a observar em seu ambiente mental, elementos do que foi adquirido na etapa conceitual e, com isto, começar a identificar internamente o que impede a aplicação dos conceitos.

Para que fazer a OBSERVAÇÃO DE SI MESMAS EM SEU CAMPO MENTAL?

- a) Saber que têm pensamentos negativos, tais como: mentira, capricho, desobediência, egoísmo, irritabilidade, impaciência que atentam contra os propósitos e objetivos de bem a serem alcançados.
- b) Saber que pensamentos negativos atentam contra a boa conduta.
- c) Saber que boas ações e palavras oportunas e adequadas são resultados de ter sido presididas por pensamentos úteis, elevados e construtivos.
- d) Começar a conhecer que toda ação nobre e que seja útil aos demais, bem como palavras de verdade, de amor e de pureza são expressões de pensamentos positivos e elevados.
- e) Começar a realizar, inicialmente de forma incipiente, um princípio do conhecimento de si mesmo.
- f) Prepararem-se para mais tarde, quando suas capacidades mentais estiverem mais desenvolvidas, descobrirem por meio da razão maior e da análise mais serena e profunda, seus estados mentais, psicológicos, suas reações, etc.
- g) Não permanecerem alheias ou indiferentes ao que lhes ocorre internamente.

### 2. Experimentação:

 A Logosofia não aconselha crer naquilo que se estuda, nem o aceitar de olhos fechados, por mais que suas afirmações pareçam certas e inobjetáveis; daí que imponha a experimentação como base segura do processo rumo ao saber. Quer que cada um de seus cultores comprove por si as verdades que ela encerra, e isso só pode ser feito se levado ao campo da própria experiência. É essa uma garantia que nunca puderam dar aqueles que manipulam hipóteses baseadas em teorias abstratas. Aconselhamos apreciar a enorme diferença entre uma e outra posição.

Mesmo em se tratando de crianças e adolescentes, a orientação é clara:

- ✓ Não há que levá-los a crer nos conceitos que lhes oferecemos.
- ✓ A experimentação é base segura para a conquista do conhecimento.
- ✓ Cada um deve comprovar as verdades levando-as à própria experiência.
- ✓ Para levar à experimentação é preciso que o conceito tenha sido bem compreendido, que não haja dúvida sobre seu conteúdo.
- ✓ Como a observação de si mesma de forma contínua ainda não é factível para a criança, esta deverá ser feita conduzindo-a à autoanálise das experiências do dia a dia.



Quais são essas experiências? São os atos simples da vida diária que passam a ser consideradas importantes e onde serão observados aspectos positivos e negativos.

O docente oferece estímulos a que busque os MOTIVOS, as CAUSAS para os momentos em que estiver triste ou quando repreendida, ou quando é exaltada uma boa conduta ou quando se alegra por atuações boas e positivas suas e de seus colegas.

Levar as narrações orais e escritas de suas experiências para que todos possam fazer uma apreciação sobre resultados advindos da atuação com bons ou maus pensamentos.

Há que levar de forma gradual, sem violências mentais, a que a criança dirija o seu olhar para dentro, observando seus atos com as devidas consequências, diariamente, dedicando uma fração de tempo do mesmo modo como dedica um tempo para brincar ou estudar.

Assim se desenvolve a noção de CAUSA E EFEITO favorecendo a responsabilidade, o anelo de ser melhor e o cultivo da sinceridade e da veracidade: princípio do conhecimento de si mesmo.

### 3º passo: Registro/documentação

Por que anotar e registrar suas impressões e apreciações?



- ✓ Porque podem servir para formular reflexões valiosas.
- ✓ Para expressar-se com clareza.
- ✓ Para aperfeiçoar-se na arte de escrever e falar.
- ✓ Para ter clareza dos progressos na aplicação do conceito à vida.
- ✓ Para esclarecer ideias e conceitos.
- ✓ Para anotar evidências, experiências, vivências, reflexões fruto da autoanálise, propósitos a alcançar, realizações felizes, atitudes boas e elevadas, reações negativas.



- ✓ Para favorecer observação maior de movimentos internos e com mais constância.

Por meio dos registros o docente pode acompanhar o processo de amadurecimento e da compreensão do conceito até sua manifestação na mudança de pensamentos acompanhada ou não da mudança de conduta.

#### 4º passo: Divulgação/Comunicação ou Difusão

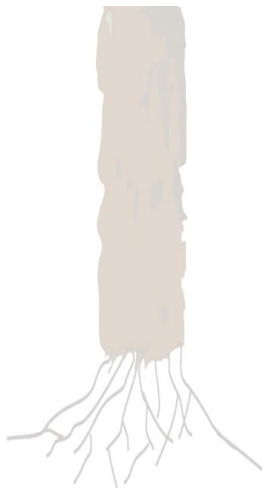
É uma forma de os alunos firmarem os conceitos em si mesmos. Uma forma de estender o bem aos demais compartilhando o que se aprende, ou seja, cumprindo os dois fins da existência: *aprender e ensinar*.

E por fim, conquistando virtudes e mantendo o estímulo de serem úteis à humanidade.

A divulgação poderá ser através de: *vídeos com depoimentos, fotos, desenhos, registros por escrito, observação de resultados por parte das crianças e dos pais, livrinhos com produções infantis, tirinhas (histórias em quadrinhos), esquetes e teatro, slides de trabalhos realizados, exposições, etc.*

**“É evidente que o mais importante da história não é somente a transcrição fiel de um acontecimento, mas sua consequência e as vantagens que a humanidade pode obter da experiência”.**

Foi um prazer e alegria compartilhar com vocês alguns aspectos da Pedagogia Logosófica.





## CASA VERDE - UMA PEDAGOGIA A CÉU ABERTO

Elizete Lima  
contato@escolacasaverde.com.br

João Batista de Lima  
joabatista@escolacasaverde.com.br

Nada nasce do nada ou se dissolve no nada.  
*Parmênides*

Este é o relato dos princípios e das práticas de ensino adotadas na *Casa Verde*, escola que oferece educação básica, em tempo integral, a um grupo de cerca de cinquenta crianças da região metropolitana de Goiânia.

A Casa Verde é assim, uma *escola-casa*, ou, melhor, uma *escola-jardim* em que as crianças chegam por volta das 7 horas e saem ao final da tarde, exceto por ocasião das *rodas de leitura* ou das *festas de cultura popular* que a escola realiza, e também quando, mesmo à noite e até em finais de semana, os alunos permanecem na escola – que também abre suas portas à comunidade, criando espaços de cultura, trocas e convivência entre pessoas de diferentes saberes.

Nessas oportunidades, a escola recebe um público considerável de alunos, pais, mães e professores, da casa e de outras escolas, além de pesquisadores, estagiários de pedagogia, gente vinda de perto e de muito longe, interessada em participar de programas que envolvem cinema, dança, matemática, teatro, circo, gastronomia, meio ambiente, permacultura, bioconstrução, música, contação de estórias, etc.

Mas, no dia a dia, o que o ambiente da escola recupera e faz despertar é a memória afetiva da casa e do quintal de muitas infâncias, vividas ou desejadas – num tempo em que as crianças ainda não estavam confinadas em pequenos espaços e submetidas a atividades estéreis, distantes das turbulências da meninice, da risada franca e do alarido espontâneo, e com poucas oportunidades para gerenciar novas experiências.

É nesse quintal, lembrado e recriado, projetado com um mínimo de paredes e integradas praças verdes, que as crianças costumam passar a maior parte do tempo, circulando por diferentes espaços e atividades, em grupos que se afinam, ora pela faixa etária, ora pela comunhão de interesses e de competências – que vão se revelando espontânea e curiosamente, numa dinâmica bem próxima da vida como ela é.

Numa espécie de ‘pedagogia a céu aberto’, em que, lá fora, a vida torna-se o espaço de aprendizagem por excelência, os alunos da Casa Verde realizam projetos que literalmente acompanham os movimentos do sol e da chuva, as fases da lua e a mudança das estações. E exploram conteúdos cuja utilidade e sentido restam evidentes de pronto, pois que estão relacionados às demandas concretas que remetem a questões vivenciadas no dia a dia.

Atualmente o conhecimento está disponibilizado em larga escala. As informações, ou mesmo a didática, encontram-se cada vez mais acessíveis, independentemente dos professores e das escolas. Seria improvável saber ou ensinar mais que os programas altamente eficientes, ágeis e seguros lançados pelas editoras, programadores e mídias em geral. Contudo, as relações pessoais, afetivas, éticas, etc. não se dão na virtualidade.

Assim, é impossível acreditar que entre paredes, ou mesmo mediante o uso das ferramentas de ensino cada vez mais virtualizadas e individualizadas, seja possível a construção de relações com a natureza, com o outro e consigo mesmo.

Dai a ideia de situar a escola também fora das salas de aula, de modo que as crianças possam aprender todas as disciplinas juntas e imbricadas em exercícios que estão fundamentados às vivências de um grande quintal, sob a sombra de enormes mangueiras, ouvindo o canto dos passarinhos e sentindo o cheiro sadio da terra.

De modo que as operações matemáticas são ensinadas no âmbito de contextos reais; por exemplo, no fracionar canteiros ou dividir, em pencas ou dúzias, o cacho de bananas colhido na véspera; de modo que grandezas fossem representadas pelos ovos colhidos no galinheiro e o calendário, utilizado não como lição de casa, mas para eleger as sextas-feiras como o dia do brinquedo na escola ou para acompanhar o tempo de plantar e de colher, o tempo de incubação dos ovos, de nascerem os filhotes, e de os filhotes deixarem os ninhos. Tudo, acompanhado pelo olhar atento e amoroso das crianças, que aprendem a valorizar tanto o lugar como as pessoas envolvidas.

A partir dessa pedagogia aparentemente muito simples e que remonta ao que há de mais arcaico e de mais contemporâneo no ensinar, as crianças têm a oportunidade de

lidar com as mais diversas e adversas situações. Num primeiro momento, livres das paredes, elas aprendem a decifrar o ‘poder dos limites’, que passam a reconhecer nos padrões harmoniosos da natureza, seja nas formas de folhas, frutos e flores, na simetria de asas de borboletas ou nas penas da galinha d’angola. Assim, as crianças aprendem a respeitar esses limites, impostos muitas vezes pela constatação dolorosa de que a passarinha abandona o ninho, caso alguém toque nos seus ovinhos; ou, senão, pelo entendimento de que as jabuticabas e os cajus precisam madurar no pé, antes de serem apanhados, ao passo que as jacas, essas precisam ser colhidas quando ainda estão de vez, antes que despenquem lá das alturas, em desperdício de gomos e telhas partidas.

A escola acolhe crianças de 2 a 10 anos de idade, faixa etária que corresponde à educação infantil e ao ensino fundamental. A rotina é balizada pelas competências ora formais de linguagem, registros e cálculos previstos nos referenciais curriculares, ora pelas competências especiais, de cuidados com as plantas, com as outras crianças, com os animais e objetos da Casa. A autonomia e a parceria são fundamentais em todas essas situações. As atividades são planejadas e apresentadas em situações reais que exigem raciocínio, avaliação e reinvenção das hipóteses elaboradas, discutidas, formuladas e reformuladas a partir das discussões do grupo.

As crianças, como na vida social real, são reunidas em dois grupos distintos: mediador e mediado. Conforme os objetivos e desafios propostos, os grupos mais ou menos experientes alternam suas funções. Ao atuar como par mais experiente, medeia, ajuda, ensina, responsabiliza-se pelo outro. Já quando atua como par menos experiente e mediado, aprende, faz em parceria. O que faz junto, acompanhando e apoiando-se no outro, logo fará sozinho. Neste convívio, o equilíbrio emocional e social, a aceitação e/ou a rejeição surgem naturalmente, de forma simples e sem melindres.

Impressiona mesmo a franqueza e objetividade com que as crianças se organizam para executar as atividades propostas. O diálogo é aberto e direto. Tipo: “por que você não me deu a enxada? Porque você não tem força para furar buraco, não domina a ferramenta, cai e demora. Tem de participar de outra tarefa”. Outro questiona: “por que não me deixou empurrar o carrinho? Porque você não devolve mais, apela e fica chorando quando chega a vez do outro”.

Os agrupamentos consideram a diversidade do grupo. Meninos, meninas, mais velhos, mais novos, mais ou menos agitados, mais ou menos habilidosos, etc. A heterogeneidade é a regra. O desafio é garantir que todos se integrem, se harmonizem com o grupo e avancem, cada um no seu ritmo.

Ao vivenciarem essas experiências aparentemente banais, as crianças têm a oportunidade de também amadurecer no tempo certo, como as frutas que esperam pra colher. E têm a oportunidade de reconhecer e de fazer despertar seus dons e talentos, desenvolvendo-se integralmente. Ou seja, sabendo administrar conflitos e compreender que toda ação provoca uma reação; sabendo encontrar soluções para que o convívio nos diferentes espaços, seja de um quintal ou do planeta, seja possível para todos os seres que nele vivem. Assim, de fato, as crianças têm a oportunidade de aprender a ser e a lidar com as próprias perdas, com o medo, com o abandono, com a dor, as diferenças, a discórdia e também com as regras do jogo.

Para além de considerar as crianças na sua dimensão meramente cognitiva, o que se busca com essa prática é qualificar a aprendizagem, acolhendo cada uma na sua individualidade e considerando-a como um ser corpóreo, integrado a um todo, e contextualizado num universo de relações políticas, sociais e ambientais. Nesse contexto, o que tem se evidenciado é que aprender a ler e a escrever, aprender a somar, subtrair, multiplicar passa a ser não o objetivo dessa etapa educativa, mas uma consequência que virá mais cedo ou mais tarde.

Assim, o que se tem alcançado a partir dessa singela pedagogia é que os territórios do ensino e da aprendizagem vividos na Casa Verde vêm se multiplicando e se expandindo para além dos seus muros, na medida em que também passa a integrar-se, não só com as famílias das crianças que ali estudam, mas também com as pessoas da comunidade – que passam a reconhecer na escola uma referência de educação e sustentabilidade e a deixar no seu portão, para serem reutilizados, materiais de demolição, mudas de flores e frutas, livros e uma infinidade de objetos que foram desprezados nas suas utilidades originais, mas que podem ser reinventados.

As crianças, por sua vez, contagiadas pela ideia da reutilização e da reinvenção, passam a ensinar aos pais, e muitos se sentem obrigados as vezes a interromper um trajeto para pegar algum trambolho que os olhos atentos enxergaram descartados em lixeiras, obras e portas de lojas, para levar para a escola. Lá, eles são transformados em lustres, floreiras, bancos, mandalas e em obras de arte, passando a compor os cenários e a embelezar a casa.

E, como num círculo virtuoso, os territórios do ensino e da aprendizagem vão se multiplicando e se expandindo, ainda, nas relações de parceria estabelecidas entre a Escola Casa Verde e outras instituições de ensino, a exemplo das escolas municipais da vizinhança, da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Goiás e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.





# CORAE

## **CENTRO DE ORIENTAÇÃO, REABILITAÇÃO E ASSISTÊNCIA AO ENCEFALOPATA**

Élida Ferreira (Coordena da Equipe de AEE/CORAE)  
elida.ped@gmail.com

**Quem Somos?** Uma organização Social sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover a Reabilitação de pessoas com deficiência, em especial as com Encefalopatia.

**Nossa Missão:** Promoção da Inclusão Social, Reabilitação Funcional, visando a qualidade de vida da pessoa com deficiência.

**Nossa História:** Fundado em 1972 por um grupo de mães de crianças com diagnóstico de Encefalopatia (Lesão Cerebral), que buscavam tratamento médico adequado para que seus filhos desenvolvessem suas potencialidades.

Atualmente oferece atendimento nas modalidades de Reabilitação física, intelectual, Escolarização e Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Conta com uma Equipe Multidisciplinar: Médicos (neuropediatra, neuropsiquiatra, pediatra e fisiatra), fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, odontólogos, pedagogos e professores de áreas.

Capacidade de atendimento:

Espaço Clínico/CER: 350 pacientes

Espaço Pedagógico: 210 educandos.

**Espaço Pedagógico** composto por profissionais com formação na área de educação que atuam no Ensino Especializado e Atendimento Educacional

Especializado, vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - SME.

**O Ensino Especializado** conta com salas de aula convencionais e atendimentos pedagógicos complementares:

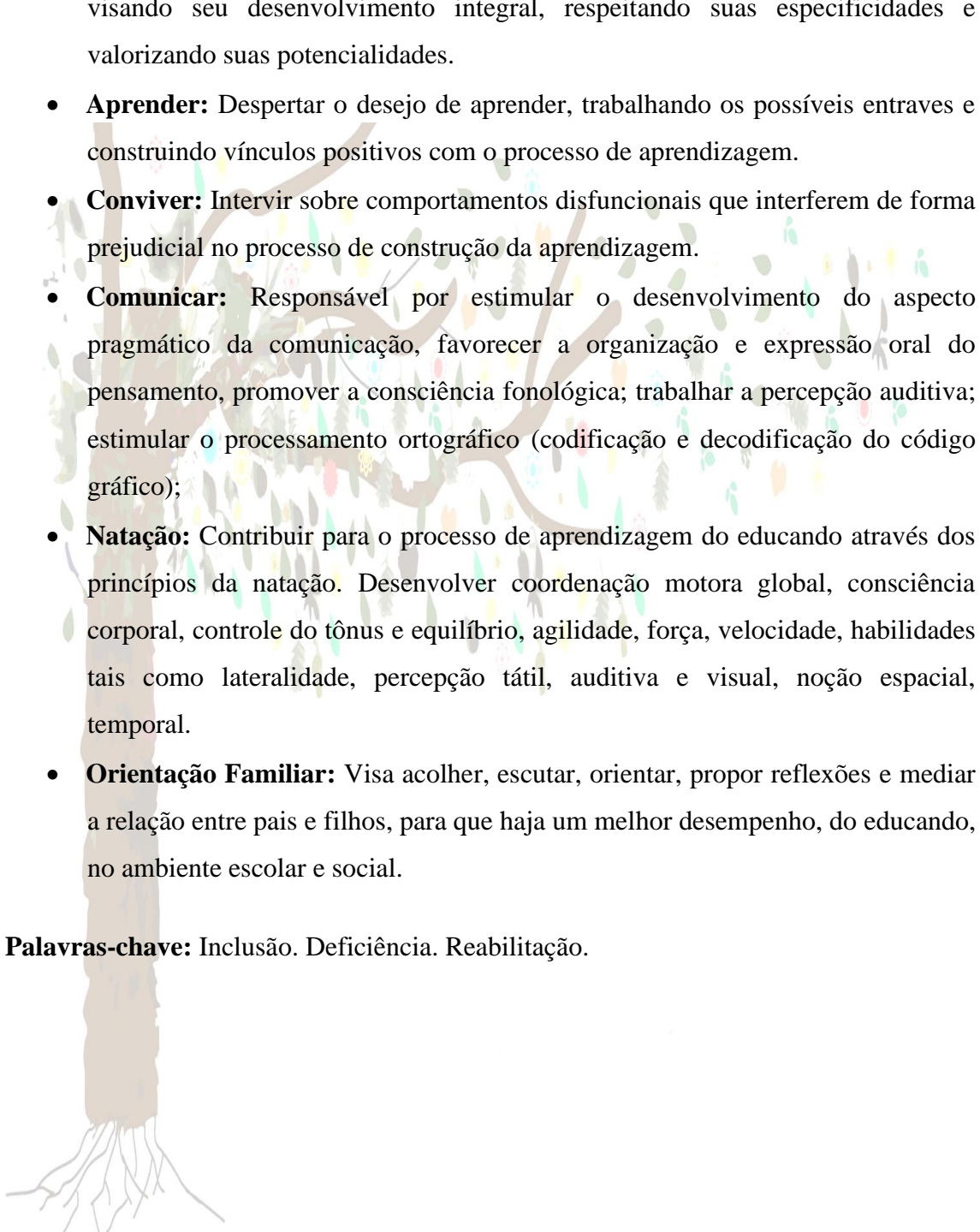
- **Sala de Aula:** O objetivo da escolarização no CORAE é desenvolver as potencialidades do educando explorando suas inúmeras possibilidades de aprendizagem, não permitindo que suas limitações se transformem em impossibilidades; promover atividades que possibilitem a construção do conhecimento acadêmico; compreender e apropriar-se da leitura e escrita como forma de comunicação e de se relacionar com o mundo;
- **Expressão Corporal/ Dança/Teatro:** Estimular as potencialidades motoras e cognitivas por meio da dança, da dramatização e do convívio social.
- **Artes:** Promover atividades artísticas, propiciando ao educando o ato de criar e expressar seus sentimentos e emoções de forma concreta e vivencial.
- **Atividades De Vida Autônoma e Social - AVAS:** Desenvolver hábitos, através do treinamento de atividades do dia a dia, contribuindo para autonomia, independência e uma melhor qualidade de vida.
- **Natação Adaptada:** Proporcionar adaptação ao meio líquido e desenvolver a coordenação motora global e o equilíbrio. Visa estimular a pessoa com deficiência vivenciar experiências novas e apropriadas para sua faixa etária, colaborando, assim, para o seu desenvolvimento neuropsicomotor.

**Atendimento Educacional Especializado - AEE:** O principal objetivo do AEE do CORAE é o diagnóstico e o atendimento à educandos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e necessidades educacionais específicas, para que o educando da rede municipal de educação de Goiânia, permaneça na escola e tenha êxito em sua acadêmica. Promover a cidadania e a dignidade da pessoa humana por meio da inclusão social que perpassa pela inclusão escolar.

As ações implementadas pelo AEE do CORAE atendem educandos na faixa etária de seis (6) meses a cinco (5) anos e onze (11) meses e acontecem nos turnos matutino e vespertino, sempre observando que o educando será atendido no turno diferente daquele em que estude.

Atualmente conta com os seguintes atendimentos:



- 
- **Educarte:** Estimular o educando biopsicossocialmente, despertando suas inteligências múltiplas, por meio de experiências significativas e lúdicas, visando seu desenvolvimento integral, respeitando suas especificidades e valorizando suas potencialidades.
  - **Aprender:** Despertar o desejo de aprender, trabalhando os possíveis entraves e construindo vínculos positivos com o processo de aprendizagem.
  - **Conviver:** Intervir sobre comportamentos disfuncionais que interferem de forma prejudicial no processo de construção da aprendizagem.
  - **Comunicar:** Responsável por estimular o desenvolvimento do aspecto pragmático da comunicação, favorecer a organização e expressão oral do pensamento, promover a consciência fonológica; trabalhar a percepção auditiva; estimular o processamento ortográfico (codificação e decodificação do código gráfico);
  - **Natação:** Contribuir para o processo de aprendizagem do educando através dos princípios da natação. Desenvolver coordenação motora global, consciência corporal, controle do tônus e equilíbrio, agilidade, força, velocidade, habilidades tais como lateralidade, percepção tátil, auditiva e visual, noção espacial, temporal.
  - **Orientação Familiar:** Visa acolher, escutar, orientar, propor reflexões e mediar a relação entre pais e filhos, para que haja um melhor desempenho, do educando, no ambiente escolar e social.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência. Reabilitação.



## AS ESCOLAS PELO MUNDO – EDIÇÃO AMÉRICA DO SUL

Cristiano Cunha  
asescolaspelomundo@gmail.com

Entre os meses de abril a junho de 2018 o Projeto As Escolas pelo Mundo percorreu nove países da América do Sul, visitando as capitais federais mais importantes do continente. Desta maneira, foram vivenciadas experiências de observação de dezoito escolas públicas em regiões centrais e periféricas, nas cidades: Brasília-BR, Montevideu-UR, Buenos Aires-AR, Santiago-CH, Assunção-PY, La Paz-BO, Lima-PE, Quito-EQ e Bogotá-CO.

Nos momentos de vivência nas escolas públicas buscou-se investigar paisagens e sons destes espaços educadores, registrando imagens por meio de fotografia digital, captação direta dos sons comuns pertinentes ao ambiente e de forma paralela registros através de vídeos dos bairros onde se localizam as escolas visitadas. O intuito de utilizar tais ferramentas na investigação dá-se ao fato da proposta promover um olhar estrangeiro na observação do espaço escolar, fazendo um paralelo de imagens estáticas que representam o interior da escola com imagens em movimento das ruas e vias dos arredores destas escolas, traçando uma linha de investigação que perpassa pela estrutura física, debates ideológicos e a intervenção visual provocada pela sociedade na paisagem escolar, tendo como foco central a gestação de um produto artístico para exibição em galerias públicas e privadas de arte, dando espaço para que a escola pública na sua diversidade cultural seja protagonista de uma obra artística.

De forma anônima são apresentadas na exposição escolas distintas que se confundem entre suas características, retratando mensagens, detalhes subliminares e arquiteturas sociais. Neste contexto, entendem-se as escolas como paisagens importantes dentro da sociedade moderna, sendo este um projeto que procura meios para materializar seu espaço físico e ideológico por meio de um arranjo estético intermediado pela arte contemporânea para junto dos expectadores provocar olhares, resgatar memórias e incentivar reflexões.

**Palavras-chave:** Expedições. Escola pública. Arte contemporânea.





**RELATOS EXPANDIDOS**

## INCLUSÃO E *BULLYING* NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO FILME *TOUCHED BY GRACE*

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

**Resumo:** Neste trabalho será exposta uma proposta didática, em língua inglesa, baseada no filme *Touched by Grace* (2014). A atividade foi aplicada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) com o intuito de se promover nos alunos valores de respeito ao outro e às diferenças. Além de trabalhar vocábulos em língua inglesa, incentivar e promover o uso do dicionário e praticar tempos verbais específicos, como o *Simple Present*, foi possível estabelecer um diálogo com a disciplina de ciências, a partir de discussões sobre a definição, as características físicas da Síndrome de Down, a inclusão escolar e social, assim como uma definição sobre *bullying* e os malefícios que ele acarreta, tanto para a pessoa que sofre esse tipo de agressão física ou psicológica quanto para a sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** Inglês. Inclusão Escolar. *Bullying*.

### Introdução

O uso de filmes tem se apresentado como uma ferramenta eficaz no ensino de língua inglesa. Inúmeros estudos comprovam que sua utilização na aula de língua estrangeira estimula a construção de aprendizagens múltiplas, contextualiza conteúdos diversos, possibilita a prática das habilidades de *listening* e *writing*, além de se configurar como um elemento motivador (SILVA; MERCADO, 2010; HAUSMANN; CUGIK; IGNACZUK; 2015).

Diante das inúmeras vantagens ora relatadas é que se utilizou desse instrumento para promover uma discussão e reflexão sobre a importância e a necessidade do respeito ao outro e às diferenças. Tal tema foi escolhido para ser abordado em uma turma do 6º ano do ensino fundamental com o intuito de auxiliar os alunos a repensarem suas atitudes, desenvolverem o senso de empatia e para que pudessem compreender melhor sobre a Síndrome de Down.

Inicialmente será apresentado um referencial teórico para fundamentar a inclusão escolar e formas de erradicação do *bullying*, posteriormente, serão apresentados os detalhes técnicos do filme *Touched by Grace* (2014), traduzido no Brasil como *Um Chamado Especial* e, em seguida, será apresentada a proposta didática baseada no filme.

## **Inclusão escolar e erradicação do *bullying*: um diálogo para o respeito**

A escola é um espaço onde coexistem diversos indivíduos, cada um com suas peculiaridades, o que faz com que esse ambiente seja plural e multicultural. Essa diversidade, no entanto, nem sempre foi bem vista e aceita por todos. Durante muito tempo houve uma tentativa, pouco produtiva, de homogeneização dos grupos, pois acreditava-se que a homogeneização possibilitaria uma convivência mais harmoniosa entre eles. O fato é que na escola, nas últimas décadas, o indivíduo diferente acaba sendo vítima de *bullying* pelos demais colegas.

A nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, assevera que a “educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”. Uma educação de qualidade para todos exige que repensemos nossos papéis enquanto educadores a fim de que haja um novo rumo na escola, para que as diferenças não sejam apenas aceitadas, mas valorizadas. Mantoan (2003) assevera ainda, que a inclusão é o privilégio de se conviver com as diferenças, e que essas, devem ser respeitadas e levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor é fundamental nesse processo de inclusão, afinal, ele é o mediador desse processo (SAVIANI, 2001). Promover eventos na escola e efetivar sempre momentos de reflexão e conscientização sobre tais temas em todas as disciplinas se torna primordial para a efetivação de uma escola para todos.

Como professora de língua inglesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, percebo que há uma grande tentativa por parte da comunidade escolar em repensar o papel da escola, que busca não fazer uma diferenciação entre os alunos e promover práticas pedagógicas que sejam significativas para todos.

Com o intuito de conscientizar os alunos do 6º ano do ensino fundamental da referida escola de que devemos não apenas receber os alunos com necessidades educacionais especiais, mas de fato, fazer com que eles se sintam incluídos e respeitados nas práticas diárias de ensino e aprendizagem, é que foi desenvolvida uma atividade em língua inglesa baseada no filme *Touched by Grace* (2004).

### **O filme *Touched by Grace* (2014)**

O filme tem como protagonistas adolescentes e relata os dilemas enfrentados por eles na escola. Cara Jarvis quer se integrar em seu novo colégio e, então, faz amizade com Grace, uma menina com Síndrome de Down. Apesar de gostar muito de Grace,

Cara decide esconder essa nova amizade dos seus pais e também de Syklar e Quinn, duas garotas populares da escola, pois todos demonstram ser bem preconceituosos.

Além de serem preconceituosas, Skylar e Quinn planejam uma ação para ridicularizar Cara durante o seu baile de formatura. Logrado o êxito, Cara, que já tinha problemas de coração, acaba sendo internada em estado grave. Diante de tal situação, as alunas finalmente reconhecem o mal que tinham feito à colega e decidem ir pedir desculpas para Cara, enquanto ela ainda se encontrava no hospital. Cara, infelizmente não resiste, mas consegue deixar uma mensagem positiva de alegria e respeito a todos.

### **A atividade baseada no filme *Touched by Grace* (2014)**

A atividade proposta (Apêndice 1) inicia apresentado aos alunos uma resenha do filme e em seguida, uma atividade de compreensão de vocábulos presentes no texto e que eles pudessem desconhecer. Nessa etapa, o uso do dicionário é incentivado. A questão número 2, por sua vez, aborda os diferentes tipos de gêneros fílmicos, enquanto a terceira incita os alunos a descobrirem o significado do título do filme.

Um exercício intitulado “*For Your Information* (FYI)” apresenta fatos, curiosidades e características dos portadores da Síndrome de Down. Todas essas atividades foram realizadas antes de os alunos assistirem ao filme e eles foram incentivados a formar um semicírculo, que aqui intitulo de sessão compartilhada, para discutir sobre a resenha que a eles foi apresentada e sobre as informações contidas na sessão do FYI. Após assistirem ao filme, que tem duração de 95 minutos, os discentes responderam à questão 4, que contempla cinco perguntas sobre o texto, quais sejam: a) No filme, Grace e Ben sofrem *bullying* por serem portadores da Síndrome de Down. Qual a sua opinião sobre isso? Justifique sua resposta.; b) Você conhece alguém que é portador da Síndrome de Down?; c) Qual a parte do filme que você mais gostou?; d) Qual a parte do filme que você menos gostou?; e) Qual lição você pôde tirar do filme?

O *corpus* desse estudo é composto pela folha de exercícios elaborada pela professora pesquisadora (Apêndice 1), pelas atividades desenvolvidas pelos alunos e pelo diário de pesquisa, no qual estão registradas as percepções e opiniões dos discentes durante a sessão compartilhada.

Enquanto estavam lendo a resenha do filme, alguns alunos foram comentando em voz alta suas percepções sobre o filme que seria visto na aula seguinte. Ann pontuou que

**[1] Excerto retirado do diário de pesquisa, dia 22/05/2018**

Ah, a gente vai ver um filme que fala sobre *bullying*?! Que legal. Quando a gente estava no 3º ano a professora trabalhou esse assunto com a gente (Ann, sessão compartilhada)

Verifica-se no excerto 1 que o tema *bullying* tem feito parte do currículo escolar. Ao confirmar para os alunos que iríamos assistir um filme que tratava sobre *bullying*, sobre pessoas com Síndrome de Down e sobre a importância da inclusão, alguns alunos, ao ouvirem o nome Síndrome de Down, questionaram:

**[2] Excerto retirado do diário de pesquisa, dia 22/05/2018**

Quem nasce com Síndrome de Down tem que fazer cirurgia para poder sobreviver? (Maria, sessão compartilhada)

Ah, *teacher*, aqui na escola temos vários alunos com Síndrome de Down, o aluno X, o aluno Y. (João, sessão compartilhada).

Verifica-se no excerto 2 que a Maria desconhece as características da Síndrome de Down e, por isso, foi explanado a ela e aos demais alunos da turma, que os portadores da Síndrome de Down não precisam ser submetidos a cirurgia para sobreviver, e que logo depois, na parte do *For Your Information*, eles iriam ter a oportunidade de verificar as principais características da Síndrome de Down e, assim, esclarecer mais sobre o assunto.

A fala do João, por sua vez, revela que o CEPAE é uma escola inclusiva, que recebe diversos alunos com necessidades educacionais especiais. O fato de receber diversos alunos com necessidades educacionais distintas, fez com que o aluno se equivocasse ao afirmar que o aluno Y era portador da Síndrome de Down, sendo que na verdade, tal aluno é Portador da Síndrome de Asperger. Ao relatar para os alunos a diferenciação entre a Síndrome de Down e a Síndrome de Asperger, três outros alunos demonstraram surpresa e afirmaram que também pensavam que o aluno Y tinha Síndrome de Down. Verifica-se, portanto, que tanto a sessão compartilhada, quanto a sessão do *For Your Information*, que continha as características e curiosidades sobre a Síndrome de Down, auxiliaram os alunos a desconstruir estereótipos e a se informar sobre as especificidades dos portadores da Síndrome de Down.

O diálogo abaixo apresenta o comentário que foi feito por duas alunas, durante a sessão compartilhada, após saberem que iria ser trabalhado um filme que aborda a questão da Síndrome de Down.

**[3] Excerto retirado do diário de pesquisa, dia 22/05/2018**

Luly: Eu já estudei com um colega que tinha Síndrome de Down, *teacher*.  
Teacher: Que legal. E como é que era? Fala para gente.



Luly: Ele tinha uma outra professora só para ele, que ficava o tempo todo com ele, ajudando, para deixar o conteúdo mais fácil, sabe?! Só que ela não tinha paciência com ele não.

Teacher: Uai, mas por quê?

Ana: É verdade, professora, eu também estudava com a Luly. Ela ficava brigando o tempo todo com ele.

Luly: Brigava e gritava com ele quando ele falava que queria ir para o recreio, vê se pode?!

Teacher: De fato brigar não é a coisa certa né, gente?

Alunos: Né, não.

Teacher: Ela está ali para auxiliá-lo e não para atrapalhá-lo ou deixá-lo nervoso.

Verifica-se nesse excerto que duas discentes já estudaram com um colega portador da Síndrome de Down e apontam a forma desrespeitosa como a tutora tratava o aluno. Desse modo, nota-se que tal escola, apesar de ser inclusiva, não valorizava nem respeitava às diferenças (MANTOAN, 2003).

Após ler e discutir a parte do *For Your Information*, os alunos revelaram desconhecer que o fator idade para a mulher, no caso, o fato de possuir mais que 40 anos, aumenta exponencialmente as chances de se ter um bebê com Síndrome de Down, e, relataram ainda, que ficaram muito felizes em saber que o avanço da medicina proporcionou um aumento significativo na expectativa de vida dos portadores da Síndrome de Down.

Na semana seguinte, os alunos assistiram ao filme e, então, em casa, responderam o exercício de número 4. Quando questionados sobre o que acharam do fato de Grace e Bem sofrerem *bullying*, simplesmente por serem portadores da Síndrome de Down, todos eles apontaram que são contra tal prática, isso porque

#### [4] Excerto retirado da folha de exercícios, dia 04/06/18

“Para mim o *bullying* é uma agressão e não deve ocorrer de jeito nenhum” (Liz, *handout* sobre o filme)

“A minha opinião é que por dentro de uma pessoa com problema físico ou psicológico tem uma pessoa igual a todo o ser humano. O que devemos parar de fazer é *bullying* e também de olhar as pessoas só por fora” (Bibi, *handout* sobre o filme)

Quando questionados sobre a lição que tiraram do filme, eles relataram

#### [5] Excerto retirado da folha de exercícios, dia 04/06/18

“Que você tem que andar com as pessoas que te fazem bem e ser quem você é” (Isa, *handout* sobre o filme).

“A lição é que podemos ser diferentes, mas devemos respeitar todos” (Ana, *handout* sobre o filme).

“Pude perceber o quanto o *bullying* pode prejudicar as pessoas com deficiências, mas aprendi também que todos nós somos iguais porque aprendi que precisamos respeitar as limitações, porque todos nós temos diferenças” (Isa, *handout* sobre o filme).

“Que nós nunca devemos olhar apenas o lado de fora das pessoas, mas sim o de dentro” (Tetê, *handout* sobre o filme).

As respostas apresentadas pelos alunos no excerto 5 demonstram que o filme foi benéfico aos alunos porque possibilitou que eles refletissem sobre os malefícios do *bullying*, sobre as características dos portadores da Síndrome de Down e possibilitou ainda uma reflexão sobre a importância da tolerância e do respeito às diferenças.

### **Considerações finais**

A proposta didática ora apresentada e que fora desenvolvida em uma turma do 6º ano de uma escola pública na cidade de Goiânia, se apresentou como profícua, haja vista que possibilitou a discussão e reflexão de temas como *bullying*, inclusão escolar e Síndrome de Down.

Apesar de ter sido inicialmente preparada para ser aplicada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, acredita-se que essa atividade, baseada no filme *Touched by Grace*, possa ser replicada em outras séries do ensino fundamental e também no ensino médio. Para isso, o professor poderá aprofundar e explorar mais a resenha do filme que é apresentada logo no início da folha de exercícios e adaptar o nível linguístico da atividade, solicitando, por exemplo, que os alunos respondam a todas as questões utilizando exclusivamente a língua inglesa.

### **Referências**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.

HAUSMANN, E. P.; CUGIK, L. S.; IGNACZUK, O. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: o uso do cinema em aulas de língua estrangeira. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 9, n. 3, set./dez. 2015, p. 333-347.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SILVA, R. V.; MERCADO, E. L. O. O vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. *Revista EDAPECI*, n. 6, dez. 2010, p. 93-103.

TOUCHED by Grace. Direção: Donald Leow. Roteiro: Chris Craddock e Katherine R. Craddock. Stonetable Films: July 5, 2014. 95 minutes.

## Apêndice 1

Student's Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ Teacher: \_\_\_\_\_

### *Touched by Grace*



#### Movie about bullying and forgiveness

edithcw 21 July 2016

While the main character, Grace, is a Down syndrome person, this movie is not about Down syndrome for there is a lot of bullying of others as well, not only Grace. This movie deals with bullying, and the length teens will go to in order to be accepted by the popular crowd, as well as forgiveness. Down syndrome is not the main issue in the movie by any means, although it is discussed at one point. I found this movie to be touching, yet frustrating at times as I watched the main bully. I think this movie would be great for parents and teens to watch together. It would make a great opener for parents to discuss these things - peer pressure, acceptance, bullying, forgiveness, accepting people who are different. Touched by Grace held my attention, made me smile, and made me laugh. This movie also reminded me how precious all life is and reminded me of the Down syndrome people I have known who so freely gave their love.

0 out of 2 found this helpful. Was this review helpful?   | [Report this](#)

Reference: <<https://www.imdb.com/title/tt2350374/reviews>>

#### 1- After reading the movie review, match the columns:

- |                  |                      |
|------------------|----------------------|
| a) Forgiveness   | ( ) Livreamente      |
| b) Character     | ( ) Adolescentes     |
| c) Down Syndrome | ( ) Sorrir           |
| d) Teens         | ( ) Perdão           |
| e) Parents       | ( ) Pais             |
| f) Laugh         | ( ) Personagem       |
| g) Remind        | ( ) Lembrar          |
| h) Freely        | ( ) Síndrome de Down |

#### 2- What genre do you think is this movie?

- ( ) comedy
- ( ) action
- ( ) science fiction
- ( ) drama
- ( ) horror

### 3- What does the title of the movie mean?



#### FIY (For Your Information)

- ✓ Down Syndrome (DS) is a genetic disorder. It happens when a person is born with an extra copy of chromosome 21.
- ✓ DS affects about 1 in every 700 babies.
- ✓ Down syndrome occurs in people of all races and economic levels, though older women have an increased chance of having a child with Down syndrome. After 40 years old, the chance is 1 in every 12 babies.
- ✓ People with Down syndrome may have some or all of these physical characteristics: a small chin, slanted eyes, poor muscle tone, a flat nasal bridge, a single crease of the palm, and a protruding tongue due to a small mouth and relatively large tongue.
- ✓ Hearing and vision disorders occur in more than half of people with Down syndrome.
- ✓ In 1910, children with Down syndrome were expected to survive to age nine. With the discovery of antibiotics, the average survival age increased to 19 or 20. Now, with recent advancements in clinical treatment, most particularly corrective heart surgeries, as many as 80% of adults with Down syndrome reach age 60, and many live even longer.
- ✓ Individuals with Down syndrome are becoming increasingly integrated into society and community organizations, such as school, health care systems, work forces, and social and recreational activities.

#### After watching the movie

#### 4- Answer the questions in Portuguese:

- a) On the movie, Grace and Ben suffered bullying just because they have Down Syndrome. What is your opinion about that? Justify your answer.
- b) Do you know anyone who has Down Syndrome?
- c) What part of the movie did you like most?
- d) What part of the movie did you like least?
- e) What lesson can you take after watching this movie?

## **RODA DE CONVERSA: EXPERIÊNCIA SISTÊMICA COM A FAMÍLIA DOS EDUCANDOS ATENDIDOS EM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Andréa Hayasaki Vieira (Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/Centro Municipal de Apoio a Inclusão)  
andrea\_hvfonho@hotmail.com

**Resumo:** Este relato de experiência visa ao desenvolvimento dos processos de aprendizagens dos educandos, por meio da interação familiar e das ações do Centro Municipal de Apoio a Inclusão-CMAI. Entendendo que a família desempenha um papel importante na formação da criança, pois é por meio desta que se iniciam as primeiras aprendizagens e as trocas afetivas em que aprendem a enfrentar desafios, a assumir responsabilidades e a resolver conflitos. O objetivo geral é possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem por meio da interação entre escola/família/CMAI, sendo que todos os educandos atendidos possuem necessidades educacionais específicas. Para isso, foi organizado um momento para que as famílias pudessem trocar experiências, vivenciar situações, dialogar com profissionais e receber orientações para ajudarem o filho na condução da aprendizagem sistematizada. As ações basearam-se numa visão sistêmica e foi instituída a “Roda de Conversa” com a família, realizada quinzenalmente, com temas variados de acordo com os interesses e as necessidades, com duração de 40 minutos nos turnos matutino e vespertino, no auditório do próprio Centro. Juntamente com a teoria, estabeleceram-se vivências práticas, subsidiando a continuidade da aprendizagem em casa. Iniciou-se em 2017 e perdura até o momento com grande adesão da família. Os teóricos que contribuíram foram Bert Hellinger (2004), Sigoto (2004), Perolim (2010), Vygotsky (2009, 2011) e documentos oficiais (BRASIL 2006, 2008). Conclui-se que a família possui forte influência no processo de aprendizagem e nas relações afetivas. As orientações especializadas conduzem às práticas educativas mais assertivas amenizando e/ou eliminando os bloqueios para a aprendizagem, numa relação de totalidade.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Família, Atendimento Especializado

**Abstract:** This experience report objectives the development of student is learning process, by means of familiar interaction and of Centro Municipal de Apoio an Inclusão-CMAI actions. Understanding the important role played by the family in children’s formation, because it is by means of that the first learnings and affective changes begins, wherein they learn to face challenges, take on responsibilities and solve conflicts. The major objective is to enable the learning development by means of the interaction between school/family/CMAI, being that all students attended have specific educational needs. Thereunto, it has been organized a moment so that the families could change experiences, live situations, dialogue with professionals and receive orientations to help their children in a systematic learning conduction. The actions were based in a systematic vision and it was named as “Roda de Conversa” with the family, realized fortnightly, with different themes according to the interests and needs, during 40 minutes in the morning and in the afternoon, on CMAI’s auditorium. Together with this theory, it was established practical experiences, subsidizing the continuity of the learning at home. This action has started at 2017 and it lasts until now with huge family support. The theorists who contributed were Bert Hellinger (2004), Sigoto (2004), Perolim (2010), Vygotsky

(2009, 2011) and official documents (BRASIL 2006, 2008). Concluding, the family has a huge influence in the learning process and affective relations. The specialized orientations guide to educational practices more certain, softening or eliminating the learning blockade, in a totality relation.

**Key words:** Learning, Family, Specialized Attendant.

## Introdução

Para situar melhor o processo educacional para as pessoas com necessidades educacionais específicas, este estudo se inicia fazendo um contraponto da legislação e suas determinações, enfocando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o papel da família neste processo educativo.

De acordo com o decreto nº 6571/2008, o AEE pode ser ofertado em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O Atendimento Educacional Especializado, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

É uma modalidade que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com conhecimentos e recursos específicos, que eliminam as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular, não sendo substitutiva à educação escolar regular (BRASIL, 2008, p. 10).

O público alvo são educandos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física e múltiplas); transtornos espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O AEE busca, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagens centradas em um novo fazer pedagógico, favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2010, p.13). Assim, faz-se necessário estabelecer parceria entre escola, família e o Atendimento Educacional Especializado.

Com os avanços políticos, educacionais e sociais realizados em âmbitos internacional, nacional e municipal houve a necessidade de instituir serviços para atender a demanda que era discriminada na escola. Para garantir uma “Educação para Todos” no intuito de eliminar as barreiras para a aprendizagem, com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, implantou-se, em 2006, Centros de Atendimento Educacional Especializado na esfera Municipal, na cidade de Goiânia, para atender os educandos matriculados com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no contra

turno escolar. Os educandos são encaminhados ao Centro de AEE com aprovação da família, após uma avaliação prévia. As famílias dos educandos permanecem no local para acompanhar nas trocas dos atendimentos, para participarem das atividades/oficinas e receberem orientações que vão contribuir no desenvolvimento da aprendizagem e nas mudanças de hábitos, resultando em novas práticas de vida. Percebe-se que a família vem sofrendo transformações que atingem, diretamente, o núcleo familiar e originam novas concepções de família, que não são mais equiparadas à tradicional família patriarcal.

Isto é perceptível no Centro de Atendimento, em que os pais e mães transferem as responsabilidades para os avôs, avós, madrastas, padrastos, mãe adotiva, dentre outras pessoas, confundindo a obediência e o caminho adequado a ser seguido, provocando confusão de ideias, de valores que, conseqüentemente, interferem na aprendizagem escolar. Por outro lado, há também a constituição tradicional patriarcal que se divide para acompanhar o filho aos atendimentos que, com orientação e adequação de ações, pode obter maiores avanços em menor tempo.

A família vem sofrendo influências do contexto político, econômico e cultural da sociedade na qual está inserida. Os valores vão se redefinindo e, muitas vezes, já não se sabe quem dita as regras dentro dos lares, tornando o ambiente sem referência de autoridade, o que reflete no comportamento e nas ações dos filhos. Observamos que em muitos lares impera a falta de diálogo e interação entre os membros que compõem a estrutura familiar e notamos uma redução no tempo que deveriam disponibilizar aos filhos, refletindo nos vínculos afetivos e na herança dos valores culturais e sociais que são constituídos primariamente.

Nota-se que esta transformação da família está amplamente presente em nossa realidade, visto que há vários tipos de constituição familiar, sendo que muitas famílias não têm condições para realizar a socialização primária e, cada vez menos, o faz devidamente. Neste sentido, faz-se necessário acolher e orientar na condução das práticas educativas, na valorização primária dos princípios e no fortalecimento vincular, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades, visto que todos os educandos atendidos possuem atraso nesses quesitos fundamentais, sugerindo que há fortes influências da relação parental neste processo.

Os educandos que apresentam deficiências, baixo rendimento escolar, dificuldades na execução das tarefas devido aos aspectos intrínsecos e extrínsecos, alterações comportamentais e linguísticos alertam-nos para as relações familiares, pois, estas têm um papel importante na sua formação e evidenciam que as influências são

amplamente seguidas. Assim, é importante dialogar com as famílias/responsáveis na busca da realização de mudanças no âmbito das relações familiares, nas atitudes e nos comportamentos, visto que é na família que as primeiras aprendizagens ocorrem.

Os sistemas familiares têm uma força tão grande, vínculos tão profundos e algo tão comovente para todos os seus membros - independentemente de como se comportem com relação a eles (...). A família dá a vida ao indivíduo. Dela provém todas as suas possibilidades e limitações (Bert Hellinger. 2004, p 46).

Considera-se visão sistêmica uma prática dinâmica que está vinculada ao contexto educativo na relação com os sistemas familiares, educativos e institucionais. Nesta visão sistêmica, o desenvolvimento do educando se dá numa parceria entre escola-família-instituição, formando um tripé que sustentará todo o processo que rege a aprendizagem. Desta forma, os atendimentos realizados no Centro de Atendimento visam à estimulação das funções cognitivas necessárias à aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento das habilidades escolares referentes à aprendizagem sistematizada e orienta a família nas suas relações afetivas e nas práticas que envolvem o processo educativo.

Neste sentido, busca-se o equilíbrio entre as práticas e as relações, tornando possível uma convivência longa e saudável, ativando os mecanismos que favorecem à aprendizagem do educando. É o que postula Vygotsky (2006) quando diz que é através das interações estabelecidas com os outros que as aprendizagens ocorrem e que estas estão carregadas de significados socialmente construídos.

Neste sentido, pensando na interação entre o educando e os membros de sua família, no desenvolvimento da aprendizagem, nas relações e no processo comunicativo surge a necessidade de orientar os pais/responsáveis na condução do envolvimento dos filhos em suas dimensões sociais, culturais, afetivas, cognitivas e linguísticas. Possibilita-se, assim, a ampliação de conhecimentos, atitudes e comportamentos que são imprescindíveis para a formação e a aprendizagem das crianças e adolescentes.

Diante desta problemática, pensou-se numa forma de trabalhar a família enquanto os filhos estivessem em atendimento, visto que os responsáveis permanecem no local. Para contemplar a família no processo de aprendizagem, proporcionando melhores condições de afetividade na relação entre os membros familiares e no processo de aprendizagem, criou-se a “Roda de Conversa” com orientação e supervisão da coordenação pedagógica, com temas específicos, de acordo com as necessidades e interesses do grupo.



A “Roda de Conversa” é uma ação desenvolvida pelo Centro Municipal de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto, juntamente com as famílias e responsáveis pelo educando, realizada quinzenalmente com duração de 40 minutos, por entender que a família é essencial no sucesso escolar, mas que precisa assumir um papel importante e indispensável nesse processo, pois aprendizagem envolve pensamento, linguagem, afeto, ação e interação. Assim, estes processos necessitam estar em harmonia para que o educando possa se desenvolver na sua totalidade.

Os papéis da escola, da família e dos atendimentos especializados são diferentes, porém se complementam na busca de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Os objetivos de cada um devem estar claros e definidos para que não haja transferência de responsabilidades.

Segundo Parolim,

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

A participação dos pais na escola é muito importante. Segundo Chechia e Andrade (2005),

Estudos têm demonstrado os efeitos da importância da participação dos pais na escola para o desempenho escolar, mas a participação dos pais não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola com a influência da família; não depende exclusivamente da família. A escola tem suas funções específicas que devem ser enfatizadas para que não se perpetue o discurso ideológico de que o desempenho depende da forma da família agir no contexto escolar do filho (CHECHIA, ANDRADE, 2005, p. 2).

Para Petean e Borges (2002), a participação da família promove o desenvolvimento da criança e atua como agente mediador entre a escola e o meio social. Desta forma, a família exerce fortes influências no processo educacional de seus filhos. Ao se posicionar a favor dos atendimentos especializados, está proporcionando melhores condições de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, procurando ajuda e orientação de profissionais para conduzir o processo formativo e educacional de seus filhos.

O objetivo geral desta ação integradora é possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem e das relações afetivas, linguísticas e cognitivas. Para isto, foram desenvolvidos temas diversificados atendendo as necessidades visando: interação entre

família e profissional; aprimoramento do conhecimento, esclarecendo as dúvidas; ajuda aos pais/responsáveis no desenvolvimento da aprendizagem do educando; favorecimento da interação entre os pais/responsáveis e seus filhos.

Contribuíram para esta organização os teóricos: Petean e Borges (2002); Bert Hellinger (2004); Perolim (2010); Chechia e Andrade (2005), Vygotsky (2006, 2009, 2010) que versam sobre a importância da relação escola/família no processo de aprendizagem e os Documentos Oficiais (BRASIL 2006, 2008) que regem sobre a Política Nacional de Educação Especial.

Pode-se dizer que esta ação proporcionou novas descobertas, novas possibilidades de integração entre a família/escola e, também, entre as famílias dos educandos que compartilharam as experiências ajudando-as mutuamente na resolução dos problemas. Acredita-se que na interação entre as pessoas, novas aprendizagens ocorrem e novas práticas podem ser executadas favorecendo a aquisição de conhecimento por parte dos educandos.

### **Desenvolvimento**

Entende-se família como um sistema social, aberto e auto-organizado com as mesmas características de outros sistemas, sendo um agente de socialização primária, numa perspectiva sistêmica, composta por um conjunto de indivíduos em constante interação (Carvalho, 2005) e que, devido às transformações no núcleo familiar, aumentaram também as dificuldades em lidar com novas responsabilidades e em resolver conflitos que não estavam, muitas vezes, programado e que podem refletir na forma como a pessoa valoriza e desenvolve a aprendizagem.

Efetivamente, é na família que são transmitidas as noções básicas e necessárias para favorecerem a criança no desenvolvimento de uma postura independente dentro da sociedade (Moreno e Cubero, 1995). É onde se iniciam as primeiras aprendizagens e que, por meio das trocas afetivas, os educandos aprendem a enfrentar desafios, assumir responsabilidades, resolver conflitos e a buscar novas possibilidades de aprendizagem.

Diante destes fatores, pensou-se em algumas alternativas para ajudar a família. Uma dessas alternativas foi a “Roda de Conversa”, desenvolvida a partir da necessidade de orientar a família para que, em casa, deem continuidade na condução das práticas educativas e na realização das ações, visando ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, acreditando na relação escola/família e no atendimento especializado. É

realizada de 15 em 15 dias nos turnos matutino (8h30m às 9h10m) e vespertino (15h00 às 15h40m), nas quartas-feiras e quintas-feiras ou de acordo com a demanda de atividades.

Esta ação foi iniciada em maio de 2017 e perdura até o momento com grande adesão familiar, onde se procuram estabelecer diálogos, trocar experiências, sanar as dúvidas. Em alguns casos, nota-se resistência na condução das orientações o que reflete no desenvolvimento do educando. Os profissionais do Centro participam de forma voluntária e abrem para convidados externos de áreas específicas com o objetivo de atender as necessidades. Há, também, a flexibilidade na troca de temas e datas entre os profissionais, dependendo de situação emergencial. Os temas a serem trabalhados são definidos semestralmente, após a avaliação realizada pela família e as discussões com profissionais.

A coordenação pedagógica organiza os temas abordados e as datas. O profissional organiza a sua apresentação, a metodologia, os materiais e os recursos utilizados. Juntos discutem os procedimentos e a execução. Os temas foram sugeridos pelos profissionais e pela família (tabela 1, 2017) e (tabela 2, 2018). Dependendo do tema abordado, os educandos participaram juntamente com seus familiares, pois acredita-se que o fortalecimento dos vínculos se fazem necessários para a evolução dos processos escolares, afetivos e cognitivos, para que haja equilíbrio entre as práticas e proporcione oportunidades aos pais de estarem com os filhos num momento lúdico de aprendizagem, já que em casa este tempo é reduzido e/ou não disponibilizado, o que faz refletir em limitadas trocas afetivas que geram pouco desejo pela busca da aprendizagem.

**Tabela 1: Temas da Roda de Conversa em 2017**

Dias	Temas
22/05 e 23/05	Família
06/06 e 07/06	Modelo familiar e sua diversidade
12/06 e 13/06	Encerramento com orientação
23/08 e 24/08	Escovação e educação
13/09 e 14/09	A importância da Contação de história e da Consciência Fonológica para a construção da aprendizagem
27/09 e 28/09	Regras e limites
10/10 e 11/10	Construção de Rotina
25/10 e 26/10	A importância da psicomotricidade para a aprendizagem e práticas

08/11 e 09/11	Era digital e Aprendizagem
22/11 e 23/11	Adulto também brinca!
06/12 e 07/12	Avaliação Geral da Roda de Conversa: relatos orais e/ou escritos Finalização com as famílias

**Fonte:** organizada pela coordenação pedagógica, 2017.

**Tabela 2: Temas Roda de Conversa em 2018**

DIAS	TEMAS
7/03 e 8/03	Regras e Normas Gerais da Instituição
21/03 e 22/03	Higiene Bucal
09/04 e 10/04	Hábitos de Higiene Corporal
25/04 e 26/04	Jogos, games e celular
9/05 e 10/05	Regras e Normas do Centro
22/05 e 23/05	Rotina infantil
6/06 e 7/06	Alimentação saudável Nutrição
20/06 e 21/06	Encerramento com as famílias → avaliação

**Fonte:** organizada pela coordenação pedagógica, 2018

Para Sigolo (2004, p. 189), nas interações sociais diárias, as crianças compreendem “o mundo de significados que as cercam”. A extensão de sua participação vai depender dos valores partilhados por sua família, escola e outros agentes educacionais, inclusive programas de educação de pais. Assim, parece que o caminho traçado pela “Roda de Conversa” mostra-nos a importância da relação sistêmica para a

aprendizagem e que os caminhos realmente nos conduzem para a organização e a harmonia familiar como fatores imprescindíveis no processo educativo.

Após cada semestre, realiza-se a avaliação geral dos encontros, no intuito de dialogar e relatar novas formas de conduzir a temática, deixando livre para que se escolha outros assuntos que são atendidos de acordo com as possibilidades do Centro.

### **Considerações Finais**

Ao se pensar em caminhos para a resolução de problemas, há várias possibilidades que podem dar certo ou errado, dependendo muito de planejamento, organização, estudos sobre o assunto e disponibilidade para executar a ação da melhor forma possível. Assim, foi pensada a “Roda de Conversa” que, no primeiro momento, pode parecer uma ação simples e fácil. Porém, há muitos detalhes que envolvem os temas, muitos desafios no momento de expor o assunto, pois as emoções vêm à tona, os conflitos surgem, pensamentos ficam confusos e mudanças provocam incômodos e, por vezes, dores. Estas sensações são importantes para a modificação de atitudes, fazem gerar novas formas de lidar com os assuntos sob uma outra visão.

Nota-se que, ao compartilhar as angústias, os medos e as incertezas, outras possibilidades surgem, novas experiências são socializadas e é, nesta troca mútua, que as situações podem ser amenizadas. Como diz Vygotsky (2006), é nas interações que as aprendizagens acontecem, pois a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas podem e devem ter espaço. Muitas vezes, pequenas modificações em casa, nas atitudes e nas ações são suficientes para gerar mudanças de comportamentos que vão refletir na aprendizagem.

Todos os temas desenvolvidos na Roda de Conversa complementam-se e são intimamente interligados para que as ações e os propósitos ajudem famílias e educandos a superar os objetivos, para que a aprendizagem ocorra de forma autônoma e independente. Por outro lado, existem situações em que não há evolução, sendo necessária a contribuição de pessoas com outras especializações, envolvendo uma equipe de profissionais que trabalham juntos para o desenvolvimento do educando.

Conclui-se que a Roda de Conversa é uma forma dinâmica, objetiva e eficaz na condução das orientações para a família, pois é por meio da família que muitos problemas podem ser resolvidos, estabelecendo harmonia, equilíbrio e transferência de valores. Assim, as crianças internalizam melhor as regras a serem cumpridas, valorizam a aprendizagem e estabelecem laços afetivos, pois ações são reflexos de suas experiências.

## Referências

- BRASIL. SEESP/MEC. MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. SEESP/MEC. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado. Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da família na política social. In: *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDUC/ Cortez. p. 15 – 22, 2005.
- CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos psicológicos*. Natal, v. 10, n. 3, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a12v10n3.pdf>.
- CONTE, F. C. de S. Promovendo a Relação entre Pais e Filhos. In: MALY, D. (org.). *Sobre Comportamento e Cognição – Vol. 2*. Santo André: Esetec, 2001.
- HELLINGER. B.; HÖVEL. Ten G. *Constelações familiares: o reconhecimento das ordens do amor*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MORENO. M.C. & CUBERO, R. *Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas*. In: C. Coll. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- PAROLIM, Isabel. *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Anais. Fortaleza, 2003. p.91-99.
- PETEAN, E. B. L.; BORGES, C. D. *Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães*. Ribeirão Preto: Paidéia. V. 12, n. 24, p. 195-204, 2002.
- SIGOLO, S. R. R. L. *Favorecendo o desenvolvimento infantil: Ênfase nas trocas interativas no contexto familiar*. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida & L C. A. Williams (Orgs.). *Temas em educação especial: Avanços recentes* (pp. 189- 195). São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 2004.
- VIGOTSKI. L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## ATIVIDADE INTERCULTURAL: PROMOVENDO UM DIÁLOGO ENTRE BRASIL E MÉXICO POR MEIO DO FILME “FESTA NO CÉU”

Lylian Nara Pires Bandeira (CEPAE-UFG)  
lyliannara@hotmail.com

Newton Freire Murce Filho (CEPAE-UFG)  
newtonmurce@yahoo.com.br

**Resumo:** O ensino de língua estrangeira em uma perspectiva intercultural tem por intuito propiciar comparações dos aspectos culturais referentes à língua- alvo com os da cultura do próprio aluno, promovendo um diálogo entre culturas e o respeito às diferenças. Considerando a relevância e a necessidade da exposição de aspectos culturais nas aulas de língua espanhola, desenvolveu-se em uma escola pública uma atividade intercultural que visava fomentar nas aulas a utilização de novas metodologias de ensino. Buscou-se uma reflexão acerca das maneiras de comemorar o dia dos mortos no México e no Brasil, por meio da exibição do filme “*Festa no céu*” da ministração de aulas que abarcassem aspectos culturais presentes no filme, apresentação de vídeos e lenda relacionados ao assunto. Esta atividade trouxe à tona a discussão sobre a morte e como ela pode ser vista e lembrada de formas diferentes na cultura brasileira e na cultura hispânica e o que essas maneiras significam.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua Estrangeira. Interculturalidade.

### Introdução

Nos últimos anos, a relação entre educação e cultura tem sido alvo de reflexões e objeto de estudo. A busca por uma educação em uma perspectiva intercultural de ensino, em que a escola seja um espaço de comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições, faz-se necessário à medida que vivemos em um mundo cada dia mais plural. Esta perspectiva favorece a reflexão sobre o modo como o aluno vê e interage com a diversidade cultural, proporcionando vivência e interatividade, levando os alunos a pensar sobre seu próprio contexto e realidade cultural. Neste sentido, aprender uma língua estrangeira vai muito além de saber apenas falar, escrever, ler e entender nesse idioma:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribuía para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26).

É a partir desta perspectiva de formar cidadãos dentro do contexto escolar e propiciar reflexões que possam auxiliar no combate a práticas de preconceito e

valorização da diversidade cultural, que surgiu a proposta desta atividade intercultural. Uma atividade que buscou mostrar a forma como as culturas, mexicana e brasileira lida com a morte. Para Walsh (2005), a perspectiva intercultural deverá ser entendida como um processo de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições diferentes, a fim de construir e propiciar um respeito mútuo. A autora Casal (1999) aponta que ao nos aproximarmos a outras culturas, podemos adotar três posturas: etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo. Etnocentrismo consiste na aproximação de outras culturas, analisando-as a partir da nossa própria cultura. Relativismo cultural se dá a partir do conhecimento e da análise de outras culturas desde seus próprios valores culturais, porém, apenas como observadores receptores, que aceitam as diferenças sem se enriquecer com elas, sem influenciar e deixar-se influenciar pelo diferente. Interculturalismo é uma atitude que parte do respeito a outras culturas. Moita Lopes (1996) afirma que língua e cultura são dois fatores indissociáveis. Cabe ao professor procurar romper com possíveis preconceitos culturais, fomentando nos alunos um ensino que não imponha o domínio de uma cultura sobre outra cultura, respeitando e aceitando a cultura do outro.

Nesta atividade, adotamos uma perspectiva de ensino baseada em uma postura intercultural, tendo em mente que, a partir de comparações de aspectos da cultura hispânica com os da cultura do próprio aluno, práticas de respeito e tolerância ocorram dentro do ambiente educacional. Esta reflexão intercultural deve propiciar ao aluno uma reflexão sobre sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas, por semelhança e contraste, que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros.

Por meio da apresentação do filme “Festa no céu”, do diretor mexicano **Jorge R. Gutiérrez trabalhamos** aspectos culturais ligados ao México, colocando em evidência questões como: a forma de celebrar o dia dos mortos neste país; a tradição das touradas e a discussão sobre o movimento antitourada que tem se tornado cada vez maior entre os defensores de animais. Posto isso, nossa proposta foi desenvolver uma perspectiva intercultural de ensino da língua estrangeira, ao contrastar as tradições culturais do México e do Brasil, refletindo como a morte é vista e tratada de formas diferentes segundo a maneira de ver e interpretar o mundo. Pudemos discutir os diversos significados dessas manifestações culturais por meio desse tema e propor uma postura de respeito às distintas e legítimas formas da diversidade sociocultural de países latino-americanos, incluindo o Brasil.



O ensino de língua estrangeira deve ser pautado na interação com outras culturas, no respeito às diferenças que se dá por meio de uma abordagem intercultural, em que a partir do conhecimento de outras culturas os alunos possam conhecer sua própria realidade e tornarem-se cidadãos críticos e reflexivos. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, torna-se essencial dentro das aulas de língua estrangeira. Posicionar-se contra qualquer discriminação e respeitar as diferenças de classe social, crenças, sexo, faz-se necessário, à medida que estamos imersos em um mundo cada dia mais plural. O processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros, com a construção da própria identidade dos alunos, vinculado com aspectos culturais enriquecedores que ampliem seus horizontes.

As Orientações Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias, (BRASIL, 2006), capítulo 4, consideram o ensino de aspectos culturais dentro do contexto pedagógico como uma maneira de dar sentido à aprendizagem, constituindo uma prática social em que os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos dos alunos são respeitados e utilizados em sua formação, levando-os ao reconhecimento da diversidade. De acordo com a proposta do Caderno 5, “Currículo em Debate”, documento do Estado de Goiás para o ensino de língua estrangeira, os gêneros textuais representam as manifestações comunicativas de práticas sociais diversas, podendo assim ser trabalhados dentro do contexto pedagógico uma perspectiva intercultural entre os alunos, contribuindo para o exercício da cidadania e do desenvolvimento pessoal e cognitivo, por parte de alunos e professores.

Díaz (2005, p.849) considera que:

o ensino e aprendizagem dos conteúdos culturais na sala de aula não está orientado para que os alunos se comportem igualmente aos nativos, reproduzindo seus comportamentos de forma mimética, mas sim para que saibam decodificá-los e compreendê-los através do recurso de referentes próprios, conhecimentos anteriores, vivências e experiências próprias na perspectiva dos contatos interculturais.

Ensinar língua não significa pautar-se apenas e tão somente na sua estrutura e função, mas sim na sua inserção no mundo, nas sociedades cada vez mais heterogêneas, e por isso os conteúdos culturais dentro do ambiente escolar fazem-se tão necessários.

O uso de filmes como recurso pedagógico em aulas de línguas estrangeiras tem desempenhado um papel fundamental para ajudar o professor a motivar seus alunos nos

processos de aprendizagem do idioma, pois esse recurso permite informar, avaliar, expressar e investigar (MORAES; TORRES, 2004). Esses estudiosos também destacam a importância dessa ferramenta para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que propicia a integração de vários elementos, como: imaginação, intuição, colaboração e impactos emocionais. Por outro lado, o filme permite explorar aspectos estéticos por meio de recursos visuais e sonoros, conectando razão e emoção.

Partindo desses pressupostos, procuramos, a partir da proposta da atividade intercultural, trabalhar as formas de celebração do dia dos mortos no México, fazendo uma comparação com a forma como esta data é comemorada no Brasil. O propósito foi despertar nos alunos uma reflexão sobre as formas de manifestações culturais da língua estrangeira para que pudessem contrastar com a realidade cultural de seu país (BRASIL, 2006).

### **Metodologia**

Para a realização desta atividade, desenvolveu-se uma pesquisa-ação. Trata-se de um tipo de pesquisa por meio do qual um professor faz uma reflexão sobre suas práticas, sobre suas próprias ações, para que haja possíveis transformações em suas práticas pedagógicas. Para Szundy e Cristovão (2008), o professor deve ser, além de ministrante de suas aulas, um bom pesquisador de sua própria prática, em que haja a oportunidade de repensar essa prática, aperfeiçoando-a continuamente.

Os participantes foram 30 alunos do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Jardim América, localizado na cidade de Goiânia, com idade entre 11 e 14 anos. A professora ministrante das aulas foi à própria pesquisadora, pois se acredita que assim possa haver uma maior reflexão e transformação em sua própria prática de ensino.

Esta proposta teve como principal objetivo explorar os aspectos culturais e as maneiras de comemorar o dia dos mortos no México e no Brasil, identificando os aspectos que distinguiam e aproximavam as duas culturas, por meio das celebrações ocorridas em ambos os países. Esta temática foi trabalhada a partir da exibição do filme “Festa no céu” do diretor **Jorge R. Gutierrez**, trazendo à tona uma discussão sobre a morte e como ela é vista e lembrada de formas diferentes na cultura brasileira e na cultura hispânica, e o que essas maneiras significam. Além disso, foi proposto um debate sobre como é abordado no filme à temática referente à cultura das touradas.

Na primeira aula foram trabalhadas as formas de celebração do dia dos mortos no México. No decorrer da aula percebemos que os alunos ficaram muito instigados

com o tema e, logo que começamos a expor a temática, já começaram a fazer associações interculturais com as festividades correspondentes ao dia dos mortos nos Estados Unidos, o *Halloween*, e o dia de finados no Brasil. Ocorreram aulas expositivas que retratavam os fatos históricos de como e quando surgiu esta tradição, como é esta celebração, os símbolos que são usados e sua representatividade, como a caveira mexicana e a deusa da morte *La Catrina*, além de uma comparação contrastiva sobre como este dia é comemorado no Brasil. O propósito foi despertar neste primeiro momento o interesse e a curiosidade sobre as formas de manifestações culturais da língua estrangeira para que os alunos pudessem refletir sobre a sua própria cultura no Brasil. Utilizamos como material de apoio imagens de *La Catrina* e contamos sua lenda; fotos das celebrações ocorridas neste dia no México e música que retratava este tema, como a canção do grupo mexicano Los Claxons “Día de los muertos”. Os alunos ficaram muito curiosos e surpresos com a diferença entre as duas celebrações e alguns afirmaram que nos países hispânicos era mais divertido, enquanto outros questionaram o porquê de tanta alegria para algo tão ruim como a morte.

Na segunda aula, antes de iniciar o filme “*Festa no Céu*”, fizemos algumas perguntas sobre o que os alunos imaginavam encontrar na trama, como o tema trabalhado na aula anterior seria retratado. Alguns alunos que não tinham assistido ao filme relataram que imaginavam muita dança, música e alegria durante todo o filme. Já os alunos que já haviam assistido, afirmaram não se lembrar da celebração do dia dos mortos e recordavam de algumas cenas de touradas e do triângulo amoroso entre Manolo, Maria e Joaquim (personagens principais). A partir da exibição, pedimos para que os estudantes observassem os aspectos culturais presentes no filme como: a maneira de encarar a morte e celebrá-la e a questão das corridas de touros como tradição, que vem sendo questionada e rechaçada em muitos lugares. Ao final da exibição, ouvimos de alguns alunos que já tinham assistido ao filme, que desta vez foi diferente, porque conseguiram perceber e entender fatores culturais referentes às touradas e ao dia dos mortos, pois na primeira vez que assistiram não tinham notado nem compreendido tais aspectos. Percebemos, dessa maneira, que a exibição do filme foi relevante no processo de ensino/aprendizagem, a fim de propor uma reflexão sobre aspectos antes não notados pelos alunos.

Na terceira aula, trabalhamos com a capacidade artística de cada aluno, em que eles teriam que representar por meio de um desenho, a festividade do dia dos mortos no

México. As representações da figura da Catrina e das caveiras mexicanas foram as mais desenvolvidas pelos os alunos.

Na quarta aula, os alunos expuseram nos corredores da escola os trabalhos artísticos que desenvolveram em sala. E responderam a um questionário com cinco perguntas sobre as impressões e aprendizados adquiridos ao longo do desenvolvimento das aulas. Através deste questionário aplicado foi possível perceber que os alunos se sentiram motivados a trabalhar com este tema, principalmente pelo fato de já existir no Brasil este feriado. Os alunos por meio da exibição do filme, puderam fazer o tempo todo comparações pertinentes entre uma cultura e outra, levando a uma reflexão, respeito e tolerância entre culturas. A perspectiva intercultural de ensino proposta possibilitou mais realismo e ressignificou os processos de aprendizagem, pois proporcionou vivência e interatividade, levando os alunos a pensar sobre seu próprio contexto e realidade cultural.

### **O Filme**

Filme do diretor Jorge R. Gutierrez e do produtor Guilhermodel Toro, “*Festa no Céu*” é uma animação envolvente, com um visual colorido e deslumbrante. Apesar de tratar da tradição cultural do **dia dos mortos no México**, mostra, em cada cena, a vida sendo celebrada de uma forma totalmente diferente. Não só a vida, mas a questão de continuar existindo, mesmo que seja em uma vaga lembrança. O colorido traz essa notoriedade à animação e faz com que o assunto “morte”, que muitas vezes é carregado de efeitos de sentido negativos, possa tornar-se algo mais confortável de aceitar.

No México, o dia dos mortos é um feriado de origem indígena, feito em honra aos mortos, anterior à chegada dos colonizadores espanhóis à América e que hoje acontece entre os dias 1 e 2 de novembro. Os mexicanos têm como principal motivação a celebração da vida de seus antepassados, não dando a mesma conotação de inferno e paraíso, encontrada em outras culturas, já que, para eles o destino das almas dos mortos depende do tipo de morte que cada indivíduo teve. Existem para eles, quatro paraísos para os quais as almas são destinadas conforme sua morte.

Outro tema de relevância abordado no filme, por meio do personagem Manolo, que pertence à família Sánchez, é o das touradas, evento que, apesar de ser tradicional da Espanha, acontece em vários lugares do mundo, inclusive no México. Este tema traz à tona uma importante discussão sobre a cruel forma como os animais são sacrificados nesses eventos, nos quais o toureiro costuma ferir os animais até a morte. Isso é

explicitado no filme, por meio da resistência de Manolo em matar os touros que enfrenta na arena.

## **Conclusão**

Acreditamos que as atividades desenvolvidas em sala ajudaram a despertar nos alunos um olhar mais intercultural, pois tiveram a oportunidade de refletir sobre questões de sua realidade, a partir da aproximação e discussão dos aspectos da cultura hispânica. Os aspectos culturais aprendidos tiveram significado e relevância para o cotidiano dos alunos, ampliando as possibilidades de ensino da língua espanhola pautado em uma postura intercultural, por meio de atividades desenvolvidas a partir de um filme.

Conclui-se, então que o contato com a língua-cultura estrangeira como forma de reconhecimento da própria heterogeneidade linguística e sociocultural do país dos estudantes, promoveu debates e discussões significativas na sala de aula proporcionando uma reflexão intercultural. Além de promover novas possibilidades de trabalhar com a língua espanhola dentro do contexto escolar.

## **Referências**

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASAL, I. I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. In: *Actas del Congreso Internacional sobre el discurso Artístico Norte y Sur: Eurocentrismo y Culturalismo*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de Oviedo, 1999, nº 21.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO). Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2013.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras/ Espanhol. V.1 Cap 4. Conhecimentos de espanhol. Brasília: MEC, 2006, p. 125-164
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORAES, M. C.; TORRES, S. Sentipensar: fundamentos e práticas para reencantar a educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

SONSOLES, Fernández; CASELATTO, Mariarita; LETTI, M.<sup>a</sup>Luisa; MANGANARO, M.<sup>a</sup> Teresa; NAVARRO, Antonia; RUSSO, Mariana; URIBLE, M.<sup>a</sup>Rosario; VÁZQUEZ, Manuel. *Tareas y proyectos en clase*. Madrid, 2001. Ed. Edinumen. p. 11-17.

WALSH, Catherine. *La interculturaliad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación – 2005.



# A INCLUSÃO DO DIA NACIONAL DOS SURDOS NO PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL CELINA DE SOUSA AMARAL EM SENADOR CANEDO-GO

Raquel Lopes de Oliveira Soares (SME Senador Canedo-GO)  
raquell.llopes@gmail.com

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é analisar as contrições da inclusão do Dia Nacional dos Surdos no PPP-Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Celina de Sousa Amaral em Senador Canedo-Goiás. O trabalho tem como horizonte influenciar mudanças de atitudes sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e o surdo no espaço escolar e na sociedade, vislumbrando a abertura de projetos semelhantes as estes nas escolas públicas que têm alunos surdos. O público alvo desta pesquisa foram os trinta e nove (39) alunos do oitavo ano “B” do Ensino Fundamental com os quais se desenvolveu uma prática de leitura das línguas: LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa através da obra Encontros Eternos (SOARES, 2012), tendo como orientação teórico-metodológica as pesquisas bibliográficas: Strobel (2008), que auxilia a compreensão as imagens do outro sobre a cultura surda; Sacristán (2000) que nos orienta sobre o currículo com reflexões sobre a prática; as leis que amparam a inclusão, assegurando a condição de igualdade, entre outros autores. Para isso, esta análise teve início em 26 de janeiro e término em 22 de dezembro de 2017, ou seja, um ano letivo de pesquisa. As análises destas contribuições foram divididas em quatro bimestres. No primeiro bimestre, houve a organização e registro do projeto ao PPP. No segundo bimestre, a tradução da obra Encontros Eternos (Soares 2012), para LIBRAS. No terceiro bimestre, na sala do oitavo ano “B” foi realizada a leitura do livro, a produção textual, a produção artística sobre o Dia Nacional dos Surdos e a culminância. No quarto bimestre, foram descritas as contribuições ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, como também o contato e favorecimento da acessibilidade do educando surdo na sala de aula e na escola, após a culminância do projeto. Neste contexto este trabalho mostrou uma atitude positiva com a identidade do aluno surdo, possibilitando vivências de inclusão e experiência cultural além da apreensão e uso de Libras durante e depois do projeto.

**Palavras-chave:** Dia Nacional dos Surdos. Projeto Político Pedagógico. Aprendizagens bilíngues.

## Introdução

A valorização ao Dia Nacional do Surdo para a produção de projetos e inclusão ao PPP, se faz por todo um contexto histórico. Resumidamente, iniciamos pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/ 1996; em seguida a Lei que trata da acessibilidade Nº 10.098/2000; depois Lei de Nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como língua, garante a inclusão no sistema educacional como parte integrante do PCN; conseqüentemente a do Decreto de Nº 5.626/2005 que faz a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonaudiologia de

instituições de ensino público e privado. Em 29 de outubro de 2008, foi instituído o dia 26 de setembro de cada ano, como Dia Nacional dos Surdos na Lei de Nº 11.796. Temos também, a Lei Nº 12.319/ 2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras e, por fim, a Lei Nº 13.146/ 2015 que institui a LBI - Lei Brasileira da Inclusão, assegurando no artigo 29 inciso IV: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Diante destes amparos legais, este projeto “Dia Nacional dos Surdos” foi realizado em três dias (29/08, 30/08 e 26/09/2017); no dia 29 de agosto de 2017, foi feita a leitura do livro “Encontros Eternos<sup>1</sup>” (Soares, 2012) e realizada uma produção textual; em 30 de agosto de 2017, foi feita a produção artística sobre o Dia Nacional dos Surdos e no dia 26 de setembro de 2017, realizou-se a culminância, com uma festa de comemoração ao dia.


### **Metodologia**

Para a plena compreensão deste projeto, nós o descreveremos em quatro fases, ou seja, analisaremos não só essas três datas, mas todo o ano de 2017, dividindo em quatro bimestres. No primeiro bimestre, tivemos a organização e o registro do projeto no PPP da escola. No segundo bimestre, a tradução e interpretação do livro de literatura que seria utilizado no projeto para Libras. No terceiro bimestre, a apreensão do aluno surdo sobre a literatura já traduzida e aplicação do projeto na sala do 8º ano “B”, bem como a sua culminância. E, no quarto bimestre, tivemos a análise deste contato na sala, na escola com o aluno surdo, após o projeto.

### **I Bimestre - 26/01 á 06/04 - organização e registro do projeto ao PPP da escola**

No primeiro bimestre, a Intérprete de Libras (Raquel Lopes de Oliveira Soares) apresentou o projeto para a professora de recurso (Cristiane Pereira da Silva), depois para os professores regentes de Artes (Ilka Maria de Sousa Ramalho) e de Língua Portuguesa (Carlos Guimarães da Silva) que apoiaram o desenvolvimento deste projeto

---

<sup>1</sup>  *Encontros Eternos* apresenta um entrave comunicativo de um surdo e uma ouvinte, num supermercado goiano. A falta de conhecimento sobre o surdo, seus direitos e sua história são conflitos que se processam com a ouvinte até o dia em que inicia o curso de LIBRAS e, é neste aprender, especificamente numa visita ao shopping titulada de “Vivendo na Pele”, que a ouvinte presencia e modifica suas atitudes, percebendo que o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) torna-se entrave não só para ela na empresa, mas para a acessibilidade de todos na sociedade (SOARES, 2012)



e juntos mostramos para a coordenadora da escola (Kátia Campos Tavares de Melo) e depois em um momento breve, ele pôde ser exposto aos demais profissionais para a aprovação, incluindo, assim, o Dia Nacional dos Surdos nas páginas 62 a 67 do PPP-Projeto Político Pedagógico da escola.

## **II Bimestre- 07/04 á 30/06- Tradução do livro “ Encontros Eternos” para Libras**

No segundo bimestre, a tradução e interpretação do livro para LIBRAS foi feita pela Intérprete de Libras e autora deste trabalho, usando o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, de Capovilla e Raphael (2008), além de treino e aprendizagem a LIBRAS também uma realização; pois em muitas frases foram possíveis contextualizar mais, dando um significado maior e melhor a escrita que havia sido feita no livro em Língua Portuguesa em 2012; também houve adaptações, pois havia palavras que necessitavam para as frases e não tinha no Capovilla. Findada a tradução, a Intérprete de Libras enviou para Professora de Recurso e imprimido duas cópias, uma para trabalhar com o surdo no dia do projeto e a outra para recortes, ou seja, para trabalhar o livro de forma bilíngue com o aluno surdo, enquanto falava com os alunos ouvintes em Português.

## **III Bimestre- 31/07 á 04/10**

1º- Tradução e Interpretação do livro para o aluno surdo na biblioteca nas aulas de Língua Portuguesa e Artes- nos dias 08, 10, 11, 15, 16, 21 e 22/08/2017. Foi combinado com os professores de Artes e Língua Portuguesa, que a Intérprete de Libras e o surdo saíam da sala, iriam para a biblioteca a fim de ler, interpretar e compreender o livro do projeto. Neste sentido, foram trabalhadas em 19 folhas todo o livro, dividindo em frases, nas quais o aluno surdo, olhava e tentava fazer a leitura desta frase e identificar 4 (quatro) palavras que ele conhecia. Escritas essas palavras, ele sinaliza em Libras e finalizava essa proposta da página do livro, mostrado a tradução em Libras, se necessário, também contextualizando para dar melhor significado ao que era lido. Depois, o surdo escolhia uma palavra e com ela, formava uma pequena frase.

Observe na figura 1, a frase contida em Soares (2012, p. 08): “[...] Pessoas que estão longe trabalhando, passeando, viajando em outros países, estados, cidades e deixaram sua família em Goiânia [...]”, o aluno surdo, reconheceu na frase quatro(4)palavras: pessoas, que, família e Goiânia. E na produção da frase sinalizou em

Libras sendo transcrito pela Intérprete: “família do surdo ir para A.S.G”. Agora, traduzindo para a Língua Portuguesa: “A família do surdo indo para a Associação dos Surdos de Goiânia-A.S.G”.



**Figura 1** – Tradução e interpretação do livro e atividade do aluno surdo  
Fonte: arquivo da pesquisa.

Essas aprendizagens foram desenvolvidas em dias alternados, pois elas ocorriam nos dias que havia aula de Língua Portuguesa e Artes (08, 10, 11, 15, 16, 21 e 22/08/2017). Os pontos positivos desta aprendizagem, após finalizados estes sete (7) dias foram:

O aluno havia reconhecido trezentos e quatro (304) palavras em Língua Portuguesa e sinalizado em Libras; O aluno surdo, destas palavras, escolhia uma e com ela formava uma pequena frase que finalizou com o total de setenta e seis (76) frases. Tais frases serviram para formar o texto no dia 29 de agosto de 2017.

2º - Dia 29 de agosto de 2017- Primeira aula- Leitura do livro. Fizemos refletir sobre as diferenças linguísticas das línguas (Portuguesa e Libras), mostrando que ambas têm gramática própria, que necessitam de prática, treinaram alguns sinais em Libras ampliando, assim, o contato e fazendo-os compreender sobre aquelas pessoas no *shopping*, que usavam somente o papel e a caneta para comunicar com os surdos e finalizamos a leitura oferecendo algumas dicas de como se comunicar corretamente com o aluno surdo.

Na segunda aula – Produção Texto, permanecemos com a mesma organização da sala. Apresentaremos três produções: um aluno ouvinte (V.P.G-14 anos), uma aluna ouvinte (S.S.S – 13 anos) e o aluno surdo (D.J.S- 14 anos) mostrando, além da compreensão do livro, o respeito pelo fato de a escola incluir esse projeto bilíngue; por todos colaborarem; pela interação da sala com a Intérprete de Libras em participar tanto da leitura, quanto da produção dos sinais em Libras e da produção escrita; em aprender mais sobre o aluno surdo que está com eles na sala, além dos contextos históricos que fazem com que comemoemos este dia, além de refletir sobre os entraves comunicativos que ainda temos na sociedade e os esforços para acessibilidade e inclusão na escola e na sociedade.

Na primeira produção, observamos que o aluno faz a compreensão de todo o livro e identifica os aspectos relevantes para a construção e a análise do livro. O aluno escreve: “Nós temos que procurar coisas novas para nos reinventar, Raquel no começo não sabia falar Libras e sofria no seu trabalho por isso, ela procurou meios para aprender essa língua, pois isso ia ajudar no seu trabalho quanto na vida pessoal. Enfim, ela conseguiu aprender com muito esforço e graças a seu amigo Thiago que a incentivou. O grupo de intérprete que Raquel participava foi ao *shopping* como surdos para ver como é viver na pele o que os surdos viviam, e não foi nada agradável. Ela conseguiu mudar sua vida completamente com a Libras.”

Na segunda produção, a aluna também faz o uso das informações contidas no livro e sabendo assumir a palavra, com autonomia, produz sua compreensão. A aluna escreve: “Com essa história eu compreendi que não podemos ter preguiça de estudar porque sentiremos necessidade do estudo no futuro, igual aprender outras línguas como Libras sentiremos falta de falar com pessoas com deficiência, a importância do estudo é muito grande, e isso é essencial a nós.”

Na terceira produção, o aluno surdo sinalizou para a professora de recurso que transcreveu para Língua Portuguesa. Observe que ele compreendeu o livro, conseguindo produzir seu texto na sala de aula, junto com os demais alunos. Este resultado mostra que foi positivo trabalhar a tradução e interpretação do livro na biblioteca nos dias: 08, 10, 11, 15, 16, 21 e 22/08/2017. Isso também reforça que a Intérprete de Libras estava na sala, porém orientando os demais alunos. O aluno surdo sinaliza: “O menino queria trabalhar e que a Raquel falasse Libras. Raquel ganhou um livro de Libras para falar com o Thiago, mas Raquel ligou não. Thiago triste ficou, Raquel aprender Libras na associação, ajudar Thiago. Thiago feliz ficar, Raquel intérprete ajudar surdo. Raquel trabalhar escola.”

3º dia- Produção Artística- 30/08/2017 De início, foram mostradas produções artísticas de alunos nos anos anteriores para que tivessem um amparo, depois da explicação, todos produziram sua arte. Vamos apresentar cinco obras artísticas e comentá-las, mostrando que há em todas elas a relação de respeito pelas diferenças, a amizade dos alunos ouvintes com o aluno surdo, a inclusão de Libras e o sucesso de produções artísticas neste projeto.

Na primeira foto, (Aluna K. D. ) fez um desenho de uma Escola de Libras e do outro lado um menino caminhando na chuva e no texto diz: “O surdo não pode ouvir, mais ele pode sentir, vamos nos interessar em fazer aula de Libras, os surdos não são

diferentes vamos fazer com que eles sejam incluídos na sociedade, que não seja só assim com os surdos, mas, sim, com outras pessoas que têm algum problema físico, graças a Raquel hoje eu quero fazer aula de Libras, e poder ajudar os surdos, poder entender e compreender o que eles sentem. Dia 26 de setembro dia dos surdos!” Na segunda,( Aluna A. K. P. S.) traz um desenho deles pulando corda e que o aluno surdo gosta muito. E escreveu: “Quem disse que surdo não pode ter uma vida feliz como as outras? Parabéns a todos o surdo pelo seu dia!” A terceira (Aluna: A. S. F.) desenhou uma adolescente ouvindo música, e escreveu: “Tuf!!Tuf!! Ser deficiente não te faz pior do que ninguém, apenas te faz diferente! Ser surdo não é “não ouvir”, é escutar de uma maneira diferente... Ser diferente é ser único, é ser você.” Na quarta, o aluno (J.G) fez um jovem chorando, vários sorrisos e dedos em direção ao jovem que representa uma provocação, zombaria e escreve: “Eles riem só porque eu não escuto mas, sinto suas risadas”. Temos Strobel (2008, p.42) que explica sobre a percepção visual e complementa a produção do aluno, pois, em inúmeras vezes, ao passarem por nós, pediam licença não cortando o campo visual da Intérprete de Libras com o surdo:

Tem algumas atitudes acerca da percepção visual entre os sujeitos surdos, por exemplo, durante a conversa ficar de frente a frente é uma circunstância muito valorizada pelo povo surdo, não importa a distância, por isso eles evitam virar as costas enquanto estão em interação; se isto ocorre é considerado como insulto desinteresse. Também quando estão conversando distantes um de outro e alguém “corta” neste espaço visual ficando de obstáculo no meio, é considerado uma grave falta de educação para a comunidade surda.

Por fim, a quinta e última o aluno (V. A. R. J.) faz o desenho deles jogando bola e o surdo sendo o goleiro e escreve: “Ninguém é diferente, nós todos somos iguais”. Podemos identificar, nestas cinco obras, o prazer e empenho na construção das produções artísticas, além da valorização e do interesse de inclusão com o aluno surdo e muito respeito ao Dia Nacional dos Surdos.



**Figura 2** – Cinco produções Artísticas - 30/08/2017 - 8º ano B

Fonte: arquivo da pesquisa.

4º dia- Culminância- Dia Nacional dos Surdos- dia 26 de setembro de 2017: A sala foi organizada e foram convidados os demais professores regentes e profissionais da escola para prestigiar este momento. A escola possuiu crianças com múltiplas deficiências e é reconhecida no município pelo trabalho inclusivo. Neste dia, todos os

alunos especiais foram prestigiar. Ensaíamos por três vezes a música - Parabéns para Você, em Libras e depois todos os presentes cantaram.

Após os parabéns, a Intérprete de Libras explicou a importância deste dia para os surdos e comunidade surda. Ressaltando que a comunidade surda não era só aquele aluno surdo, eram todos (a Intérprete de Libras, a professora de recurso, a coordenação pedagógica, os professores regentes e aqueles alunos presentes) que estavam ali e participavam daquele processo inclusivo, daquele projeto e também compartilhavam os mesmos interesses. Depois, a intérprete de Libras a todos disse:

– “Para finalizar, vamos ouvir o que o surdo tem a falar sobre esse dia, que é muito importante a opinião do surdo”.

O surdo apresentou um largo sorriso e sinalizou em Libras, sendo traduzido para todos para Língua Portuguesa.

– “A todos vocês, muito obrigado!”

– “Muito obrigado por estar treinando e estar aprendendo Libras!”

5º dia - Exposição no mural da escola: Após culminância, foram expostas as produções no mural da escola e tanto os alunos do oitavo ano B iam prestigiar as produções dos colegas de classe, quanto outros alunos das demais salas. Também, chamavam parentes para ver e ler as produções.

Carvalho (2013, p.145) descreve que “uma escola é uma entidade social, e não a mera reunião de indivíduos com diferentes papéis”. Ou seja, que nesta entidade social, devemos instrumentalizar o aluno a adquirir capacidades, conhecimentos e mostrando valores nesta vida escolar. O autor ainda assevera sobre a ação docente:

[...] o resultado que se espera na ação docente não é apenas a eficácia na transmissão de uma informação ou na aprendizagem de uma capacidade ou competência, mas o esforço no sentido de cultivar determinada forma de conceberem o mundo e os homens, de se relacionar consigo, com os outros e com a sociedade; em suma, trata-se de uma formação ética e política.

Neste sentido, ao mostramos que a ação propiciou o respeito pela diversidade cultural e linguística, os alunos se apropriam desta aprendizagem, deste respeito aos direitos.

**Conclusão: IV Bimestre- 05/10 á 19/12 - atividades bilíngues e resultados de contato, inclusão da sala e escola com o aluno surdo, após o projeto.**

Uma das análises positivas nesta escola, foi a exigência dos professores de áreas, que, nas apresentações dos trabalhos sempre tivessem recursos visuais. É válido ressaltar o quanto essa atitude promove condições de igualdade, pois os alunos ouvintes queriam aprender os sinais dos países e das doenças afim de melhor apresentação dos trabalhos. Também, mostravam os cartazes, dialogavam com o surdo e com a intérprete de Libras posições e imagens específicas para facilitar a compreensão na hora da apresentação do surdo.

Somam-se às análises positivas a facilidade que o aluno surdo demonstrou na disciplina de Matemática. O professor primeiro fazia o resumo do conteúdo escrevendo na lousa; posteriormente fazia a explicação contextualizando com a prática em exemplos e cálculos no quadro, em que os alunos prestavam atenção naquela explicação para depois fazerem os exercícios.

O ponto positivo que foi percebido para o desenvolvimento e interesse do surdo na disciplina de Matemática era que o professor, além do domínio de conteúdo e de sala, tinha duas aulas seguidas, o que facilita escrever e explicar na primeira aula e, a segunda dar o tempo para o aluno fazer os cálculos e corrigir. Também o tratamento homogêneo na sala, que o aluno surdo também percebe. Ou seja, se era o momento da explicação, qualquer aluno deveria largar a caneta, parar de escrever e prestar atenção, na aula dele teria o tempo certo para copiar. Desta forma, o intérprete de Libras, não assume a função do professor, de chamar atenção, de pedir para parar de escrever, pois o próprio professor chama a atenção para aquela explicação com todos os alunos presentes na sala. Conclui ainda a esta disciplina que o aluno surdo tinha os vistos no caderno, não faltava às aulas, o que assegurava a aprendizagem destes conteúdos.

Finalizamos destacando o amadurecimento e a autonomia e vontade de aprender do aluno surdo. Além disso, a intérprete reforçava a fala do professor em Libras:

– “Atenção! Vai começar a explicação agora!”

O aluno surdo ficava atento a toda tradução do conteúdo e, na atividade, quando não conseguia desenvolver, olhava para o intérprete de Libras e fazia o sinal:

– “Vamos!”

Levantando-se e dirigindo com o caderno, lápis e borracha até a mesa do professor que olhava os cálculos, apagava o erro e direcionava com explicações, que eram traduzidas para Libras de modo a conseguir, assim, sanar as dúvidas deste aluno. Atitudes como essas são corretas e comuns no Ensino Médio, pois os alunos, além da

Matemática, têm Química, Física entre outras disciplinas que exigem atenção para compreensão, execução, práticas e êxitos nos cálculos.

Em termos gerais, este projeto promoveu o uso de literatura bilíngue Libras/Português de Soares (2012) na escola, de modo a influenciar mudanças de atitudes sobre a inclusão, a diversidade e o surdo. A partir desta experiência, foram possibilitadas mais práticas sobre projetos e inclusão do Dia Nacional dos Surdos ao PPP das escolas que possuem alunos surdos. Conforme afirma o autor Sacristán (2000, p. 201), “toda proposta de mudança para prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”.

Em termos específicos, conseguimos despertar o prazer pela leitura nos educandos a fim de praticar a escrita, exercitada pela literatura “Encontros Eternos”, promovendo a interpretação desta com a realidade e desenvolvendo textos de maneiras espontâneas e criativas, motivando-o e respeitando-o dentro de seu contexto. Instigamos também na tarefa de produção artística com a percepção visual das ilustrações nas obras, proporcionando aprendizagens, um intercâmbio sociocultural entre os participantes de modo a construir conhecimentos sobre a importância deste dia para o surdo, explanando os contextos históricos dos surdos com suas lutas aos direitos, sua identidade e diferenças das línguas (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais). Isso influenciou a acessibilidade, o maior contato e aproximação dos demais alunos ouvintes com o surdo, favorecendo a inclusão em todo o âmbito escolar.

## **Referências**

CARVALHO, José Sérgio. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F.da F.Rosa. 3.ed. Porto Alegre : Artmed, 2000.

SOARES, Raquel Lopes de Oliveira. *Encontros Eternos*. Goiânia: R&F Editora LTDA, 2012.

\_\_\_\_\_. *Diversidade: eletiva de Libras no CEPI Lyceu de Goiânia como meio de interação entre surdos e ouvintes*. Publicado no Centro Virtual de Cultura Surda. Edição de N° 19/ setembro de 2016. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edições](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edições) Acesso em 25 de dez.2017.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

## PROJETO “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL GERA BOAS MEDIDAS” NA ESCOLA GOVERNADOR JOAQUIM SOBROSA

Lucimar Furtado Silva Moreira (GT/CEPAE/UFG)  
lufurtado2007@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho visa relatar a experiência do Projeto Alimentação Saudável Gera Boas Medidas, resultado de uma ação pedagógica desenvolvida pelo professores de matemática, da Escola Governador Joaquim Sobrosa Lions Sul, localizada na cidade de Goiânia-GO, nos meses de agosto a outubro de 2008, com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos sobre matemática (Estatística-Tratamento da Informação), tendo como referência à mudança de hábitos alimentares e prática de atividades físicas. Como procedimento metodológico, professores, alunos e gestores desenvolveram diversas atividades de forma integrada e colaborativa como: visita aos supermercados da região, tratamento da informação, coleta e análise de dados (medidas de altura e peso), cálculo do IMC (Índice de Massa Corpórea), gráficos humanos, feira nutritiva no pátio da escola, apresentação de peças teatrais e danças, realização de palestras sobre obesidade, nas quais os alunos, mediados pelos professores, atuaram como protagonistas, incentivando assim, o desenvolvimento e a manutenção da alimentação saudável, estímulo à diminuição de peso coletivo através do consumo de alimentos saudáveis e prática de esporte. A análise dos resultados obtidos se deu após a aplicação das atividades e revelou que a maior parte dos alunos atingiu uma compreensão acerca da organização de dados, produção, leitura e interpretação de tabelas e gráficos. Tais resultados admitem concluir que a metodologia utilizada na intervenção, teve efeito positivo na aprendizagem dos alunos, em relação aos conteúdos estudados, a percepção sobre a ampla contribuição que a leitura, a interpretação de texto e fatos cotidianos proporcionaram às aulas de Matemática.

**Palavras-Chave** – Educação. Matemática. Alimentação Saudável.

### **Justificativa**

As dificuldades em seguir uma alimentação saudável e medidas corporais normais dos adolescentes, no caso particular, nossos alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Escola Governador Joaquim Sobrosa advêm de diversos fatores, sejam por horários para as refeições não programadas, vida agitada de seus pais, maus hábitos alimentares, ou por falta de atividade física, etc. Ao aproveitar desses fatores, nosso principal objetivo foi promover os conceitos matemáticos de modo a aplicá-los em seu dia-a-dia, associando-os à busca pela alimentação saudável e qualidade de vida o que deu origem ao Projeto Alimentação Saudável Gera Boas Medidas.

Muitas vezes as pessoas não têm consciência dos riscos que correm ao se alimentarem mal, o projeto se fez necessário considerando que na Escola Governador Joaquim Sobrosa existia um elevado número de casos de educando com sobrepeso, bem



como alunos com baixo peso, fatores diretamente ligados aos maus hábitos alimentares, regimes inadequados, falta de prática de esporte.

Uma das maiores dificuldades no ensino da matemática é associação de conteúdos aplicados na sala de aula, muitos revelam não saber onde vão usar tal conteúdo. Então, com o presente projeto a tentativa é de que eles percebam a importância da matemática no nosso dia a dia, especificamente, em algo que todos necessitamos de alimentação e peso em equilíbrio para uma boa saúde. A partir disso, a utilização da Matemática foi o principal recurso didático, onde os alunos pudessem sistematizar as informações encontradas numa linguagem matemática, argumentando, escrevendo e representando de várias maneiras (com números, tabelas, gráficos, etc.) as ideias matemáticas. E com uma visão mais contextualizada melhorar o desempenho na aprendizagem de matemática, pois saber ler e interpretar dados e informações, representar graficamente vêm tomando um lugar de destaque na Educação Matemática, pois vivemos em um mundo de números, e, por isso, é necessário que saibamos relacioná-los com os fatos, a fim de acompanhar as transformações no mundo.

E sobre a importância do Ensino Básico de Matemática foi incluído a Estatística, enfatizando o tratamento de informações e análise de dados conforme o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, segundo o PCN de Matemática (BRASIL, 1998) a demanda social é que leva a destacar a Estatística como um conteúdo indispensável para que o aluno aprenda a “construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem frequentemente em seu dia-a-dia”.

### **Fundamentação Teórica**

No Brasil, no período pós 90, professores de matemática e estatística preocupados com a educação brasileira pressionam os estados para que formulem documentos com objetivo de padronizar o currículo. Ao longo desses anos, o ensino da Matemática sofre várias modificações e muitos professores buscam caminhos e alternativas para a sua prática pedagógica.

Em consonância com a situação no ensino da matemática, a atividade desenvolvida na Escola Governador Joaquim Sobrosa para os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental teve suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN's na disciplina de Matemática possuem uma divisão em quatro grandes blocos, a saber: - Números e Operações - Espaço e Formas - Grandezas e Medidas - Tratamento da

Informação. Justamente ao que refere ao Tratamento da informação que propõe o ensino matemático em uma educação estatística, onde o educando vivencia a construção da aprendizagem. Para o trabalho em sala de aula com a Estatística, os PCN (BRASIL, 1998) evidenciam que não se pretende o desenvolvimento de um trabalho com base na definição de termos ou de fórmulas estatísticas. Acredita-se que seja necessário privilegiar situações que demandem a construção de significados, visando uma melhor compreensão dos conceitos envolvidos.

Atualmente, há consenso a fim de que os currículos de Matemática para o ensino fundamental devam contemplar o estudo dos números e das operações (no campo da Aritmética e da Álgebra), o estudo do espaço e das formas (no campo da Geometria) e o estudo das grandezas e das medidas (que permite ligações entre os campos da Aritmética, da Álgebra, e da Geometria e de outros campos do conhecimento). Um olhar mais atento para nossa sociedade mostra a necessidade de acrescentar a esses conteúdos aqueles que permitam a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando ideias relativas à probabilidade e à combinatória (BRASIL, 1998a, p. 49).

Os argumentos mais utilizados para justificar o ensino deste tema, desde os primeiros anos de escolaridade, prendem-se com o seu papel na sociedade, favorecendo habilidades de formulação no processo de aprendizagem, principalmente quando os alunos adquirem desde a infância vivências e situações problemas em tempo real e concretamente nos jornais, revistas, política e outros os conhecimentos estatísticos. Lopes (2008) percebe-se a associação

Uma educação estatística crítica requer do professor uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, que foram adquiridos por sua vida em sociedade. Em nosso modo de entender, seria necessária a discussão de temas, como a poluição dos rios e mares, os baixos níveis do bem-estar das populações, o abandono da saúde pública, entre outros; questões que estão em manchetes de jornais diários e revistas e em reportagens de televisão. Trabalhando a análise dessas questões que estão sempre envolvidas em índices, tabelas, gráficos etc., podemos estar viabilizando a formação de cidadãos críticos, éticos e reflexivos (LOPES, 2008, p. 62).

As novas metodologias do ensino da matemática com foco na valorização do aprendizado significativo, com metodologias que favoreçam o desenvolvimento de forma mais ampla e interpretativa, reflexiva, reduzindo assim o teor decorativo de formulas e regras desnecessárias e cansativas. De acordo com D'Ambrósio (1989, p. 2), os professores tratavam a matemática como:

[...] um corpo de conhecimentos acabado e polido. Ao aluno não é dado em nenhum momento a oportunidade ou gerada a necessidade de criar nada, nem

mesmo uma solução mais interessante. O aluno, assim, passa a acreditar que na aula de matemática o seu papel é passivo e desinteressante.

Nesse contexto, o ensino da matemática ganha uma dimensão muito mais significativa, quando o aluno tem a possibilidade de expressar, raciocinar, argumentar, tomar decisões. Sendo a aprendizagem construída com motivação desencadeia espírito de cooperação, interação professor-aluno, favorecendo o diálogo e menos rigidez.

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (Freire, 2005, p. 91).

Ao professor fica a responsabilidade de levar o aluno ao aprendizado, no entanto, algum não detém o conhecimento, não está disposto a buscar metodologias diferenciadas, talvez por não se sentir segurança, mas a formação docente não finaliza na graduação. É um laço eterno ao longo da carreira no qual vamos sendo influenciados e modificados pelo contexto que nos cercam.

## **Metodologia**

No decorrer do ano letivo de 2008, idealizou-se na Escola Governador Joaquim Sobrosa um projeto que teve como ponto inicial conteúdos de matemática que muitas vezes eram repassados de forma maçante. O projeto seria coordenado somente por professores de Matemática, mas surgiu a ideia de se trabalhar sob o viés da interdisciplinaridade e assim a Matemática entrou em sintonia com outras áreas do conhecimento. O conjunto de atividades de ensino foi elaborado com o objetivo de promover a aprendizagem da matemática (estatística), tendo como referência a mudança de hábitos alimentares e prática de atividades físicas, despertar o interesse dos alunos pelo estudo da Matemática e proporcionar uma aprendizagem significativa acerca do tratamento da informação, organização de dados, produção, leitura e interpretação de tabelas e gráficos.

O Projeto Alimentação Saudável Gera Boas Medidas foi realizado nos meses de agosto a outubro de 2008, para as atividades de ensino, exploramos metodologias variadas e materiais diversos, como papel quadriculado, revistas, jornais, régua, compasso, transferidor, computadores e outros. No primeiro momento, foi realizada com os alunos uma discussão sobre hábitos alimentares, sobre como os alunos e a

família são suas atitudes. Foi um momento de entrega, pouco a pouco, foi possível discutir sobre a postura de cada aluno.

Para familiarizar os alunos, propomos atividades em jornais e revistas sobre a temática alimentação e medidas corporais. Solicitamos que os alunos identificassem o uso de tabelas e gráficos, analisando-os e tecendo considerações tais como: a natureza dos dados envolvidos; a qualidade da apresentação dos dados, dentre outras.

Outra proposta foi uma discussão com os alunos sobre a organização de dados em tabelas, com as seguintes perguntas: É importante organizar os dados em tabelas? Que elementos devem ser observados na leitura e interpretação dos dados de uma tabela? Neste momento eles, juntamente com o professor de Educação Física já tinham coletado as medidas de altura e peso de todos os alunos da sala, contribuindo para responder a pergunta desta atividade.

A ação, que se desenvolveu a seguir, fez um estudo sobre os tipos de gráficos, nesse sentido, o conteúdo matemático interligado a disciplina de ciências realizou uma pesquisa sobre os alimentos de preferência dos adolescentes e também sobre os alimentos saudáveis. Os alunos tabularam os dados e confeccionaram cartazes com gráficos. Para dar continuidade na atividade foi realizada no Laboratório de Informática, a construção de vários tipos de gráficos, por exemplo, barra, coluna, linha, setores, usando o programa Excel. Imediatamente viram que usando o recurso tecnológico para a construção dos gráficos é muito mais viável do que outros (régua, lápis, cartolina, etc.).

A culminância do projeto foi um dia de muito movimento, socialização e interação por meio de: palestras, peças teatrais, apresentações musicais, danças, feira nutritiva (receitas feitas por mães de alunos), jogos interclasse e matematicamente falando os alunos foram apresentar os resultados das pesquisas sobre as medidas dos alunos da escola, para nossa surpresa eles criaram um gráfico humano para representar a quantidade de alunos que estavam acima do peso, abaixo ou peso normal de acordo com o IMC - Índice de Massa Corporal que é considerado pela Organização Mundial da Saúde. Também, foi revelado o peso coletivo total dos alunos no início do projeto e ao final do mesmo, podendo analisar e conscientizar que é vantajoso manter uma boa alimentação para uma medida satisfatória.

## Resultados

A realização do projeto Alimentação Saudável Gera Boas Medidas forneceu uma experiência rica, tanto para os estudantes quanto para nós, que as aplicamos e superamos as expectativas dado o envolvimento de todos e os resultados positivos relacionados a mudanças de comportamento e adoção de hábitos mais saudáveis em relação ao tema proposto.

De modo geral, reafirmamos que a aplicação de metodologias variadas e o conteúdo escolhido permitiram que fatos do cotidiano dos alunos se fizessem presentes nas aulas de matemática e a interação com outras disciplinas, contribuindo para que os alunos tivessem uma postura ativa e de mais interesse, aos conceitos estudados entre elas, o que permitiu que um de nossos objetivos fosse atingido: esta ‘aproximação com o cotidiano’. Notamos que houve uma evolução significativa na compreensão de tabelas e gráficos, confirmando que metodologias que estimulam o aluno a buscar, pesquisar, refletir e construir causam efeito positivo. Além disso, o empenho, a dedicação e o entusiasmo da turma durante o processo trouxeram-nos satisfação em ensinar. A partir da análise da experiência, pode-se concluir que através do projeto o ensino aprendizagem torna-se mais flexível, os alunos se sentiram motivados e avaliaram a experiência positivamente.

## Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

D'AMBROSIO, B. S. *Como ensinar matemática hoje?* Temas e Debates, Brasília, DF, ano 2, n. 2, p. 15-19, 1989. Disponível em: Acesso em: 28/05/ 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 eds. 2005.

LOPES, C. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e formação dos professores. *Caderno Cedes*, Campinas, vol.28, n.74, p.57-73, jan./abr 2008.

# **O ENCANTAMENTO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO USO DO RECONTO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGENS (ORAL E CORPORAL)**

Janice Ramos do Nascimento (Escola Municipal Terra Prometida)  
janiceramosneves@yahoo.com.br

Rosania Lacerda de Souza (Escola Municipal Terra Prometida)  
rosaniasouza2011@hotmail.com

**Resumo:** Faz-se necessário que as crianças na educação infantil se envolvam no mundo da literatura mesmo sem ter domínio da leitura formal, isso deve ser introduzido por meio da contação de histórias e dos recontos para que assim possam desenvolver competências como a linguagem oral e corporal. É preciso criar mecanismos nesse sentido, sendo a questão investigada indicar, por meio de relato de experiência, como introduzir a leitura e a literatura de forma prazerosa e encantadora para que as crianças, na fase escolar inicial, tomem gosto e prazer pela leitura e possam tornar-se bons leitores crítico e criativos. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa se baseou especialmente no empirismo, envolvendo observações de cunho teórico e dialógico com aportes doutrinários desenvolvidos e percebidos na carreira docente. A adoção da proposta “Maleta do(a) Leitor(a)” no ano de 2017 oportunizou identificar como crianças sem domínio da leitura podem ser beneficiados, no desenvolvimento de diversas competências, por meio da contação de histórias e do reconto, como parte das atividades semanais da sala de aula.

**Palavras-chave:** Contação de história. Educação infantil. Relato de experiência.

## **Apresentação**

O universo educacional, a despeito de sua riqueza de possibilidades, é marcado também por uma realidade tumultuada com determinações disciplinares e curriculares (que sobrecarregam e limitam a liberdade docente), além de uma quantidade significativa de alunos para além do adequado para o espaço de uma sala de aula (superlotação). Nessa perspectiva é necessário que o professor encontre mecanismos criativos e multidisciplinares para dedicar atenção aos estudantes entendendo suas individualidades e permitindo que se potencialize o desenvolvimento de competências específicas de cada fase de sua formação na educação infantil.

Pesquisas têm demonstrado que a fase da educação infantil é momento chave para desenvolvimento de competências ligadas à sua linguagem oral e corporal, que são aspectos salubres na formação de um leitor crítico, curioso, bem como permitir que a criança supere a timidez, desenvolvendo sua capacidade de expressão. Um indivíduo

que sabe se comunicar (dominando as linguagens orais e corporais) é um indivíduo que se conhece e reconhece como ser pensante e mais adaptado a interagir com a realidade ao seu redor. Não é difícil perceber, refletindo sobre essa dinâmica, como o poder de comunicação tem sido considerado elemento primordial para que um indivíduo possa ser bem-sucedido (social e profissionalmente). É possível identificar esse “amadurecimento” da relação interpessoal quando, após o reconto, as crianças passam a compartilhar suas opiniões sobre a história, sobre suas partes preferidas e como se identificaram (ou identificaram sua realidade) umas com as outras.

A proposta de análise se justifica, também, por seu forte valor acadêmico e científico ao identificar as potencialidades metodológicas, pedagógicas e didáticas do uso da leitura e do reconto em sala de aula. A proposta de se adotar a “maleta do(a) leitor(a)” como uma prática em sala de aula se apresenta numa dimensão de “projeto guarda-chuva” ou “projeto curinga”, permitindo ao professor utilizar-se da leitura e do reconto para trabalhar conteúdos de forma dinâmica, com a participação da família e estimulando a curiosidade da criança. Ao encontrar na leitura uma atividade de prazer e descoberta, a criança se vê em contato com diversas possibilidades, absorvendo conhecimentos linguísticos (ampliando seu vocabulário), a memória (por se ver assimilando a história), provocar conexões mentais (a leitura e o reconto permitem o senso de identificar no texto, contextos sociais e de vivência da criança com sua própria relação com o mundo), produção textual (quando são estimulados a desenvolver produto escrito), desenhos (quando são estimulados a desenhar a parte que mais gostaram da história), além de introduzir cálculos (ou problemas) matemáticos, geográficos, históricos entre tantos outros.

O desenvolvimento dessa alternativa didático-pedagógica, dessa forma, se mostra como relevante tanto para o aspecto social (impacto na vida da própria criança, de sua família e da sociedade em que ela está inserida) como para seu aspecto científico-educacional (subsidiando que mais educadores se empoderem com ferramentas simples, práticas e dinâmicas em sua relação de ensino-aprendizagem com o público infantil com quem interage).

Feitas tais considerações cabe destacar que as questões de pesquisa que nortearam esse relato de experiência envolvem analisar se: o uso da “maleta do(a) leitor(a)” apresenta resultados práticos educacionais no desenvolvimento de competências ligadas à linguagem oral e corporal de forma significativa? Como despertar nas crianças da educação infantil o encantamento pela leitura e histórias

infantis de forma que adotem a leitura como prática para a (e como ação transformadora da) vida? Mesmo crianças que ainda não dominam a leitura (em início de alfabetização) podem se apropriar da técnica do reconto das histórias (com a participação da família como agente leitor e coorientador do contato da criança com o livro) e retransmitir a história com riqueza de detalhes e significados estimulando competências de comunicação?

Crianças na educação infantil, com seu primeiro contato (escolar) com as letras, podem ser apresentadas à alfabetização de forma indireta e sensível em suas perspectivas pré-escolares respeitadas e estimuladas. A utilização de obras nesse momento se revela adequada, mesmo que pudesse parecer precoce, pois se revela como época estratégica para a formação do novo “leitor”. A “maleta do(a) leitor(a)” também estimula a (co)participação da família no processo de ensino aprendizagem, vez que cabe aos pais e familiares promoverem a leitura aos jovens leitores (o que pode provocar, de forma não planejada, também o encantamento dos pais para a prática da leitura – visto que muitos, em sua experiência escolar, podem ter sido pouco – ou nada – estimulados no contato com a leitura). Reforça-se ainda a potencialidade multitarefa da ferramenta, que permite promover atividades artísticas, dinâmicas, jogos e rodas de conversas, potencializando os efeitos da técnica.

### **Fundamentação teórica**

É sabido que trabalhar com a literatura e a arte de contar histórias é uma proposta desafiadora e prazerosa que identificam situações que venham interferir no processo de ensino e aprendizagem focando no estímulo para o gosto para a leitura no processo da educação infantil. Dessa maneira percebe-se que a literatura infantil tem sua função social ganhando seu espaço e importância para a (trans)formação do sujeito (MATIAS *et al.*, 2016, p. 02). A experiência da “Maleta do(a) Leitor(a)” mostrou-se adequada e compatível com essa percepção.

Percebe-se que a Contação de histórias é a arte de incentivo a imaginação, é o transporte entre o imaginário e o real. Ao adentrar no interior de uma história a ser contada apropria-se da experiência de cada personagem como sua e amplia-se também a experiência vivenciada por meio da narrativa do autor. Todo o contexto apresentado, é do plano imaginário, porém os sentimentos e emoções vão muito além da ficção transcendendo-a e se materializando na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4). A



introdução da contação de histórias e o reconto mesmo num “público” não alfabetizado permitiu identificar essa vivência entre as crianças do grupo.

Observa-se que só formaremos crianças que gostem de leitura e que tenham um contato prazeroso com a literatura, se for propiciado a elas desde muito cedo o contato e o envolvimento com os livros literários e o hábito de ouvir e contar histórias. E para isso faz-se necessário que os livros façam parte da rotina diária da criança, sendo esse o primeiro passo para a formação de leitores (KAERCHER, 2001, *apud* CESAR *et al.*, 2014, p. 39). Como assinalado, esse é um desafio para todos os professores, mas mostra-se como particularmente complexa quando se trata de um grupo de educandos ainda tão jovens.

Entende-se que as crianças reagem de forma saudável, ampliando suas experiências de vida, quando são estimuladas com narrativas adequadas e escolhidas de acordo com sua idade, por aumentarem seus horizontes<sup>2</sup> (DOHNE, 2000, p. 20). Ao narrar uma história o contador brinca com as palavras levando a criança ouvinte a múltiplas aprendizagens, pois ao dar vida as palavras com seu tom de voz, interpretando as personagens é que vai despertar nas crianças essa emoção pela história ouvida levando-as a experimentar sentimentos diversos como alegria, tristeza, dor, medo, espanto e raiva, elevando assim suas visões de mundo, formando dessa forma sentimentos mais humanos quando colocados a serviço do bem. Dessa forma as histórias contadas são mecanismos de ensino interdisciplinar de grande valor, pois desenvolvem o contato com lugares, épocas e culturas diversas. Essa metodologia dialoga de diferentes formas dentro das áreas do conhecimento. Quando se propõe as narrativas para ensinar as crianças na educação infantil, possibilita-se a essas crianças o contato com diversos acervos e as múltiplas culturas, e isso amplia sua capacidade de criar de forma prazerosa e criativa. (CESAR *et al.*, 2014, p. 39). Essa ideia também é defendida por Abramovich (1995, p. 17), entre outros teóricos que subsidiaram a elaboração dessa proposta na prática docente, bem como contribuíram para formulação da “Maleta do(a) Leitor(a)”.

Mesmo as crianças que ainda não são alfabetizadas, são bastante curiosas e gostam de perguntar, por isso a necessidade de disponibilizar constantemente o acesso a contação de histórias pois isso proporciona o interesse pelos livros e suas leituras bem como pela aprendizagem por vincular “divertimento, ludicidade e estímulo” (FARIA *et*

---

<sup>2</sup> Conforme o autor, a interação com as histórias permite que o leitor / ouvinte esteja na china, na lua ou viajem através do tempo e ainda para outras realidades.

al., 2017, p.36). Os teóricos e estudiosos da Educação indicam, nesse sentido, a validação da técnica aplicada e que é objeto desse relato de experiência simplificado, demonstrando o potencial que essa metodologia oferece.

### **Metodologia e Relato de Experiência**

Além dos aportes teóricos acima indicados, a pesquisa se norteia com base em reflexões sobre a prática pedagógica segundo Lev Vygotsky (1896-1934), especialmente por sua perspectiva da interação com o meio como fator determinante para a formação cognitiva e intelectual da criança. A análise foi sendo construída pela experiência profissional cotidiana na sala de aula, partindo-se de ponderações de cunho teórico, amadurecendo observações empíricas e espontâneas de tentativas alternadas e diversificadas e buscando-se identificar as respostas dos estudantes aos diferentes estímulos (assim, a pesquisa dialoga com o empirismo, mas não se limita a ele como linha metodológica). A teoria *vygostikyana* aponta para o fato de que o desenvolvimento se dá em três níveis: cultural, social e interpessoal. É exatamente nesse sentido que a metodologia do uso de recontos de livros infantis como ferramenta para despertar o encantamento das crianças pela literatura e pelo conhecimento dialoga com as teorias de Vygotsky, pois aposta no aprendizado nesses três aspectos destacadamente pela interação interpessoal (entre as crianças e entre as crianças e família, em todo caso, trabalhando duas dimensões de interação entre a criança e seu meio).

O relato de experiência da pesquisa adota uma perspectiva dialógica, à luz dos fundamentos já indicados, partindo do princípio que o diálogo (entre professor e alunos, entre alunos, entre alunos e família) a partir da leitura das históricas é momento de encontro de indivíduos, visto que é através da comunicação (e do contato com as palavras – sejam orais ou escritas) que os indivíduos se transformam e transformam o mundo, bem como o seu significado como pessoa humana. A perspectiva da metodologia dialógica busca, dessa forma, atender à uma necessidade existencial do diálogo (FREIRE, 1980, p. 82-83).

Para o desenvolvimento dessa abordagem adotou-se o contexto da turma de educação infantil da Escola Municipal Terra Prometida, em Aparecida de Goiânia. A escola está inserida em um bairro de periferia, marcado por contradições como um rápido desenvolvimento (ampliação de moradias residenciais e comerciais, condomínios verticais e horizontais, igrejas, um polo empresarial que gerou um número bem maior de crianças na escola, devido ao aumento na oferta de emprego) e experiências de violência e marginalização (drogas, assaltos e ocorrências pontuais de violência

doméstica e sexual). A Escola Municipal Terra Prometida funciona nos períodos matutino e vespertino e atende crianças dos agrupamentos de 4 e 5 anos da educação infantil e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 9 anos. A turma era composta por 26 indivíduos, entre meninos e meninas, com idades entre 04 e 05 anos. A técnica metodológica de “Maleta do(a) Leitor(a)” foi adotada como parte da proposta didático-pedagógica para o ano de 2017, parte da rotina semanal, não resultando em nenhum tipo de mudança nas atividades convencionais para as aulas daquele tipo de agrupamento de 05 anos. A proposta de trabalho teve a duração de todo ano letivo.

A “Maleta do(a) Leitor(a)” não foi apresentada às crianças logo de início, pois nos primeiros contatos das crianças no universo da sala de aula foi com a professora fazendo a Contação de forma lúdica sem o uso do livro, com caracterização, gestos e mudança no tom da voz ela foi trazendo a criança para o mundo das histórias, depois que a professora percebeu a atenção das crianças ela passou a fazer a leitura de livros onde ela apresentava o livro, mostrava a capa e perguntava o que será que aquela história iria nos contar, e ouvia a opinião de todos, só depois a professora começava a contar a história onde ela também fazia mudanças de voz e ia mostrando as gravuras para as crianças, que ficavam sentadas no cantinho da leitura montado no fundo da sala de aula com tapete e almofadas<sup>3</sup>. Só depois de toda essa preparação é que a professora apresentou a maleta do leitor para que a criança pudesse levar para casa e ler com a família. A maleta foi apresentada com o encantamento de uma maleta mágica onde eles iriam poder viajar nas histórias. Todas as sextas feiras 4 crianças eram sorteadas para levar a maleta: 2 meninos e 2 meninas eles pegavam a maleta e iam para a biblioteca escolher dois livros (adequadas para sua faixa etária) de sua preferência para passar o final de semana, ler com o auxílio da família, depois fazer o reconto para os familiares e depois escolher qual dos dois livros seria recontado para os colegas. Foi um trabalho tão prazeroso que todas as crianças queriam ser sorteadas.

---

<sup>3</sup> O cantinho da leitura foi um espaço especialmente destinado para a prática do reconto e para o contato com as histórias (fossem elas lidas ou de memória da professora). O cantinho da leitura foi construído com a participação dos estudantes já no início do semestre, em que foi oportunizado, por meio de uma oficina específica para esse fim, que as crianças produzissem elementos para decoração do ambiente, bem como da poltrona de leitura, gerando nelas um sentimento de pertencimento daquele espaço. A construção conjunta do espaço com a interação com a classe demonstrou, de forma prática e simples, que as crianças deveriam se sentir pertencentes ao universo da leitura, como um ato de construção e não apenas como atividade passiva. Ao contribuírem com suas produções pessoais (enfeites para a poltrona, flores, bichos, plantas) gerou a percepção de que a leitura deve ser uma prática interativa e com significado.

Foi possível identificar de início que as reações do grupo foram de apreensão, timidez, muito nervosismo, insegurança e medo. O interesse na participação como primeira dupla se mostrou foi como citado acima., porem quando eles viram seus colegas caracterizados com roupas, capas, coroas e acessórios e sentados na poltrona do leitor que toda a turma havia decorado, todos ficaram encantados e ouvindo os recontos com muita atenção e ansiedade para ser o próximo a levar a maleta. As histórias propostas, durante o ano, foram: “Cinderela”, “João e o pé de feijão”, “Alice no País das Maravilhas”, “Chapeuzinho vermelho”, “Os três porquinhos”, “Cachinhos Dourados”, “O pequeno pode tudo”, “Com vontade de voar”, entre outros, com especial destaque para a obra “Estou de Mal” de Béatrice Rouer e Rosy<sup>4</sup>.

Esse segundo momento do contato (que foi o da turma presenciar os colegas paramentados e com posição central de contadores de história) foi de entusiasmo, curiosidade e interesse. A proposta, além do reconto das histórias envolveu a arte criativa por meio de produções Ilustradas, e interpretação oral das histórias.

Ao perceber as reações positivas do grupo, foram sendo introduzidos os elementos de expressão corporal, como dança, imitação e interpretação dos personagens. Foi sendo sugerido e incentivado que as crianças “fizessem” vozes especiais para os personagens, bem como expressões faciais para valorizar a interpretação da história.

As limitações iniciais identificadas (apreensão, timidez, nervosismo, insegurança e medo) foram dando lugar ao desenvolvimento de competências como segurança, autoconfiança, desinibição, aumento de vocabulário e capacidade de expressão. A resposta das famílias à esse processo foram coletadas por meio de depoimento dos pais e *feedbacks* positivos em reuniões de pais e mestres.

As atividades de produção de desenhos, como ilustrações das histórias recontadas também possibilitou identificar que as crianças foram tendo mais segurança e criatividade para criar as produções ilustradas superando suas próprias limitações. Essa produção de ilustrações, dobraduras, massinhas (com o devido registro)

---

<sup>4</sup> Essa obra, lançada pela Editora Scipione, pode ser considerada o “carro chefe” da proposta de contação de histórias e de reconto analisado no presente trabalho. A obra é contada e interpretada pela professora proponente, que ao contar a história se apresenta como a protagonista do livro. A narrativa conta, em síntese, a história de Letícia que, ao sentir inveja da amiga que precisa usar óculos, finge ter problemas de vista para também usá-los. Trata-se de uma história singela, divertida e com muito apelo do público infantil que se diverte e se identifica com a protagonista. A contadora da história (professora) demonstra, dessa forma, como a contação de histórias pode transformar a realidade (e a eles mesmos) por meio da literatura e da partilha dessa experiência. Não por acaso, o processo de paramentação é elemento de forte motivação para que as crianças se sintam os personagens lidos e falem com (re)nova(da)s vozes.

permitiram, durante toda a execução da proposta, oferecer registros do crescimento dos participantes através de elementos outros que não se limitavam ao cerne da contação de histórias.

### **Conclusão/Resultados Obtidos**

Como um dos grandes desafios da educação que é formar alunos leitores e fomentados pelo prazer da leitura, com o máximo de eficácia em seus esforços didáticos. Fica claro e evidente que a educação infantil é base de tudo, visto que uma criança, quando estimulada na fase escolar inicial, envolvida na contação de histórias e com acesso contínuo ao acervo diversificado da literatura infantil. Essa criança terá muito mais prazer com o universo da leitura, se tornará um leitor crítico, criativo e questionador perante todas as áreas do conhecimento e o universo que o cerca.

Diante disso foi possível perceber durante o trabalho realizado na turma do agrupamento de 5 anos da educação infantil (ano de 2017, como já descrito) que a maioria dos alunos que se sentiam inseguras, tímidas se mantendo apáticas durante as aulas, antes da introdução da “Maleta do(a) Leitor(a)” com o decorrer dos dias e dos meses ao realizar as atividades propostas e sendo estimulados o tempo todo, com a contação de histórias e produção ilustradas, maleta da leitura e os recontos feitos por eles(alunos) no cantinho da leitura, percebeu-se o grande avanço que essas crianças tiveram.

Como esperado (e também como de fácil verificação nas análises teóricas) os envolvidos adquiram maior autoestima, prazer por ouvir histórias, folhear os livros e, mesmo não sabendo ler, convencionalmente reconheciam o título de todos os livros do “cantinho da leitura”, realizaram os recontos com riqueza de detalhes parecendo conhecer cada letra cada palavra. Verificou-se que nas produções ilustradas ficava evidente a capacidade criadora de cada criança produzindo cada detalhe da obra ouvida. Essas crianças ao final do ano desenvolveram várias competências, se expressavam com segurança e autonomia, criavam suas próprias histórias imitavam personagens e se tornaram crianças mais questionadoras e atuantes.

A adoção dessa proposta metodológica é de fácil reprodução pois não apresenta grandes investimentos podendo utilizar os próprios recursos da escola, cantinho da leitura ocupa o próprio espaço da sala de aula, não necessitando deslocar as crianças para outro espaço, o que promove um olhar para a sala de aula. A execução

desse trabalho também não compromete a realização de outras atividades rotineiras dentro do projeto político pedagógico para os agrupamentos, sendo uma das atividades semanais previstas no planejamento anual. Professores de localidades distintas e com realidades opostas encontrarão desafios similares e outros muito específicos (a depender do público e das condições estruturais da escola), mas que é facilmente adaptável, independente dessas ocorrências.

Os educadores, por mais que já conheçam e se utilizem do reconto como prática esporádica ou apenas de lazer, podem (re)descobrir novas formas de estimular seus educandos nas rotinas da sala de aula. As vantagens de baixo custo, fácil adaptação para diferentes contextos e a capacidade de interação dinâmica com as crianças e familiares pode ser extremamente atrativo para que se inclua o reconto, e a proposta da “Maleta do(a) Leitor(a)”, nos ambientes escolares a qualquer momento, preferencialmente no início dos anos letivos para potencializar os resultados.

Obviamente a presente proposta não busca reinventar a roda ou propor o reconto como algo inédito, mas apenas oferecer um novo olhar (e informações práticas) de como essa técnica pode ser utilizada no contexto da educação infantil. Também não é pretensão dessas reflexões ser exaustivas ou conclusivas sobre a questão, se apresentando, tanto mais, como uma provocação aos professores de crianças de agrupamento para refletirem sobre sua prática docente e formas de revisitar técnicas já conhecidas. Também, por fim, não se apresenta a técnica do reconto como uma receita milagrosa, ainda que sejam indiscutíveis seus resultados, visto que as crianças, como indivíduos únicos que são, respondem de maneiras diferentes aos mesmos estímulos. Algumas desenvolvem mais rapidamente as competências de comunicação oral, outras as técnicas de linguagem corporal, outras articulam melhor as histórias com sua realidade sócio-cultural enquanto outras demonstram melhor capacidade de memorização que outras, enquanto algumas apresentam uma interessante potencialidade para o improviso criativo. A função do professor, nesse sentido, não é unicamente de ensinar, mas o de estimular, de despertar o interesse e a curiosidade, e, nesse aspecto, não seria interessante pensar em como nos tornarmos agentes de maior encantamento junto aos que nos são confiados nas salas de aula da vida?

## **Referências**

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CESAR, Cíntia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. *In Revista Interação*, Ano X, nº 2, 2º semestre de 2014, p. 30-49.

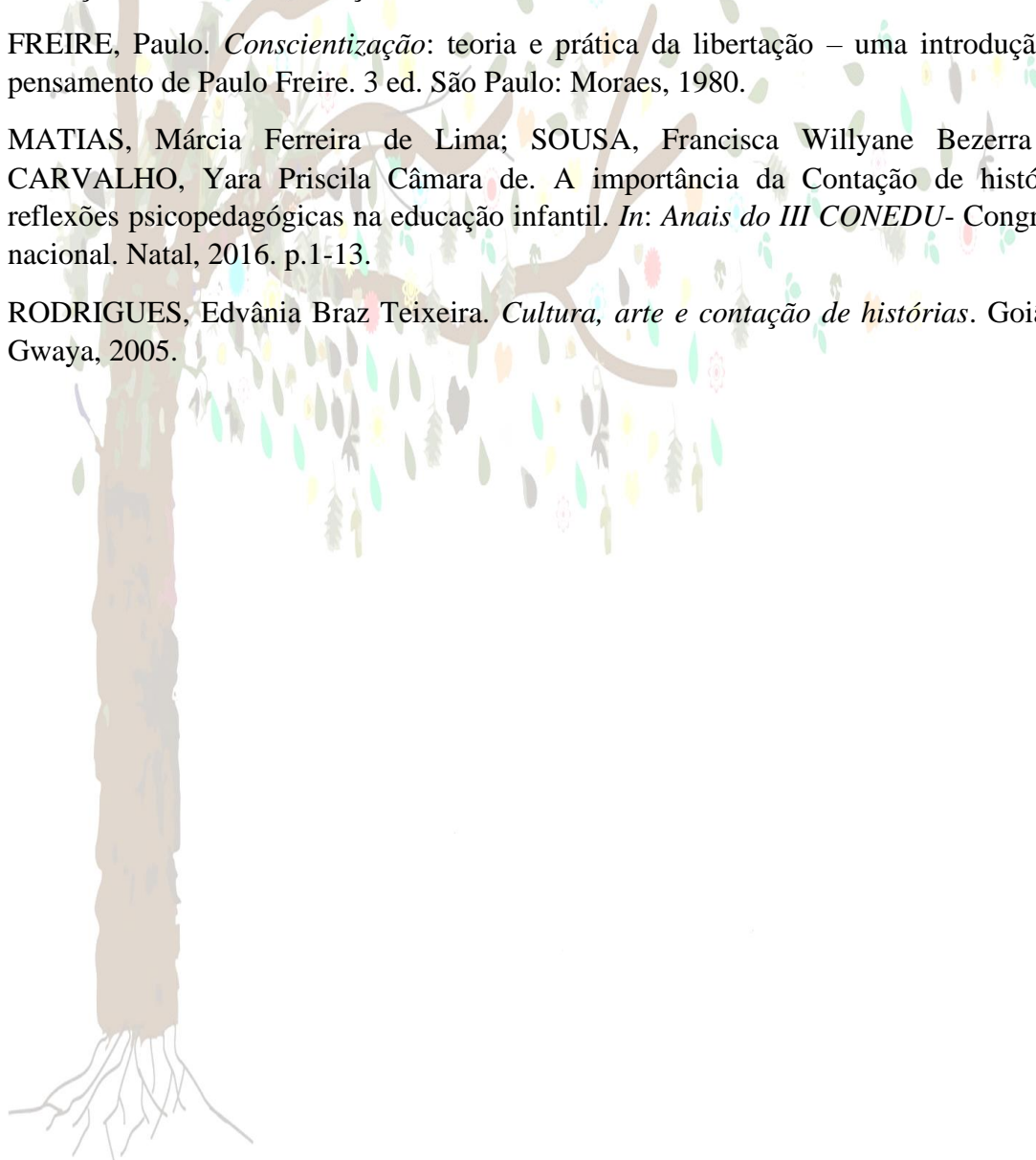
DOHME, Vania D'Ângelo. *Técnicas de contar histórias*. 8.ed. São Paulo: Informal Editora, 2000.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lurdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na educação infantil. *In: Mediação*, v.12, Pires do Rio. Jan-dez, 2017. P.30-48.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

MATIAS, Márcia Ferreira de Lima; SOUSA, Francisca Willyane Bezerra de; CARVALHO, Yara Priscila Câmara de. A importância da Contação de histórias: reflexões psicopedagógicas na educação infantil. *In: Anais do III CONEDU- Congresso nacional*. Natal, 2016. p.1-13.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia: Gwaya, 2005.



## PROJETO PINTANDO COM GRAFITE - ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS, CUIABÁ, MT

Dilma Aparecida Moreira (GT/CEPAE/UFG)<sup>5</sup>  
dilmamoreira2013@gmail.com

**Resumo:** Apresento neste relato uma experiência vivenciada como docente nas aulas de arte, com alunos da Educação Básica da Escola Estadual Pascoal Ramos, Cuiabá, Mato Grosso. Trata-se de um trabalho pedagógico, intitulado “*Projeto Pintando com Grafite*”, desenvolvido no ano letivo de 2007, com a participação de 24 turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 700 alunos. O objetivo foi viabilizar condições de participação e de aprendizagem aos alunos de forma significativa para que os mesmos pudessem compreender e expressar de maneira crítica e criativa sobre o contexto que lhes eram apresentados. Foram investigadas as abordagens pedagógicas sobre o ensino – aprendizagem da arte, por acreditar que todos os alunos pudessem aprender e desenvolver suas habilidades artísticas através do desenho; bem como por supor que a motivação pelas aulas pudesse partir de algo que fizesse sentido para os mesmos. A problematização sucedeu-se a partir de questionamentos sobre o papel da arte na escola e de como a mesma poderia exercer a inclusão para todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, sobre como os alunos poderiam recusar atitudes passivas para protagonizarem o processo de criação. A metodologia adotada foi a pesquisa – ação, por possibilitar a intervenção ao problema e objetivar a mobilização dos participantes. Conforme o planejado, o projeto efetuou-se em várias etapas, revelando novas descobertas e evidenciando um resultado exitoso.

**Palavras-chave:** Educação. Arte. Relato de Experiência.

### Justificativa

O desenho é uma das primeiras manifestações plásticas que o ser humano utiliza para estabelecer sua relação com mundo real ou imaginário. Essa manifestação representada nos primeiros rabiscos das crianças de 2 a 4 anos de idade é denominada de garatuja.

Na sala de aula, o desenho é um recurso utilizado em quase todas as disciplinas, seja para ilustrar um texto ou retratar um fato. Nas aulas de artes visuais, o desenho é o objeto de estudo e propõe o desenvolvimento de habilidades, percepção, motivação, concentração e autoestima.

---

<sup>5</sup> Graduada em Educação Artística-Habilitação em Música pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT; especialista em Metodologia no Ensino da Arte e em Informática Educativa. Integrante do Grupo de Trabalho (GT): Ensino discursivo de libras/português na educação básica para tod@s/Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)/Universidade Federal de Goiás (UFG).



A idealização do Projeto ocorreu a partir da inquietação pessoal, resultante de constatações de episódios sobre a desmotivação de alunos e a crescente evasão escolar. Bem como da observação sobre o hábito dos alunos que rabiscavam ou desenhavam nos espaços escolares e ainda da possibilidade de fortalecer e implementar as propostas discutidas no coletivo.

A opção pelo grafite se deu pelo fato deste ser um material acessível e de baixo custo, constituindo – se basicamente em lápis e papel. E ainda pela facilidade de aplicação desses materiais, da técnica e pelo seu resultado realista. O nome Pintando com Grafite é uma metáfora, associado ao movimento criado pelos jovens na década de 70 como forma de manifestação artística em espaço público.

### **Fundamentação Teórica**

As concepções de desenho como objeto de estudo na formação geral fundamentam – se no pensamento clássico do século XVIII. O desenho era utilizado para servir as necessidades da sociedade da época, em tempo de guerra ou de paz.

No primeiro caso serviria ao desenho de fortificações, máquinas de guerra, bandeiras, estandartes, escudos e cimeiras, brasões e timbres, mas também como auxiliar aos planos topográficos e no desenho de mapas. Em tempo de paz, serviria os poderes e concorreria para o ornamento público (BRITO, 2014).

O ensino da arte no Brasil foi marcado pela dependência cultural europeia e o Barroco foi o primeiro produto cultural com características consideradas de natureza nacional. A Missão Francesa foi a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte no país. Portanto, havia uma segregação na forma de como se estabelecia o ensino da arte entre as classes sociais.

Enquanto as escolas particulares para meninos e meninas ricas se mantiveram atadas a cópias de paisagens europeias e retratos, na escola pública se praticava a Educação para iniciação ao Design, baseada em Walter Smith através dos projetos de Rui (Ruy) Barbosa (BARBOSA, 2015).

No final do século XIX, foi introduzido o ensino do desenho na educação, como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias que perdurou até o modernismo. No século XX, com as reformas educacionais da Escola Nova, foi introduzida na educação, a ideia de arte como expressão.

Somente na década de 1970, com as reformas educacionais da Escola Nova, que a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal. Com a reformulação da Educação Brasileira em 1971, os objetivos e o currículo foram configurados através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 5.692, no sentido de profissionalizar mão de obra. Em pleno regime militar a arte se valeu de práticas internacionais para lidar com a situação política.

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo (Barbosa, 2015).

O desafio, portanto, era a formação de professores, pois nesse período não havia cursos de arte – educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores para o desenho geométrico. A partir de 1971, foi difundido o Movimento Escolinhas de Arte, que surgiu fora das universidades, e tentava desenvolver a auto expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1973 foram criados os cursos de arte – educação nas universidades, concebendo um currículo básico que era aplicado em todo país. Esses cursos eram curtos e com abrangência de várias disciplinas.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 2015).

O currículo e a formação de professores continuavam sendo um desafio no ensino da arte na escola. As pesquisas de Ana Mae Barbosa, mostram que o desenvolvimento da criatividade era o primeiro objetivo de ensino para os professores. Portanto, a autora destaca que a compreensão dos professores sobre criatividade era a do senso comum, pelo fato desses não terem tido a oportunidade de estudar tais teorias ou disciplinas similares na universidade.

Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade, e eles praticavam o desenho no seu ensino; para aqueles que lecionavam principalmente canto-coral, criatividade era definida como autoliberação e organização (BARBOSA, 2015).

A autora esclarece que foi em 1983 que ocorreu a identificação da criatividade com autoliberação, sobre a hipótese de que isso poderia ser explicado “como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País” (BARBOSA, 2015).

Barbosa (2015) destaca que nos anos 70 e 80 o desenho especificamente, ganha outros horizontes como por exemplo, os exercícios propostos por Rui Barbosa que “voltaram não para a escola, mas para a Internet em sites de entretenimento para crianças e adultos”.

A partir dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos para o mundo do trabalho. A legislação educacional brasileira inclui a arte como componente curricular obrigatório da educação básica, constituindo as linguagens artísticas, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Referindo – se ao desenho, este é designado como uma das modalidades das Artes Visuais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **Metodologia**

O cenário da experiência foi a Escola Estadual Pascoal Ramos, localizada no Bairro Pascoal Ramos, da região sul do município de Cuiabá, Mato Grosso. Uma escola de periferia abrangendo um total de 1.700 alunos oriundos da localidade e de bairros adjacentes.

O Projeto foi desenvolvido nas aulas de arte, uma vez por semana em cada turma, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 700 alunos de 24 turmas. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, por propiciar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica diária, aliada aos conhecimentos teóricos e a construção de novos saberes, possibilitando propostas de intervenção e a solução dos problemas diagnosticados. Foi empregado o método construtivista por situar os alunos como centro do processo de aprendizagem, possibilitando aos mesmos uma dinâmica de participação, reflexão, argumentação, criação e a busca de novos conhecimentos.

O processo se deu a partir dos seguintes procedimentos: exploratório (aplicação dos instrumentos de avaliação para obter o diagnóstico como atividade de percepção, observação e levantamento de dados sobre a aprendizagem dos alunos); sistêmico (análise dos resultados utilizando as variáveis qualitativas, elaboração de relatórios e planejamento); contextualizado (estudo da realidade com suporte teórico); interventivo (elaboração execução de novas propostas pedagógicas) e avaliativo.

As técnicas desenvolvidas foram a do desenho com grafite, paralelamente com a exploração de seus conceitos e fundamentos, iniciando com as linhas diretrizes; proporção e simetria do corpo humano; sombreamento; manchas e esfuminho. Foram agregadas outras técnicas como a garatuja, desenhando com o lado direito do cérebro; pontilhismo, reprodução de obras de arte; observação, desenho de memória e a criação livre.

Os instrumentos de coleta e análise dos dados consistiram no relatório, caderno de campo, portfólio e o registro áudio visual (fotografia, áudio e vídeo). Foram utilizados recursos básicos mais acessíveis, como caderno/com e sem pauta, lápis HB e 6B, borracha, papel sulfite, papel canson a2, a3, a4, cavalete de madeira, papel cartão, recurso multimídia, pasta catálogo, livros, imagens, fotografias e objetos diversos. Foram trabalhados elementos fundamentais sobre os materiais utilizados, a percepção e a habilidade com esses materiais, bem como o conhecimento desses como origem, composição histórica e evolução. E conteúdos relacionados aos conceitos, técnicas, os fundamentos do desenho com grafite e outros que pudessem agregar ao conhecimento e a produção dos alunos como: formas de linhas; proporção, simetria, volume e reentrâncias no desenho do corpo humano; garatuja; ilusão de ótica; o ponto gráfico; histórias e reprodução de obras dos artistas plásticos – Paul Klee, Claude Monet, Pablo Picasso e Tarcila do Amaral.

A execução do Projeto aconteceu de forma sistemática e perpassou por várias etapas. Primeiro a elaboração e apresentação da proposta à equipe gestora da escola e a aprovação do mesmo.

Seguiu o planejamento e a execução das atividades em sala de aula que visaram a provocação, a percepção e a aprendizagem dos alunos de forma contextualizada, como a dinâmica de grupo, atividade de percepção visual, apreciação e reprodução de obra de arte, apresentação de vídeo, filmes e interpretação de músicas, observação e representação do espaço escolar e familiar, jogos, pesquisa bibliográfica, leitura, ilustração, escolha e reprodução de imagens e leitura de texto. Registro dos resultados

apresentados e a compilação das produções dos alunos. Socialização da experiência com os pares, no espaço de formação de professores. Desenvolvimento de atividades com professores de outras disciplinas. Divulgação do Projeto por meio de blog<sup>6</sup>, site<sup>7</sup>, comunicado, convite e imprensa local<sup>8</sup>. A culminância do Projeto ocorreu com uma exposição das produções dos alunos no espaço escolar no dia 28 de setembro de 2007 das oito à vinte horas e trinta minutos. O evento foi organizado com a colaboração de toda a comunidade escolar e a participação efetiva dos alunos envolvidos no Projeto. A exposição foi composta por 100 desenhos, selecionados e organizados pelos próprios alunos. Neste mesmo evento, foram organizados outros espaços de divulgação do trabalho como: vídeo produzido durante o processo de realização das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula e oficinas desenvolvidas durante a exposição. A exposição foi aberta para a comunidade local que fez – se presente em todos os períodos. Além da exposição, o Projeto foi apresentado em outros eventos, de forma mais sucinta, como congresso de educação e programas de televisão local.

No processo de avaliação foram priorizados aspectos comparativos sobre as produções dos alunos do início até a conclusão do projeto representados por portfólios pessoais e registro das experiências. Os resultados obtidos da experiência foram surpreendentes, pois curiosamente, a maioria dos alunos que estavam sempre rabiscando ou desenhando nos espaços considerados impróprios, e os que apresentavam dificuldades de aprendizagem nas demais disciplinas, foram capazes de vislumbrar ao assimilar as técnicas apresentadas e produzir trabalhos com muitos detalhes e criatividade. Da experiência, concluiu – se que os objetivos foram alcançados, pois a maioria dos alunos apresentaram resultados esperados. Ao perceberem as suas produções, demonstraram mais envolvimento com o processo e expectativa quanto a

---

<sup>6</sup> <http://arte-dilma.blogspot.com/p/trabalho-dos-alunos.html>

<sup>7</sup> [http://www2.seduc.mt.gov.br/inicio?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&\\_101\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_101\\_returnToFullPageURL=%2F&\\_101\\_assetEntryId=1155882&\\_101\\_type=content&\\_101\\_groupId=21013&\\_101\\_urlTitle=projeto-pintando-com-grafite-revela-talentos-da-escola-pascoalramos&\\_101\\_redirect=http%3A%2F%2Fwww2.seduc.mt.gov.br%2Finicio%3Fp\\_p\\_id%3D3%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dmaximized%26p\\_p\\_mode%3Dview%26\\_3\\_groupId%3D0%26\\_3\\_keywords%3DPintando%2Bcom%2Bgrafite%26\\_3\\_struts\\_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26\\_3\\_redirect%3D%252F&inheritRedirect=true](http://www2.seduc.mt.gov.br/inicio?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=%2F&_101_assetEntryId=1155882&_101_type=content&_101_groupId=21013&_101_urlTitle=projeto-pintando-com-grafite-revela-talentos-da-escola-pascoalramos&_101_redirect=http%3A%2F%2Fwww2.seduc.mt.gov.br%2Finicio%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_groupId%3D0%26_3_keywords%3DPintando%2Bcom%2Bgrafite%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_redirect%3D%252F&inheritRedirect=true)

<sup>8</sup> Apresentação do Projeto em programa local de televisão.

exposição de suas obras<sup>9</sup>. Como a aprendizagem não ocorreu ao mesmo tempo para todos e o intuito não foi estimular a competição, mas que os mesmos pudessem compreender a técnica do desenho e desenvolvê-la, o que mais chamou a atenção foi o senso de colaboração manifestado espontaneamente por aqueles alunos que tiveram um processo mais rápido, com os demais, no sentido de ajuda-los.

Ao concluir este relato de experiência, é importante ressaltar que a efetividade de qualquer trabalho pedagógico advém da experiência e da formação profissional. Imbernón (2011) discute a formação docente e profissional, no sentido de formar-se para a mudança e a incerteza. “Se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente.”

Nesta perspectiva, Freire apresenta a escola não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas, também de transformação social.

Constato para mudar e não para me acomodar. Seria uma desolação para mim, se, enquanto ser humano tivesse de reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir eficazmente na realidade. Se tivesse de reconhecer que a minha aptidão de verificar não se alonga na de mudar o contexto em que verifiquei, provocando futuras verificações diferentes. (FREIRE, 2000, p. 42).

Por fim, Nóvoa (2013) chama a atenção para as histórias de vida dos professores, que constituíram por muito tempo, uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. No entanto, o mesmo destaca que apesar das críticas, as histórias de vida dos professores têm provocado reflexões e práticas inovadoras em conformidade com as várias áreas do conhecimento e conceitos metodológicos.

## Referências

BARBOSA, A. M. 1983. *Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão*, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação.

BARBOSA, A. M. 1975. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo, Cultrix.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.116 p.

---

<sup>9</sup> Redação da Seduc- publicação de 27/09/2007. “Maísa Ribeiro Ferreira, 15 anos, é estudante da Escola Estadual Pascoal Ramos, em Cuiabá. Como todo artista iniciante, há uma certa ansiedade por causa da estreia. É que nesta sexta-feira (28/09), a partir das 8 horas, quatro desenhos da aluna feitos com grafite ficam expostos na escola durante o evento “Projeto pintando com grafite””. Acesso em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/escola-estadual-pascoal-ramos-realiza-amanha-exposicao-do-projeto-pintando-com-grafite-?inheritRedirect=true>

BRITO, Maria Clara Rodrigues Silva de. *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real*. 2014, Universidade de Lisboa.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 01-127.

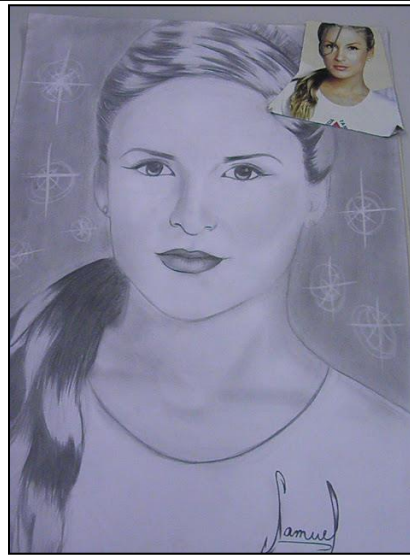
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editoram, 2013. 214p.

Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 143 - 159. – mai./ago. 2015  
ISSN 1983 – 7348. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819869>



Anexos – Produções dos alunos



Fonte: arquivos da autora, 2007.



## **DOM QUIXOTE: OS TEXTOS DIALÓGICOS COMO POSSIBILIDADES DE INICIAÇÃO À LITERATURA CLÁSSICA UNIVERSAL**

Glauce Kelly Cardoso Pires (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
gkpires89@gmail.com

Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
viviannefleury8@gmail.com

**Resumo:** A fim de atender a um direito inalienável dos educandos da educação básica que é o direito à literatura, (CANDIDO, 1995) o presente relato tem por objetivo compartilhar a experiência de uma estratégia de iniciação à leitura clássica literária a partir de dois textos que fazem diálogo com a obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Com base na concepção de Dialogia proposta por Bakhtin (2003) quando ele considera que alguns textos estão em diálogo, foi escolhida uma adaptação textual feita por Marina Colasanti e uma música brasileira de rock da banda Engenheiros do Hawaii com o propósito de abordar o universo ficcional de *Dom Quixote* com alunos dos 6º anos de uma escola estadual do município de Aparecida de Goiânia. As experiências foram realizadas com base na questão norteadora da vivência enquanto professoras de Língua Portuguesa: é possível criar estratégias a fim de alcançar um maior número de adolescentes dispostos a realizar a leitura literária em sua completude? Com base na experiência aqui relatada foi possível perceber que a estratégia proposta proporcionou uma aproximação dos alunos com o texto literário de modo que, posteriormente, será possível integrá-los com maior efetividade à leitura integral da obra de Miguel de Cervantes.

**Palavras-chave:** Literatura e Ensino. Dialogismo. Literatura e música.

### **Apresentação**

A indicação de leitura de clássicos universais na educação básica é permeada por desafios que por si só condicionam o abandono da prática. No ensino fundamental, por vezes, a leitura das obras clássicas é preterida das aulas de Literatura por conta do distanciamento temporal e linguístico destas obras com o público infanto-juvenil. Diante deste cenário, torna-se oportuno construir estratégias de leituras a fim de oportunizar o acesso aos clássicos universais já que se trata de um direito básico do ser humano. (CANDIDO,1995)

O acesso à leitura literária e mais propriamente a obras clássicas universais pode ocorrer em outras instâncias, mas é primordialmente no ambiente escolar que este contato tem maiores condições de acontecer, já que a mediação de um leitor experiente é imprescindível na formação de jovens leitores com pouco ou nenhum contato com a literatura universal. Entende-se por clássico aquelas obras que as “diferentes gerações movidas por diversas razões as leem com prévio fervor e com misteriosa lealdade”.

(BORGES, 2003, p. 169) *Dom quixote de La Mancha* do espanhol Miguel de Cervantes teve sua primeira publicação em 1605, porém a história do cavaleiro medieval Dom Quixote com seu cavalo Rocinante e em companhia de Sancho Pança em diversas aventuras com gigantes e castelos encantados rompeu com as barreiras do tempo e os limites territoriais de tal modo a constituir Dom Quixote como parte da memória do inconsciente coletivo ocidental. Prova disso são as inúmeras adaptações em filmes, contos, romances, poemas e músicas das aventuras e desventuras do cavaleiro. Afinal, quem ousará discordar da consolidação da figura de um cavaleiro medieval que luta contra os moinhos de vento por acreditar que os mesmos são gigantes? Dom Quixote está imortalizado pela literatura.

Contudo, apesar das inúmeras adaptações deste clássico ao longo dos anos, a leitura desta e de outras obras literárias não ocorre de forma satisfatória. De acordo com pesquisa realizada pela Folha de São Paulo, 54% dos alfabetizados no país não lê literatura por vontade própria. Entre os estudantes, o número de leitores cresce por conta das indicações de títulos literários e livros didáticos feitas pelas escolas. Além disso, esta mesma pesquisa revela que o número de leitores aumenta quanto maior a escolaridade e a renda familiar. Estamos diante de um claro cenário de exclusão literária diretamente relacionada à exclusão social. O acesso à literatura está condicionado ao acesso à escolaridade e à renda, o que torna a maior parte da população impedida de acessar tanto aos bens materiais como imateriais por conta das manobras de manutenção de classes ainda vigentes em nosso país.

Acerca deste atual cenário brasileiro de exclusão social, Antonio Candido (1995) já discutira sobre a importância da tomada de consciência, tanto individual quanto coletiva, sobre a garantia de acesso de todos os brasileiros aos “bens incompressíveis”, àqueles considerados indispensáveis como alimento, moradia, vestuário e, também, a literatura, afinal, é preciso garantir “a sobrevivência física em níveis decentes” bem como a “integridade espiritual”. Considerando o compromisso social da escola, torna-se, portanto, imprescindível que ela forneça as condições e as ferramentas necessárias aos seus educandos para que estes se apropriem da literatura e mais propriamente “do poder universal dos grandes clássicos”, pois com os clássicos é possível “ultrapassar a barreira da estratificação social e de certo modo redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica”(CANDIDO, 1995, p.189)

Diante do exposto acima, a leitura literária dos clássicos universais não pode prescindir de uma prática sistemática de mediação, afinal, é responsabilidade da escola

estreitar a relação de seu público discente com as obras literárias. Considerando que o processo de formação dos educandos é contínuo, foi proposto, para os 6º anos do ensino fundamental, um trabalho com dois textos que fazem diálogo com o clássico *Dom Quixote* de Cervantes a fim de familiarizar os alunos com o universo de Dom Quixote para que posteriormente, nos anos finais do ensino fundamental, eles possam ser introduzidos à leitura integral deste clássico da literatura universal.

O primeiro texto é uma adaptação da escritora Marina Colasanti que conta com a supressão de termos polêmicos, como sexo e prostituição, e a priorização do enredo em torno das principais aventuras do cavaleiro medieval. Estas omissões representam a marcação de valores socialmente estabelecidos em nossa época, evidenciado o caráter dialógico e histórico constitutivo dos enunciados. (BAKHTIN, 2003) Além disso, para Regina Zilberman, (1987) estas adequações de obras literárias clássicas podem ser encaradas, no contexto escolar, como uma possibilidade para atrair leitores iniciantes no universo literário. Assim, esta adaptação, que é acompanhada por ilustrações, opera como uma estratégia de leitura convidativa ao universo ficcional de *Dom Quixote*.

Diferentemente dos modelos de ensino de Literatura tão difundidos como a discussão do enredo das obras, transcrição de biografias e memorização de características de períodos literários, a proposta pautou-se em promover a leitura da obra na sala de aula com vistas ao “enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores”. (ZILBERMAN, 1982, p.21) Buscou-se, com isso, proporcionar um íntimo encontro de cada sujeito, marcado por suas singularidades, com um universo ficcional carregado de valores universais trazidos ao longo do tempo.

O segundo texto é a música *Dom Quixote*, que foi lançada em 2003 pela banda Engenheiros do Hawaii. De composição de Humberto Gessinger e Gauvão, o Dom Quixote contemporâneo, embalado pelo ritmo do rock, é chamado de “otário”, pois não se encaixa nos valores empresariais difundidos pela política econômica vigente. Assim, ele se sente deslocado por lutar por causas que não tenham valor comercial e bélico. Movido pelo ideal de “amor às causas perdidas”, este homem, tal qual Dom Quixote, continuará a seguir seu ideal.

Os elementos que compõem a letra da música fazem referência ao universo de *Dom Quixote*, o que evidencia o caráter dialógico entre música e obra literária de tal modo que só é possível haver significação se houver a identificação dos elementos constitutivos da música em relação à obra de Cervantes. (BAKHTIN, 2006) Ao considerarmos que as manifestações sonoras “despertam competências que favorecem a

relação eficaz com o sociocultural, valores políticos ideológicos e até mesmo com conhecimentos específicos de diversas áreas do estudo”, (FÉLIX, 2014, p.18) muito mais que um convite à leitura e à reflexão, a música *Dom Quixote* na sala de aula proporcionou a experimentação dos alunos com as diversas possibilidades de ressignificações dos enunciados.

Tanto a adaptação de Marina Colasanti quanto a música da banda Engenheiros do Hawaii constituem-se de forma intertextual em relação dialógica com o texto de Cervantes de 1605, além de refletirem a visão de mundo de seus escritores. (BAKHTIN, 2003) Estamos diante, portanto, de dois textos contemporâneos fundamentados em outro texto que por sua vez também é atravessado por vários discursos. Logo, a obra de Cervantes, a adaptação de Marina Colasanti e a releitura dos compositores dos Engenheiros do Hawaii se constituem como objetos discursivos “ressalvados, contestados, elucidados e avaliados de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista e visões de mundo” (BAKHTIN, 2003, P. 300.)

É importante salientar a diferença entre música e ensino de música. A estratégia aqui proposta não teve por objetivo substituir o ensino de educação musical previsto na lei 11.769/2008. Sabe-se da grande luta dos profissionais da área de música para conseguirem efetivar o ensino de Educação musical na grade curricular de Educação básica já que as secretarias competentes continuam a ignorar a referida lei. Logo, o uso da música na aula de Literatura foi considerado aqui como uma experiência sonora construída coletivamente por sujeitos históricos e sociais e, portanto, carregada de identidade. (Del-Bem, 2009)

Além das discussões teóricas que justificam a atividade proposta, a Matriz de Referência da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (INEP) estabelecem as competências H15, H16 e H17 relacionadas à análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos utilizados nos textos literários, bem como a capacidade do educando em relacionar informações além de estabelecer relações entre o texto literário em um contexto histórico, social e político. Estas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, dispensa a leitura superficial e mecânica comumente associada às aulas de Literatura. Logo, a leitura de resumos, notas explicativas ou fortunas críticas jamais poderão substituir a leitura da obra propriamente dita, já que é apenas em contato com o texto que os educandos poderão ser conduzidos a atingir os níveis esperados para os alunos da educação básica. Portanto, a estratégia aqui mencionada é considerada como um ponto de partida a ser desenvolvida nos 6º anos do

ensino fundamental com vistas ao alcance da leitura integral da obra nos anos finais do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio.

## **Metodologia**

Amparados na Matriz Curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias como também nas discussões teóricas acerca do ensino de Literatura, a proposta baseou-se em uma estratégia de leitura de dois textos que fazem diálogo com a obra *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes. A atividade foi desenvolvida ao longo dos anos de 2014 e 2015 em turmas de 6º anos do Colégio Estadual Colina azul situado em Aparecida de Goiânia. Durante as aulas de Língua Portuguesa e em acordo prévio realizado com a comunidade escolar, foi feita a indicação bibliográfica da obra de *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes de tradução da escritora Marina Colasanti.

Diferentemente de uma prática recorrente de solicitar que os alunos lessem os livros em casa, a leitura foi mediada pela professora durante as aulas de Língua Portuguesa. Um dos primeiros desafios para a realização das atividades de leitura foi em relação à aquisição da obra, já que a biblioteca não dispunha de vários exemplares em seus acervos. Mesmo orientando sobre a possibilidade de usar xérox, foi grande o número de alunos que chegaram às aulas sem o material solicitado. Para resolver este impasse, os alunos sem material foram orientados a acompanhar a leitura com um colega que dispunha do texto, de modo que todos foram integrados à leitura.

Ao longo das aulas, a leitura foi realizada em voz alta tanto pela professora quanto pelos alunos. Em alguns capítulos, os alunos se propuseram em recitar os diálogos presentes na obra. Estas estratégias adotadas proporcionaram grande interação dos alunos com a obra, de tal modo que não houve problemas graves relacionados à indisciplina, tão comuns em salas de aula nas escolas públicas. Em todas as aulas de leitura, os discentes se mostraram bastante dispostos a realizar uma atividade que deixasse de lado “as tarefas de copiar no caderno”, tão corriqueiras no cotidiano escolar.

Durante o desenvolvimento da atividade, houve debates acerca do enredo e dos desvarios do personagem principal propiciando um espaço agradável e prazeroso de leitura, afinal, quem consegue ficar imune às risadas diante das desventuras do cavaleiro que confunde um rebanho de ovelhas com um exército de um malvado rei Mouro? Findada a primeira proposta, já foi possível conseguir o envolvimento dos alunos. A prática de realizar a leitura literária em sala proporcionou “o resgate de sua função

primordial que é sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção”. (Zilberman, 1982, p. 21)

Após o término da leitura, os alunos ouviram e cantaram a música *Dom Quixote* da banda brasileira de rock Engenheiros do Hawaii. Embalados pelo ritmo musical e imersos na cadência da canção, eles facilmente se desconectaram de um mundo pragmático tão aclamado em tempo de mercantilização do saber e se entregaram à experiência sonora de contato coma linguagem musical.

Esta experiência de apreciação musical na sala de aula além de ter contribuído como um estímulo à criatividade e à sensibilidade dos educandos, propiciou um debate espontâneo sobre o personagem Dom Quixote e seu amor por Dulcineia e a fidelidade de Sancho Pança. Questionados sobre a característica atemporal da obra, os adolescentes levantaram diversas hipóteses. Para eles, a peculiaridade de um cavaleiro maluco e engraçado foi capaz de levar gerações ao fascínio e ao riso ao longo dos séculos.

## **Conclusão**

A leitura dirigida de textos contemporâneos em diálogo com um romance clássico universal publicado em 1605 possibilitou a aproximação com um público leitor em formação com o universo ficcional do personagem Dom Quixote. A integração do público adolescente provocada pelos ritmos musicais, principalmente pelo rock brasileiro, foi um mecanismo efetivo de integração dos alunos à prática de leitura em sala de aula. Em resposta à questão que norteia este relato é possível responder que é necessário criar estratégias a fim de que o nosso público infanto-juvenil, carregado das marcas da era digital e condicionado à instantaneidade, esteja disposto a realizar as atividades propostas de leitura.

Os momentos de leitura em sala, a apreciação musical e a interação dos adolescentes além de tornar propício espaços de reflexão acerca dos elementos que compõem as releituras da obra literária de Miguel de Cervantes, corroborou para que houvesse o estreitamento da relação entre os jovens e o textos literário, já que eles perceberam, de forma lúdica, que a figura do cavaleiro medieval Dom Quixote “persiste com rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15). Quem sabe, íntimos dos textos literários, estes alunos estejam dispostos a realizar uma leitura integral da obra de Cervantes nos anos finais do ensino fundamental e além disso, consigam romper com as barreiras da escola ao tornarem-se leitores de literatura a

fim de que “cada um possa responder melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2009)

## Referências

BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas II*. Rio de Janeiro/São Paulo: Globo, 2003.

CALVINO Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre o Azul, 2004.

\_\_\_\_\_. *Literatura e subdesenvolvimento*. In: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

FÉLIX, G. F. R.; SANTANA, H. R. G.; JÚNIOR, W. O. *A música como recurso didático na construção do conhecimento*. Cairu em revista. 2014, ano 03, n° 04, p. 17-28.

LUCIANA, Del-Bem. *Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: Uma discussão a partir da Lei n° 11.769/2008*. Música em perspectiva, 2009 v. 2 n.°1, p. 110-134.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1987.

Página de notícias Uol-Folha de São Paulo. *No Brasil, 54% não consomem livros literários por vontade própria*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/05/1772898-no-brasil-54-nao-consome-literatura-por-vontade-propria-aponta-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 01/06/2018.

## RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Sueli Pedroso da Silva Estevão (GT/CEPAE/UFG)  
silva1su@yahoo.com.br

**Resumo:** Este relato de experiência resulta de uma proposta pedagógica vivenciada com 26 alunos, sobre EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR, na Escola Municipal Eva Vieira de Almeida, durante o 3º Trimestre de 2015. Após levantamentos e avaliação a respeito da aprendizagem dos educandos que se encontravam em níveis diferenciados e também em defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita e na linguagem matemática, compreendeu-se a necessidade de uma proposta de ensino – aprendizagem significativa e compreensiva. O objetivo fundamental foi estimular o saber matemático por meio do conhecimento do Sistema Monetário, promovendo situações de aprendizagem, de forma colaborativa e prazerosa. A proposta foi desenvolvida de forma interdisciplinar por meio de diversas vivências e metodologias no intuito de inserir os educandos no saber matemático de forma consciente e participativa, e de promover troca de saberes e aquisição, dentre elas: contação de história enfatizando a importância da economia para o controle financeiro; feirinha enfatizando compra e venda de produtos sucateados, com envolvimento de alunos substituindo funcionários de um comércio; manuseio e contato com moedas e cédulas (dinheirinho de papel); oficina da reciclagem de cofrinhos e carteiras; escuta e compreensão musical sobre a temática. Portanto, após os resultados obtidos, refletimos sobre a prática pedagógica e percebemos que a proposta pedagógica foi favorável, pois os resultados foram positivos e motivaram os alunos nas aulas a terem uma nova postura diante dos saberes, pois os alunos demonstraram domínio dos conteúdos abordados e troca de saberes consolidados, em suas vivências.

**Palavras-chave:** Matemática. Educação Financeira. Vivências.

### Justificativa

A Educação financeira tem sido uma das necessidades para a proposta de ensino aprendizagem no cotidiano escolar, visto que a importância de promover a aprendizagem matemática significativa, sendo que se visa promover inserção de todos na aquisição do saber matemático, assim como na vivência social, que se faz presente e necessária. Percebemos que muitos educandos, no processo de alfabetização matemática, ainda enfrentam dificuldades na compreensão e no uso cotidiano, por falta do acesso à Educação Financeira e apropriação desses saberes matemáticos, sendo, portanto excluídos do ensino aprendizagem, por não serem inseridos no ensino, devido propostas voltadas ao tema.

### Fundamentação Teórica

A proposta desse relato, visa refletir sobre a compreensão matemática dos educandos no ensino básico em relação a educação financeira, no intuito de



conscientizar e conduzir o uso do dinheiro no seu cotidiano de forma consciente e compreensiva. Diante das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos em relação a esses saberes matemático se nas habilidades sociais em que estão inseridos, almejou-se assegurar e propiciar esses conhecimentos de forma lúdica, prazerosa e compartilhada, por meio de diversas metodologias e discussões sobre a temática, no intuito de oportunizar e promover novas atitudes diante das situações cotidianas em que os educandos estão envolvidos. A proposta de ensino teve início, após avaliações a respeito das dificuldades referentes a esses saberes e por metodologias interessantes, onde a reflexão do ato de ensinar se faz necessário durante o processo de ensino-aprendizagem, no intuito de contribuir para um aprendizado significativo. Desse modo ressaltamos o que afirma, Freire (1987, p.34) comenta que:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; o educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Diante do repensar a prática, e possibilitar um ensino adequado, que possa assegurar a apropriação dos alunos a respeito da educação financeira dentro do seu contexto escolar, e na vida social, por meio de um planejamento adequado e interdisciplinar, ressaltando o que afirma o MEC (2015, Caderno 3, p. 31)

Um planejamento interdisciplinar pode ser construído a partir de problemas encontrados no dia a dia, ou, ainda, de dúvidas / curiosidade levantadas pelas crianças... ]

A proposta pedagógica, de acordo com Lima, Teles e Leal (2012, p.6), foi conduzida por etapas, envolvendo a turma coletivamente e individualmente, na sala de aula. Considerando os critérios de seleção dos conteúdos, assim como os saberes do educandos já adquiridos, fatores essenciais, para que ocorra aprendizagem significativa, com o intuito de propor conhecimento reflexivo na sua vivência escolar e social.

[...] e fundamental também que os diferentes componentes curriculares sejam contemplados na rotina escolar, de modo articulado, a tendendo a princípios didáticos gerais, tais como a escolha de temáticas relevantes para a vida das crianças, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, estímulo a reflexão, promoção de situações de interação propícias as aprendizagens, favorecimento da sistematização dos conhecimentos, diversificação de estratégias didáticas.

A aprendizagem escolar ocorreu de forma interdisciplinar, explorando vários materiais didáticos ou seja recursos didáticos necessários, conforme explica, MEC (2015, Caderno 3,p. 26)

Os livros, bem como os jornais, as revistas, os computadores a televisão, dentre outros, são recursos didáticos que podem usados na articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Considerando a importância desses recursos didáticos para a aprendizagem, as atividades foram desenvolvidas no coletivo e de forma individual, respeitando o tempo do aluno e valorizando seu aprendizado. Refleti sobre a afirmação do MEC(2015, Caderno 3,p. 63), em relação as praticas pedagógicas estimulantes, que favorecem a aprendizagem dos educandos.

Podemos, assim, ressaltar o quanto experiências interdisciplinares, se conduzidas de modo dinâmico e desafiador, podem motivar as crianças a participar e construir novos conhecimentos.

Busquei assegurar os Direitos de Aprendizagem citados nos Cadernos do PNAIC de Alfabetização em Língua Portuguesa e lembrado em MEC (2015, Caderno 3,p. 64. In. BRASIL, 2012), que comenta

No Ciclo de Alfabetização, a preocupação central é de que o professor garanta a apropriação, pela criança, do sistema de escrita alfabética, e faça uso da leitura e da escrita para as diversas situações de vida diária.

Foi um momento interessante, pois os alunos em níveis diferenciados, e em defasagem na aprendizagem, participaram da atividade, com interesse, demonstrando os saberes adquiridos, após observação e compreensão. Mediante a atividade, embasei-me no que o MEC (2015, Caderno 3,p. 32), pondera

[...] o processo interativo, [...]. Ele baliza a importância da mediação pois sem a interação entre pares – seja aluno- aluno ou aluno-professor – não ha

produção significativa de conhecimento, o que é fundamental a formação de um ser integral.

Conforme o MEC (2015, p. 33. In. Barbosa (2007, p. 42) ), esclarece, a respeito de formar um sujeito crítico reflexivo em uma sociedade, considere a afirmação como prioridade no ensino interdisciplinar.

Visa enfatizar a ideia de que não basta formar usuários de várias linguagens numa perspectiva meramente instrumental técnica e pragmatista, mas é preciso que a formação vise ao da criticidade, no sentido de desvelar e/ ou atribuir intencionalidades, interesses, ideologias que cercam qualquer uso da(s) linguagem (ns).

Portanto cabe ao professor o dever e o compromisso profissional de proporcionar aos educandos, por meio de ensino apropriado e estimulante, um saber de qualidade e com significado. Saber com intencionalidade, conforme (Freire, 1987: p.68) no intuito de possibilitar o acesso a conhecimentos essenciais a vivência social, onde os direitos dos sujeitos de aprendizagem sejam repensados, revistos e promovidos durante o processo de ensino-aprendizagem, e seus saberes valorizados.

### **Metodologia**

Durante o III Trimestre de 2015, após avaliar a turma em relação a aprendizagem matemática quanto a Educação Financeira, refletir e percebi a necessidade de promover mudanças e inovações na prática pedagógica, no intuito de possibilitar aos educandos saberes essenciais a vida escolar e a prática social. A proposta foi planejada, e preparada para o desenvolvimento pedagógico. Desse modo, na Escola Municipal Eva Vieira de Almeida, foram propostas várias atividades, que de forma interdisciplinar foram desenvolvidas com a turma do 2º ano, pela professora referência da turma, visto que a heterogeneidade da turma e os déficits na aprendizagem, estimularam o trabalho e a preocupação em propor um ensino de qualidade dentro de situações práticas, onde os alunos fossem despertados no interesse e no envolvimento escolar e na aquisição de saberes matemáticos, por meio de atividades explorando leituras, interpretações, roda de conversa, feira e outras atividades.

Considerando a importância desses recursos didáticos para a aprendizagem, as atividades foram desenvolvidas no coletivo e de forma individual, respeitando o tempo do aluno e valorizando seu aprendizado. Foram escolhidas dentre a coletânea de livros oferecidos pelo MEC (PNAIC), o livro a Economia de Maria, de Telma Guimarães

Castro Andrade, pois fora considerado pertinente a temática a ser abordada. Logo após, os conteúdos necessários foram selecionados para serem explorados por meio dele, visando envolver e relacionar de forma interdisciplinar o planejamento da proposta. Dentre os conteúdos verificados, em Língua Portuguesa –Gênero textual – Receita, Leitura do livro – A economia de Maria e o gênero textual – Musica e parodia, cantigas de rodas. Em Matemática- Sistema Monetário brasileiro, Adição e subtração, Gráficos e tabelas. Em Ciências - A reciclagem do lixo, Alimentação saudável. Geografia - Trabalho – comercio, serviços, fabricação, Reciclagem do lixo, Os recursos naturais e modificados. Em História - Qual a origem do dinheiro? Brinquedos e brincadeiras na infância- Em Arte – Construção com material reciclável, Dobradura, Musica –Gênero e ritmo – MPB.

A contação da historia, uma das atividades teve inicio com a apresentação do livro, onde os alunos foram reunidos na roda da leitura, de forma circular. O trabalho fora iniciado com a leitura oral, e depois com um convite aos alunos para fazerem a leitura compartilhada. Em seguida, fora proposto à discussão oral após a leitura literária, com a participação dos alunos, onde perguntas referentes a leitura foram feita se os alunos de forma espontânea, contribuía moralmente. Em outro momento, os alunos foram solicitados que observassem dentro da sala de aula, objetos que poderiam ser comprados e vendidos e que citassem. Em seguida o alfabeto móvel fora distribuído e aos alunos solicitados a formar em palavras referentes. Diante da necessidade de promover a leitura compreensiva e a aprendizagem sobre a comercialização de produtos, visando a aquisição de saberes em relação a compra e venda,sendo escrito na lousa, com a participação dos mesmos, uma lista de suas observações. Trabalhamos a leitura oral, depois fora explicado sobre a venda e compra de produtos, dando exemplos do cotidiano. Nesse momento, os alunos participaram oralmente e com entusiasmo, comentando sobre suas experiências de compras e de vendas.

Em outra situação, os alunos foram conduzidos para um passeio pelo ambiente escolar, em grupos, para visualizarem no (a) – pátio, quadra, quiosque, corredores, banheiros – objetos e seres vivos (plantas) que podiam ser comercializados por meio da compra e venda de produtos. Depois em sala os alunos foram distribuídos sem grupos de quatro, escolhendo um coordenador do grupo, para que junto com os colegas, registrassem na lousa em forma de tabela e gráfico, os produtos e objetos observados.

No Ambiente informatizado (AI ), fora expostos vídeos Youtube sobre a Historia do dinheiro - <https://youtu.be/AanqMuJWqvY> (Você sabia a historia do

dinheiro), <https://youtu.be/XLN2KU98MpE> (A historia do dinheiro). Nesse momento, os alunos participaram com muita satisfação, pois apreciaram o ambiente como possibilitador da aprendizagem. Comentaram o interesse por jogos interativos, para visualizarem e ouvirem músicas e vídeos pelo Youtube. Depois de visualizarem os vídeos, os alunos retornaram a sala de aula e em roda de conversa comentaram o que acharam de interessante. Percebemos que a aprendizagem também pode ser proporcionada em vários ambientes e com o uso de recursos alternativos e estimulantes.

Em outro momento, a temática fora retomada EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR, visando proporcionar compreensão do Sistema Monetário, onde aos alunos foram solicitados para dividirem em grupo de quatro alunos. E com mediação pedagógica, fizeram o texto coletivo – Receita de salada de frutas, onde os alunos fizeram a salada de fruta e degustaram com apreço. Logo após, confeccionaram etiquetas de preços para os produtos trazidos, após o pedido, na aula anterior. A intenção fora que os alunos ao perceberem que ao comprar ou vender certos produtos, se faz necessário pensar a respeito, do que se propõe em uma venda ou compra. Nessa atividade, percebemos a necessidade de falar sobre o critério de seleção dos produtos a serem vendidos e comprados, enfocamos sobre a importância de selecionarem alimentos saudáveis para o consumo, de darem preços aos produtos e também em pesquisarem os preços, na hora da compra, como prioridade para a economia financeira e saúde das pessoas. Notei que os alunos tinham poucos conhecimentos a respeito do assunto, e que ficaram atentos a explicação. Alguns falaram que já tinham observados preços, em encartes usados anteriormente em algumas aulas e outros disseram que tinham vistos preços ao fazerem compras com familiares.

Na atividade do supermercado, os alunos foram encorajados a realizarem uma atividade de compra e venda, e que precisariam da contribuição de todos. Fora pedido que após votação democrática, que os alunos escolhessem o nome do supermercado. Depois, que escolheram dentre eles, os funcionários do supermercado (caixa, pacote, vendedores) e a professora comentou a respeito da função de cada um, sendo feitas demonstrações praticas. Após essa etapa, os produtos foram expostos, juntamente com os preços se cada aluno ficou em seus locais de trabalho, e os outros alunos fizeram as compras, de forma organizada e compreensiva. Percebemos a necessidade de fazer com maior frequência atividades praticas, pois os alunos puderam por meio desta atividade, compreender de forma significativa e envolvente. Logo após a vivencia pratica, fora comentado sobre a importância dos mesmos na realização das compras familiares, onde

os alunos poderiam ajudar os pais desde a infância, e poderiam ajudar no orçamento familiar, a partir de consultas de preços, anotações de compras a serem realizadas, cortes de produtos desnecessários se outros.

Em outro momento, os alunos foram solicitados que posicionados em suas carteiras, para organizarem para realizar uma atividade de leitura e escrita e lúdica. Foram distribuídos para os alunos uma folha impressa com cédulas e moedas do nosso dinheiro, o Real. Os alunos foram solicitados que recortassem as moedas e cédulas, com orientação e orientados a fazerem o recorte das mesmas. A seguir foram ensinados como confeccionar por meio da dobradura de papel, uma carteira para colocarem o dinheiro. A arte da dobradura fora comentada, onde exemplos de objetos que podem ser confeccionadas, por meio de ilustrações em cartaz, que foram expostos na sala de aula. Essa atividade possibilitou o desenvolvimento da coordenação motora e boa interação entre os alunos. Aos alunos foram pedidos que fizessem em folha soluções problemas em que o dinheiro fosse utilizado.

Na atividade de elaboração de uma paródia, ouviram musica de Gal Costa, onde esta o dinheiro, e cantaram juntos, após a leitura em duplas da letra da musica. Discutiram sobre o ritmo musical e sobre a importância da escuta e observação de uma letra musical. Fora explicado sobre paródia e como poderia ser produzida. Os alunos com auxilio da professora elaboraram uma criativa paródia e apresentaram para a turma.

Em outro momento, falaram sobre o lixo acumulado no meio ambiente. Do acumulo e dos prejuízos causados ao meio ambiente. Fizeram comentários sobre a pouca colaboração social em relação ao lixo urbano. Aos alunos solicitaram produtos sucateados ou materiais recicláveis, como caixinhas de leite e de suco usadas, para a confecção de brinquedos e do cofrinho. Falaram a respeito da contribuição de cada aluno para com o meio ambiente. Fizeram com os alunos a coleta de lixos jogados na escola, com o uso de viseiras coloridas, com as cores dos latões da coleta seletiva e foram retomados o assunto de aulas anteriores. Com os materiais recolhidos, os alunos jogaram nos devidos latões, separando-os conforme aprenderam. Em sala, com o material trazido pelos mesmos, eles participaram da oficina da reciclagem, onde os alunos coletivamente construíram com os materiais vários brinquedos e o cofrinho. Depois da oficina, os brinquedos foram entregues aos alunos, para brincarem com os brinquedos e interagirem prazerosamente entre si. Logo após, foram sugeridos que levassem o cofrinho para casa, para guardarem suas economias.

## **Resultados**

Esse trabalho possibilitou a compreensão das dificuldades dos educandos em relação à compreensão da Educação Financeira no seu contexto, na linguagem oral, escrita e matemática. Sendo que após a vivência e os relatos dos alunos a respeito da proposta, percebi os avanços dos alunos perante os objetivos apresentados, inclusive dos que apresentavam defasagem na aprendizagem. Considerei como positivo o envolvimento e o entrosamento dos alunos durante as atividades e o quanto contribuíram entre si, para a aprendizagem do grupo, adquirindo enfim a compreensão sobre a Educação Financeira, tão necessária em nosso cotidiano e principalmente no momento de crise em que estamos presenciando. Foi possível observar e mediar os alunos durante as atividades, e intervir conforme a necessidade, sendo que, fora um momento de aprendizagem, por meio das trocas de saberes entre os alunos, argumentos e comentários.

## **Referências**

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Juliana de Melo; TELES Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. Planejar para integrar saberes e experiências. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 2.

## O USO DA TECNOLOGIA COMO UM ELEMENTO DE ESTÍMULO AO ENSINO NO COLÉGIO ESTADUAL JARDIM VILA BOA

Núbya Oliveira Da Rocha (GT/CEPAE/UFG)  
nubyaescola@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho traz informações sobre a importância e a influência da tecnologia digital como recurso didático-pedagógico para o aprimoramento da aprendizagem, idealizada como um elemento facilitador e estimulador da leitura e da escrita, utilizando vários gêneros textuais, no Colégio Estadual Jardim Vila Boa. Nesse sentido, através de investigação bibliográfica, análise documental e de estudo de caso, a intenção desse estudo é analisar o impacto produzido pelas tecnologias da informação e comunicação no processo de leitura e escrita e, também, avaliar as possibilidades de ampliação dos hábitos literários de alunos do Ensino Fundamental e Médio no referido colégio, buscando a percepção dos professores acerca da utilização da tecnologia como um elemento facilitador e estimulador do gosto pela leitura e escrita e seus posicionamentos frente ao problema. Espera-se que com essa pesquisa possa melhorar a transmissão de conhecimento entre professor-aluno, ou vice versa, ampliando o interesse do aluno pelo conhecimento, tendo assim uma maior participação do aluno nas aulas. Com isso trabalhar-se-á não somente a melhoria do ensino-aprendizagem, mas também o relacionamento entre educando e educador e a inclusão digital dos alunos.

**Palavras-chave:** Tecnologia digital. Informática educacional. Ensino.

### Justificativa

O homem sente necessidade de se comunicar com seus semelhantes e esta inter-relação entre povos e culturas se faz necessária partindo da premissa de que o homem é um ser social, por isso, foram surgindo, desde a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a. C., várias práticas comunicativas denominadas de gêneros textuais, que variam de um simples diálogo a uma tese científica. Compreende-se como apontamento dessas práticas comunicativas: diálogo face a face, bilhete, carta (pessoal, comercial etc.), receita culinária, horóscopo, artigo, romance, conto, fábula, lenda, crônica, reportagem jornalística, novela, piada, ofício, inquérito policial, requerimento, ata, relatório, bula de remédio, poema, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, resenha, edital de concurso etc.

Atualmente, com a “cultura eletrônica”, surgem novos gêneros textuais e novas formas de comunicação (oral ou escrita) como o bate papo on-line, vídeo conferência, aula virtual, fórum, chat, blog, Twitter (micro blog), Orkut, Facebook, mensagens SMS, WhatsApp (celular) etc. O ambiente escolar é um espaço de convivência social, privilegiado para facilitar o acesso de livros aos alunos, porém a criação de estratégias



para estimular o gosto pela leitura e escrita depende do estímulo docente. E cabe a esse educador instigar e ofertar aos alunos as riquezas das multiplicidades desses gêneros textuais. A variedade dinâmica de portadores de texto disponibilizados pela internet e contemplados pela tecnologia digital contribui para ampliação do interesse de qualquer público, principalmente, o estudantil. No entanto, filtrar todo o mundo virtual é uma obrigação que só se faz valer se o leitor souber determinar discernimentos para a seleção do que vai ler e posteriormente escrever. E a vivência em inúmeras circunstâncias de leitura permite definir qual gênero ler, e conhecer as características peculiares de cada um.

Neste sentido, esse trabalho analisa o impacto produzido pelas tecnologias da informação e comunicação no processo de leitura e escrita e, também, avalia as possibilidades de ampliação dos hábitos literários de alunos do Ensino Fundamental e Médio no Colégio Estadual Jardim Vila Boa, buscando a percepção dos professores acerca da utilização da tecnologia como um elemento facilitador e estimulador do gosto pela leitura e escrita, e seus posicionamentos frente ao problema. Pois, eles são os maiores colaboradores pela proximidade diária com os alunos no processo de ensino aprendizagem.

### **Fundamentação Teórica**

A tecnologia digital é um importante recurso pedagógico, por isso, a escola precisa utilizá-la para tornar suas ferramentas um meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Um computador ou um tablet, por exemplo, despertam a curiosidade e o interesse do aluno, por isso é preciso aproveitar esse recurso para despertar o seu desejo de aprender a ler e escrever. Todos os alunos observam vantagens em sua aprendizagem quando utilizam a informática, pois chama mais atenção do que os livros, traz mais alternativas de informações, direciona a pesquisa de forma rápida, fácil e até resumida, o que estimula a investigação e busca de novos elementos.

Desta forma, para os alunos, a informática, através da internet, é um recurso que veio para facilitar, agilizar e estimular os estudos. Porém, quando solicitados para descrever como usam o computador em seus trabalhos escolares eles informaram que entram no site de busca Google e digita o assunto pretendido, porque surgem várias opções, que eles consideram confiáveis, atualizadas e acessíveis. O problema é que a maioria usa o famoso “copiar e colar”. Alguns até relatam:

*“Abro a net e depois leio a primeira linha para ver se tem haver e depois copio e imprimo. Pronto, tiro 10 e não desgasto meu cérebro.”* ou *“Uso o Google, Ctrl-c e Ctrl-v e imprimo. Uso sites Wikipedia, Brasil Escola, Portal São Francisco.”* ou *“Eu entro no navegador e consulto o que foi pedido, leio e resumo.”* ou *“Entro no Google ou no Yahoo e busco fontes que me orientam a parte que me interessa, colo e imprimo.”*

Assim, percebe-se que os alunos se interessam pela tecnologia digital para realizar suas atividades escolares, porém para usar a internet como ferramenta escolar, é preciso orientar os educandos quanto aos cuidados que devem ter nas pesquisas e sites educativos, fontes bibliográficas para o enriquecimento de tarefas, e o principal a busca do conhecimento. Nas atividades particulares ou pessoais pode-se tirar algumas dúvidas simples navegando em sites sobre educação, entretenimento, economia, cultura, entre outros. Porém, vale ressaltar que, quando tem de localizar algo específico para uma tarefa escolar a complexidade aumenta: o aluno precisa fazer a busca, ler as informações que o site traz, tentar avaliar a qualidade dos dados oferecidos e refazer o processo várias vezes, até ter alguma certeza de que os conteúdos conferem. Em outras palavras, é preciso levar os educandos a apreender a diferença entre solicitar informação a alguém e à máquina, para que essas informações se transformem em novos conhecimentos e não uma mera repetição, ou seja, cópia.

Atualmente, é estabelecido para qualquer profissional, conhecimento básico de informática e manipulação dos recursos digitais disponíveis. Alguns educadores já vivenciam essa realidade: utilizam esses recursos na preparação de aulas, trabalhos, avaliações, possuem blogs, sites, recebem trabalhos dos alunos através do e-mail, utilizam meios de comunicação e participam de comunidades virtuais. Porém, ainda há aqueles educadores que resistem entrar em contato com os computadores e outros equipamentos tecnológicos como tablet, lousa digital, entre outros. Justificam que sempre deram aulas sem a parafernália digital e o resultado foi satisfatório, então porque mudar agora. Assim sendo, ultimamente, o professor necessita estar capacitado para desenvolver seu trabalho com competências cada vez mais influenciadas pela revolução da informática. Como também, deve estar consciente das transformações que estão ocorrendo no mundo globalizado, devendo, então, estar apto e interessado a enfrentar essas transformações. O desafio é preparar-se para realizar a aprendizagem em vários lugares e de formas diversificadas.

Gouvêa enfatiza esse contato e vai mais além, quando afirma que o professor:

“... precisa apropriar-se desta tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador...” (Gouvêa (1999)).

A Internet não deve e nem pode ser vista como única fonte informacional, pois constituição. A abundância de informação é favorável, mas o excesso pode ser perigoso, porque nem sempre as pessoas têm critérios e discernimentos plausíveis para selecionar os conteúdos de qualidade. Nessa perspectiva, espera-se que os estudantes sejam incentivados para o desenvolvimento do senso crítico e a demonstrarem segurança, competência e responsabilidade na seleção da informação eletrônica de qualidade. O uso da informática como instrumento educativo proporciona resultados positivos, quando permite o acesso a fontes de pesquisa na internet, facilitando o acesso à informação, e facilita o desenvolvimento autônomo das atividades, contribuindo com o aprendizado individualizado e contribuindo para mais autonomia nos trabalhos através da leitura e da escrita.

A informática educativa colabora com a formação social dos alunos ao promover a curiosidade, a internet abre novos caminhos, a pesquisa permite que o aluno vá buscar respostas e descubra novas fontes de aprendizagem e diversão, possibilitando momentos de lazer, diversão, entretenimento. O estímulo ao estudante na utilização dos recursos da informática como ferramenta de apoio as suas atividades escolares, instiga os estudos e a aprendizagem com abordagens interdisciplinares. As diversas ferramentas disponíveis facilitam o desenvolvimento da criatividade dos alunos e incita o empenho em aprender.

O livro ainda prossegue sendo um meio econômico, adaptável às circunstâncias, transportável e consultável de pesquisa e leitura. Novas formas de leitura sempre existiram e continuarão a surgir na humanidade e, com o passar do tempo, a modernização, com o surgimento de novas tecnologias, causa algumas modificações no modo de apresentação de uma obra, como o livro digital (ebook, audiobook) que ganha cada vez mais adeptos, já que tem a vantagem da portabilidade, pois são transportados facilmente em CD-ROMs, pen-drives, cartão de memória, além de poder ser transmitido rapidamente pela internet e estar a mão em um tablet ou celular, uma vez que, apresenta custo baixo de produção, se tornando mais em conta, ainda que haja grande diversidade disponibilizada gratuitamente no mercado, facilitando ainda mais a sua aquisição, para quem quer investir em conhecimento. Criação do jornal da sala e até da escola; criar

álbuns de receitas culinárias; leitura, análise e criação de poemas, textos narrativos e dissertativos; análise e criação de textos persuasivos como propagandas, sermões religiosos, discursos políticos; apresentação de seminário; elaboração de resumos, resenhas, diário, entre outros, estas são apenas algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas para desenvolver a leitura e a escrita. E para a efetivação destas atividades e muitas outras o professor criativo utiliza-se de programas como: Word, Publisher, Excel, Power Point, aTube Catcher, Nero, e-mails, Photoshop, Gimp e Inkscape, DVD Schring, Decrypter, Movier Maker, Paint, Blogs, Youtube e outras diversas ferramentas e softwares livres que poderão auxiliar.

Portanto, a tecnologia digital facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas probabilidades inesgotáveis de pesquisas que oferece. Essa motivação expande se o professor a faz em uma atmosfera de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia digital, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação verdadeira do docente, de estabelecer afinidades de confiança com os seus estudantes, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua. Com isso traz inúmeras probabilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora do ambiente da escola.

### **Metodologia**

As metodologias, desenvolvidas ao longo do estudo, priorizaram o trabalho com os textos de gêneros literários e gêneros não literários, atrelados ao uso das tecnologias (TIC) para que essa soma tecnológica fossem um estímulo pedagógico ao hábito da leitura e da escrita, além de incentivar o uso da tecnologia de forma participativa, crítica e dialógica. A pesquisa permite melhorar a interação entre professor-aluno, ou vice-versa, alargando o empenho do aluno pelo conhecimento, visando assim uma maior participação do aluno nas aulas. Nesse aspecto, trabalhou-se não somente a melhoria do ensino-aprendizagem, mas também o relacionamento entre aluno e professor e a inclusão digital de ambos.

Para tal, desenvolveu-se, preliminarmente, uma pesquisa bibliográfica e documental realizando a diagnose do Colégio Estadual Jardim Vila Boa e análise do seu PPP-Projeto Político Pedagógico que norteia os caminhos, projetos desenvolvidos pela escola a cada ano letivo, após avaliação de suas necessidades, realizada pela comunidade escolar. Desta forma, diagnosticada a necessidade de melhorar a leitura e escrita dos alunos de ensino fundamental e médio, utilizamos quatro semestres para unir

os incentivos á melhoria leitora com a tecnologia digital. Para inicio das tarefas, desenvolveu-se uma arguição de professores e alunos por meio de questionário, sem se identificarem, para terem mais liberdade ao dar suas respostas. Oitenta e três alunos se manifestaram e nenhum professor devolveu o questionário por escrito, apenas opinaram oralmente.

Na parte prática o trabalho contemplou a construção de e-mails, blogs, diários, hemeroteca, slides, vídeos e o aprendizado em navegar na internet como fonte de pesquisa, orientado aos alunos quanto a sites confiáveis. Promovendo atividades de interações entre os alunos, priorizando a busca de significação cultural e intelectual partindo de vivências dos mesmos propondo um processo constante de ação-reflexão-ação. Portanto, sabe-se que alguns obstáculos são detectados por conta de divergência de opiniões, por falta de esclarecimento no tocante a informática educativa, a leitura e a escrita, porém a pesquisa foi realizada de maneira minuciosa e detalhada para sanar as dúvidas. É inegável que os recursos tecnológicos digitais redimensionaram as condições de acesso às fontes de informação e ampliaram as situações de aprendizagem, mas também redimensionam os problemas da escola, pois elas, por si só, não resolvem os antigos problemas de acesso à escola, ao conhecimento e ao exercício da cidadania.

## **Resultados**

Em análise realizada por amostragem entre alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Jardim Vila Boa, percebe-se que o uso da internet é diário e que ela é utilizada para comunicação e para pesquisa de informação, através de questionário. Quarenta e sete alunos, de quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e trinta e seis, da única turma de 1ª série do Ensino Médio, todas do período vespertino, devolveram o questionário, totalizando oitenta e três alunos quem foram arguidos, sem se identificarem, para terem mais liberdade ao dar suas respostas. A grande maioria tem computador em casa e os que não têm procuram uma forma alternativa de utilizá-lo, principalmente para acessar a internet. Um dos grandes desafios e dificuldades do professor na atualidade é trabalhar em sala de aula explorando a expressão do aluno, sua criticidade, seu pensar, agir, inclusive seu linguajar, e ainda abordar as questões tecnológicas.

Pois, ao responderem se utilizam a internet como fonte de pesquisa em seus trabalhos escolares, o sim foi unânime. E se quando necessitam fazer uma pesquisa, preferem consultar os livros da biblioteca ou a internet, houve outra resposta geral - a

internet. A justificativa desta escolha foi a praticidade. Pois, para ir à biblioteca tem que sair de casa, enquanto que na internet as informações solicitadas se apresentam de forma rápida, explicativa e há variedades de sites, conteúdos e notícias, o que agiliza o trabalho. A acessibilidade às mídias e tecnologias permitirá o manuseio, a criatividade na utilização desses meios, a percepção sobre a necessidade de conhecimento, de planejamento e de organização, propiciando oportunidades para a ressignificação desses recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

A leitura e a escrita se completam, uma depende da outra, para o sujeito ser um bom leitor e também um bom escritor, elas devem ser incentivadas juntas. Só se aprende a escrever com gosto, se formos livres para escrever aquilo que queremos. O aluno vai ser livre para escrever, se a escola deixar ele como sujeito de educação e construtor do seu próprio saber, implica também na metodologia da aprendizagem da escrita onde se proporciona ao aluno a liberdade de escrever. Aí chegamos ao ponto que o gosto pela escrita cresce à medida que se escreve.

Nesse procedimento, o educador é o intermediário, um mediador para que o estudante estenda o conhecimento indispensável para a ampliação da escrita, sendo essa no princípio uma escrita simples, com frases e expressões do cotidiano do educando. Há de se analisar que é um processo em construção, ou seja, em continuo desenvolvimento. A leitura tem que ser incentivada desde cedo às crianças, pois quanto mais elas leem mais fáceis tendem principiar a escrever. Essa motivação deve vir de casa pelos pais e familiares que rodeiam a criança, para que o desejo da escrita nasça é necessário deixá-la dar os primeiros movimentos, valorizando o que vai produzindo, ajudando-a progredir com entusiasmo e espontaneidade, estaremos a incentivá-la a conseguir atingir patamares cada vez mais elevados de competência e perfeição.

O professor pode deparar com novos objetivos, para inovar seu exercício, planejar, tendo um meio definido sobre que tipo de sujeito quer formar, voltadas às obrigações do presente. Táticas que aliam a interação com a ação lúdica, esse aspecto fascinante do jogo que incentiva a imaginação para criar ou reproduzir, mas que exige maior flexibilidade, adaptabilidade e uma prontidão para conhecer, fazendo intersecção entre a tecnologia com a leitura e a escrita.

Silva diz sobre a necessidade de a escola utilizar a tecnologia como parceira:

Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo a exclusão social ou a exclusão da cibercultura (SILVA, 2005, p.63).

Moran, também afirma, que nem tudo que se descobre no mundo virtual pode ser bom, mas que a sua utilização é o que dá condições de o leitor aprender se é ou não.

O estar no virtual não é garantia de qualidade (esse é um problema que dificulta a escolha), mas amplia imensamente as condições de aprender, de acesso, de intercâmbio, de atualização. Tanta informação dá trabalho e nos deixa ansiosos e confusos. Mas é muito melhor do que acontecia antes da Internet, quando só uns poucos privilegiados podiam viajar para o exterior e pesquisar nas grandes bibliotecas especializadas das melhores universidades. Hoje podemos fazer praticamente o mesmo sem sair de casa (MORAN, 2009, p. 101-111).

Desta forma, dinamizar o acesso à informação e ao conhecimento no contexto educacional demonstra-se como um novo desafio para quem se predispõem a lidar com a educação e, ao mesmo tempo, é uma nova forma de articular o estudante, o educador, a informação e o conhecimento. É isso que a comunidade escolar do Colégio Estadual Jardim Vila Boa estão colocando em prática ao investir na manutenção e conservação dos computadores e inserindo em seu PPP Projeto Político Pedagógico, metas que possam gerar verbas para favorecer a utilização da informática educacional no Colégio.

A experiência é essencial para a construção do conhecimento, por isso toda atividade que não tem significado para o educando anula a aprendizagem. Assim, a temática das atividades deve partir da sua realidade, experiências, conhecimentos prévios, expectativas, objetivos e instigar a curiosidade do aluno em relação ao assunto a ser tratado. O professor pode e deve usufruir da tecnologia digital como um recurso de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, que leva os alunos à sua interpretação, considerando que a interpretação é um processo de construção de sentidos, de significação, diferenciando do ato de decodificação, pois os sentidos não estão ligados somente aos símbolos linguísticos, mas à vivência de sua realidade. Portanto, o professor deve incitar reflexões e garantir intercâmbio de ideias, tornando-se mediador das situações de conhecimentos adquiridos em contato com as várias possibilidades que a tecnologia digital oferece.

A apreensão, nesse momento, é o processo de aprendizagem, mais voltado para a formação do cidadão e da interação social e cultural do educando. O conteúdo deve ser

trabalhado dentro de um contexto, a ênfase precisa ser dada à coletividade; a participação política e social, à cidadania. Como diz LEVY,

“... a construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as tornam importante quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva. "É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p. 28).

Portanto, os alunos têm a necessidade de perceber a importância da internet como meio para atingirem um fim, mediado pelo professor numa relação mais democrática de aprendizado. Cabe ao professor a cumplicidade, a orientação e o desejo de mudar a forma de ensinar e aprender com o uso de tecnologias digitais.

Aprender a ler e a escrever não é uma empreitada tão simples, pois exige uma atitude crítica, sistemática e intelectual por parte do leitor, e essas condições fundamentais só podem ser adquiridas através do exercício contínuo. A internet, deve ser vista como uma rede de comunicação, entendimento e não como simples fonte de busca de dados e informação. A tecnologia digital não provoca mudanças apenas no que o ser humano faz, mas também em sua conduta, comportamento, na forma como se organiza e elabora os conhecimentos e no relacionamento com o mundo ao qual se está inserido.

Assim, a maior contribuição da Tecnologia Digital como meio educacional advém do fato do seu uso ter incitado o questionamento dos processos e métodos de ensino utilizados. Desta forma, espera-se que isso venha provocar maiores e mais profundas transformações no processo político educacional vigente e por meio do trabalho de conscientização da educação no futuro.

### **Referências**

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo - Os caminhos do professor na Era da Tecnologia - Acesso *Revista de Educação e Informática*, Ano 9 - número 13 – abril 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 edição. São Paulo, editora: Contexto, 2010.

LÉVY, Pierre - *A inteligência Coletiva* - por uma antropologia do ciberespaço – Edições Loyola, São Paulo, 1998.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. - 4ª Ed. Papirus, 2009.



PRADO, Jason (Org); CONDINI, Paulo (Org). A formação do Leitor: pontos de vista, Rio de Janeiro: Argus, 1999

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: Secretaria de Educação a Distância. Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. pp.62 – 69



# EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS

Deuzeni Gomes da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
deuzenigomesdasilva@gmail.com

Sônia Santana da Costa (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
ssc444@gmail.com

**Resumo:** O presente estudo busca analisar a proposta de educação integral em curso no município de Bela Vista de Goiás, por meio da implementação do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação em uma de suas unidades escolares. Direcionamos nossa pesquisa a partir da seguinte questão: de que forma a proposta de educação integral vem se materializando na unidade escolar e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica? Para compreender estas discussões optamos por desenvolver a pesquisa tendo como subsídio o método materialista histórico dialético, utilizando como referencial teórico os estudos de Marx e Engels (2007), Pires (1997), Saviani (1996, 1999, 2008), Triviños (1987) e Frigotto (2000). Na metodologia de estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a busca de informações utilizamos questionários, entrevistas, observações e registro no diário de campo. Compreendemos a partir desse estudo que a concepção de educação integral não se apresenta claramente definida tanto nos documentos orientadores dos programas como entre os professores da unidade escolar, remetendo-a como sinônimo de ampliação da jornada escolar. Amparadas pelos fundamentos do materialismo histórico dialético presentes na Pedagogia Histórico-Crítica e, atendendo às especificidades do Mestrado Profissional, elaboramos nosso produto educacional, que se constituiu em uma sequência de atividades formativas para os professores, pelo fato de que a pesquisa realizada aponta que a proposta de escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes ainda apresenta-se frágil e insuficiente no que tange à formação docente.

**Palavras-chave:** Ensino. Políticas Públicas. Educação Integral.

## **Justificativa**

O presente trabalho, “Educação Integral: uma análise dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás”, vincula-se à linha de pesquisa Práticas escolares e aplicação do conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB - modalidade Mestrado Profissional - do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás – UFG. A pesquisa tem como objeto de estudo a proposta de educação integral presente nos Programas Mais Educação - PME e Novo Mais Educação – PNME. Os programas se constituem nosso objeto de estudo por serem

a principal ação do governo federal para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva de uma educação integral dos estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras.

A educação em tempo integral e o desenvolvimento da educação integral dos estudantes são temas que vêm ganhando cada vez mais espaço no campo dos debates, estudos e pesquisas. Também estão presentes na implementação de programas do governo federal, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, defendidos como capazes de propiciar avanço significativo na diminuição das desigualdades sociais, educacionais e, conseqüentemente, para democratização das oportunidades de aprendizagem para a criança, o adolescente e o jovem.

No cenário educacional contemporâneo, a proposta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral dos estudantes adentra as escolas públicas brasileiras a partir de 2007, primeiramente através do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) com o objetivo de levar para as escolas a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, visando à formação integral dos estudantes, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (BRASIL, 2009b), e atualmente, em 2016, através do Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144/2016 com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2016b).

A reformulação do Programa Mais Educação e a instituição do Programa Novo Mais Educação se deram em decorrência dos resultados apresentados por vários estudos realizados pela Fundação Itaú Social e Banco Mundial com o objetivo de avaliar e compreender melhor a experiência da educação em tempo integral no Brasil. Aliados a estes estudos, destacam-se os resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação por meio da Prova Brasil e do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que vêm revelando um grande número de alunos com baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática tanto nos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016b).

Podemos dizer, no entanto, que a instituição do Programa Novo Mais Educação apresenta a disposição do governo federal em continuar na busca pela ampliação da jornada escolar e por uma escola que garanta a formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos relativos à inclusão social, à redução das desigualdades e à melhoria da qualidade da educação.

O contato com unidades escolares que desenvolveram o Programa Mais Educação e que atualmente, desenvolvem o Programa Novo Mais Educação despertou em nós algumas inquietações: qual o conceito de educação integral que se materializa no interior destas escolas? Como as escolas têm construído sua proposta pedagógica ante a ampliação da jornada escolar? Qual a relação da proposta dos programas com o desempenho escolar dos alunos? Haverá uma integração de sentidos entre a proposta de educação integral dos estudantes e a estrutura pedagógica e currículo? As unidades escolares têm conseguido romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais propostas pelos programas?

A partir destes questionamentos direcionamos nosso olhar apresentando como problemática de investigação desta pesquisa a seguinte questão: de que forma a proposta de educação integral vem se materializando nas unidades escolares e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica?

No contexto da problemática apontada e dos questionamentos levantados, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a proposta de educação integral em curso no município de Bela Vista de Goiás, por meio da implementação do PME e PNME em uma das unidades escolares.

A partir de um mapeamento das unidades escolares do município que aderiram ao PME e PNME, tomamos como campo de pesquisa a Escola Espaço do Aprender (nome fictício), adotando os seguintes critérios de escolha: a escola ser pioneira na implantação do programa, adicionando-se a questão de a escola ter sido contemplada com o PME por estar entre as prioritárias pelo Ministério da Educação - MEC, devido ao fato de apresentar IDEB abaixo da média, conforme padrões mínimos estabelecidos. Cumpre esclarecer que, optamos por garantir o anonimato e a privacidade da unidade escolar, dos participantes e das pessoas que colaboraram com a pesquisa, conforme determinação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, definimos os seguintes objetivos específicos: analisar a concepção de educação integral expressa nos documentos oficiais e suas relações com a proposta pedagógica e com o currículo; investigar como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante os pressupostos de uma educação integral; conhecer e apreciar as concepções teóricas acerca da educação integral/educação em tempo integral apresentadas pela comunidade escolar e como esta as emprega em sua prática escolar; finalmente, discutir o impacto da proposta dos programas em relação à melhoria do desempenho escolar dos alunos nos campos da alfabetização, do letramento

e da matemática. Para tanto, tivemos como sujeitos desta pesquisa: direção, coordenação pedagógica, professores, monitores dos programas e alunos.

Com base nos objetivos aqui propostos, levantamos como hipóteses norteadoras de nossa pesquisa:

- A mudança sobre a estrutura organizacional da escola e ressignificação da prática pedagógica dos professores constituem o maior desafio posto à escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.
- O conhecimento dos pressupostos da educação integral por parte dos professores e sua efetiva participação na construção da proposta pedagógica constituem-se fatores de extrema importância para a organização do tempo, espaço, currículo e prática educativa na escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.

Não se tem a pretensão, com este trabalho, de esgotar as questões acerca da temática proposta, mas buscar respostas aos questionamentos aqui apresentados, bem como elaborar novas interrogações para este campo de estudo. Sendo assim, a relevância desta pesquisa concentra-se em promover uma reflexão e contextualização em torno das experiências vivenciadas na instituição, a fim de oportunizar o surgimento de novas proposições que ajudem na construção de uma escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes de forma consistente, alicerçada no diálogo, na reflexão, na participação e envolvimento de todos: diretores, professores, demais profissionais da instituição, alunos, pais e comunidade na qual a escola está inserida.

### **O Método e a Metodologia Científica**

Em razão da especificidade desta pesquisa, coloca-se a necessidade de conhecer os variados elementos que envolvem a educação integral, partindo sempre da realidade dada, para compreendê-la da forma mais completa possível. Com base em Marx e Engels (2007), é preciso construir uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social, ou seja, buscam-se as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. É com esta preocupação que se toma como aporte teórico de fundamentação desse trabalho a abordagem histórico-cultural, que se constitui a partir do método materialista histórico e dialético.

Consoante Pires (1997, p. 83), o método materialista histórico e dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida

dos homens em sociedade, isto é, trata-se de compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida, enfim como se organiza em sociedade. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a realidade é compreendida à luz do desenvolvimento histórico da sociedade e do ser humano.

Considerando o objetivo precípuo deste trabalho e o que nos orienta o método histórico dialético, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, porém, sem deixar de considerar alguns dados quantitativos, que posteriormente foram tratados de maneira qualitativa. A opção por esta abordagem se explica pela natureza do objeto investigado, e por permitir analisar e levantar valores e aspirações dando melhor compreensão aos fatos.

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, este estudo realizou pesquisa bibliográfica, documental e de campo, partindo de uma abordagem qualitativa. Na pesquisa bibliográfica, aproveitamos as contribuições de diversos autores e também a produção acadêmica na área da educação sobre a temática da educação em tempo integral no Brasil, a partir do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Na pesquisa documental, valemo-nos da análise dos Cadernos Séries do PME, Manual Operacional, Cadernos de Orientações Pedagógicas do PNME e textos legais. Além destes, utilizamos também documentos da unidade escolar para registro dos índices de rendimento escolar dos alunos, Projeto Político-Pedagógico e resultados das avaliações externas disponibilizadas à escola através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Na pesquisa de campo, utilizamos os seguintes instrumentos para o levantamento de informações: questionários, entrevista, observações e registro no diário de campo. Foram sujeitos desta pesquisa: direção, coordenação pedagógica, professores, monitores dos programas e alunos, sendo um total de 18 participantes.

Procurando apreender a realidade em sua concretude, as informações obtidas foram analisadas e interpretadas pela análise de conteúdo que, conforme Bardin (2007), consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise de conteúdo se respalda no fato de que nosso estudo se propõe a estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco* e pelo referencial teórico utilizado.

## **Resultados obtidos**

Com base em nossa pesquisa realizada na Escola Espaço do Aprender, apontamos alguns aspectos que merecem uma reflexão mais aprofundada: ampliação de oportunidades significativas de ensino e aprendizagem, envolvimento de toda a comunidade escolar nos projetos de governo, bem como na elaboração de sua proposta pedagógica, ampliação da participação da família, articulação das atividades do PME e PNME com as demais atividades da escola, compreensão da proposta de educação integral e sua integração com o currículo e proposta pedagógica.

Nossa pesquisa revela que os desafios são para além do espaço físico escolar, considerado pelos participantes da pesquisa como um dos entraves no desenvolvimento dos programas, apresentando o desafio da prática no cotidiano pedagógico, materializado nas atividades desenvolvidas no interior da escola.

Compreendemos que a ampliação da jornada escolar por si só jamais poderá ser considerada uma proposta voltada para a educação integral dos estudantes. Uma educação com perspectivas para a educação integral não se faz apenas com este objetivo. Uma educação integral requer pensar na formação dos estudantes que integre as múltiplas dimensões da formação humana: intelectual, afetiva, física e moral. Pensar em uma proposta pedagógica voltada para a educação integral dos estudantes, inevitavelmente leva a pensar em todos os componentes do currículo e na prática pedagógica. Para que isto aconteça, é preciso que as concepções sobre educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar, reforço escolar, coexistentes no interior da escola, sejam bem compreendidas e transformadas em uma prática pedagógica reflexiva dos professores ante a função social da educação no contexto contemporâneo, para que novos paradigmas de aprendizagem sejam elaborados, como é o caso da educação integral e da escola de tempo integral.

Uma questão bastante pertinente observada na escola refere-se à forma como os estudantes participantes dos programas são vistos pelos professores e como estes se veem neste contexto de ampliação da jornada escolar. Ouvindo os alunos participantes de nossa pesquisa, não restam dúvidas de que estes compreendem sua participação no PME e PNME como uma forma de melhorar seu desempenho escolar. Para os professores, estes representam uma parcela dos estudantes que não estão conseguindo alcançar os resultados esperados. Estes dados nos levam para uma reflexão acerca dos sentidos e significados que vêm sendo construídos em torno do processo de ampliação da jornada escolar.

Em análise aos documentos oficiais, foi possível constatar que a finalidade do PNME é “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, redução do abandono, da reprovação, da distorção idade-série, melhoria dos resultados de aprendizagem e ampliação de permanência dos alunos na escola”. Este fato nos leva a perceber que as reais dimensões formativas da educação integral não estão sendo levadas em consideração, ou seja, o programa não propõe uma educação integral.

Já o PME, apesar de também apresentar a ampliação da jornada escolar como uma forma de melhorar o rendimento escolar, bem como a evasão, reprovação e distorção idade/série, se aproxima mais dos pressupostos de uma educação integral, pois busca refletir sobre a escola e sobre os conhecimentos e experiências necessárias para a formação integral dos estudantes, uma vez que considera na Portaria Interministerial nº. 17 (BRASIL, 2007) “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento integral”.

Compreendemos que, para pensar a escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral, é imprescindível refletir sobre a atuação dos professores como agentes primordiais no processo formativo dos estudantes. Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes, na ressignificação de sua prática pedagógica, que pressupõe também uma mudança na estrutura organizacional da escola. Neste sentido, elaboramos e desenvolvemos nosso produto educacional, que se constituiu em uma sequência de atividades formativas para os professores sobre a temática.

Sobretudo, finalizamos essa pesquisa entendendo que as contribuições trazidas acerca da educação integral-educação em tempo integral, bem como do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação para o ambiente pesquisado não atingem a plenitude de seus significados, mas abrem possibilidades de reflexão e de mudanças. Neste sentido, esperamos que as contribuições aqui registradas sirvam de reflexão acerca da necessidade de construir o mais rapidamente possível a identidade da educação em tempo integral não só na Escola Espaço do Aprender, mas em todas as demais que se proponham a trabalhar com a proposta de educação integral/educação em tempo integral ou de turno ampliado.

## **Referências**

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2007.



\_\_\_\_\_. *Educação Integral*: Texto de referência para o debate nacional – Série Mais Educação - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 1.144*, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

\_\_\_\_\_. *Portaria Interministerial nº 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Ministério da Educação. Brasília: DF, 24 de abril 2007 a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Programa Novo Mais Educação – Documento Orientador – Adesão – Versão I*. Ministério da Educação. Brasília: DF, out. 2016 e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacaodocumento-orientador-pdf/file>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: *Metodologia da Pesquisa Educacional* – Ivani Fazenda (organizadora) 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da Educação, Série I, Escola Volume 11- Coletânea de textos de vários autores.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PIRES, Marília Freitas de Campos. *O materialismo histórico dialético e a educação*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n. 1, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Coleção Polêmicas do nosso tempo v. 5, 32 ed. Campinas, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

## **SALA DE AULA: ESPAÇO PARA (RE)SIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO.**

Maria Brasilina Ferreira Barros  
mbfbarroslara@hotmail.com

**Resumo:** O presente texto consiste em um relato de experiência e algumas de minhas vivências enquanto professora, meu ingresso na Educação, minha redefinição enquanto profissional, minha formação. Logo depois relato também minha prática docente baseada na rotina, previsibilidade e também o uso de tecnologia assistida ( celular, tablete, computador /projedor... ). O local onde foi realizado a prática foi na Instituição de Ensino Especial : “Recanto Sonhado APAE DE APARECIDA DE GOIÂNIA, com alunos de Ensino Fundamental III – Oficina Pedagógica e Artesanal com alunos a partir de 17 anos com deficiência Intelectual e múltipla. As experiências foram aplicadas no dia-a-dia de sala de aula. Tendo como objetivos o letramento, noções básicas de cálculo, artesanato e pintura ambiente. Tudo começou a partir do uso do celular em sala para a pesquisa de um desenho para uma aluna pintar um quadro. Como resultado demonstro que é possível levar a aprendizagem para todos, o que vai depender são os recursos e as metodologias utilizadas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Prática docente. Aprendizagem. Tecnologia Assistiva /APAE.

### **Apresentação**

O presente texto consiste em um relato de experiência e algumas de minhas vivências enquanto professora, no Ensino Especial : APAE de Aparecida de Goiânia, uma Instituição Filantrópica sem fins lucrativos, mantida pelo poder público Municipal de Aparecida(SME e SMS) e também por amigos. Situa-se em sede própria, na Rua Xerentes, esquina com. Caetés, s/n quadra. Praça Lote 001, no Jardim Maria Inês-Ap de Goiânia-Cep. 74.914-630. Foi idealizada em 1990, mas por falta de estrutura física e de espaço tiveram que interromper as atividades, em 1994 conseguiram reiniciar o funcionamento das atividades com nove alunos e 12 voluntários em uma casa na Vila Brasília.Em 1996, foi autorizado a doação de uma área pública localizada no Jardim Maria Inês, e também a construção da sede da Apae / Escola.

No dia 05 de novembro, de 1997, foi inaugurada a Escola Especial Recanto Sonhado, pelo Prefeito Ademir Menezes, em continuidade ao trabalho iniciado pelo prefeito Norberto Teixeira. Hoje denominada “CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO SONHADO.” O nome dado à escola, foi escolhido pela Diretora Presidente, Profª Jeruza Gomes Porfírio e, aceito pelo grupo de profissionais, em homenagem aos sonhos, lutas e conquistas que tiveram e conseguiram realizar, porque este era um sonho não apenas sonhado, mas, acima de tudo, realizado, podendo

continuar sonhando e realizando sempre, oportunizando dessa forma, a melhoria da qualidade de vida das Pessoas com Deficiência Intelectual e outras deficiências deste município.

Hoje a APAE de Aparecida tem uma média de 100 alunos com idades e CIDs variados que preferencialmente sejam de F.70 (Deficiência Mental) variando de leve a severa, também temos alunos com síndromes de DOWN, TEA dentre outras. Essa é a proposta ensino de pessoas com deficiência Intelectual e Múltiplas. Alguns deles também frequentam a rede regular de ensino. Eles recebem o atendimento pedagógico e clínico. O atendimento pedagógico é organizado em turmas distribuído em habilidades e competências. As turmas são organizadas em Educação Infantil e Ensino Fundamental Fase I ( idade 6 a 13); Ensino Fundamental Fase II e Estimulação Pedagógica(14 a 16), Ensino Fundamental III e Oficina Artesanal e Pedagógica ( acima de 17 anos); O perfil dos alunos são pessoas com Deficiências Intelectuais e Múltiplas.

As atividades em sala de aula é comum a todos, tendo letramento de segunda a quarta; Artesanato na de quinta e sexta-feira. No letramento é trabalhado a leitura e escrita de estrutura de textos de estrutura simples a mais complexa; noções de cálculo, espaço, localização e de consumo; simulação das AVDs (atividades da vida diária) respeitando a potencial de cada um. No artesanato, como trabalhamos com tema gerador e é voltado para práticas teatrais, de dança, pintura e produção de panos pratos, decopagem, pintura em tela e confecção de tapetes em grade, crochê em malha e em barbante.

Minha prática docente sempre esteve pautada pela qualificação. Escolhi a carreira do magistério aos quinze anos de idade, no curso de Magistério. Em 1988, os cursos de 2º grau hoje conhecido como Ensino Médio, principalmente no interior tinha-se pouca opção para os jovens na escolha do curso, ou era Magistério ou Contabilidade. O curso era preferido mais pelas as mulheres. Foi amor a primeira vista. Apaixonei-me pelo curso e a profissão, pois logo comecei a trabalhar, fazer estágio, substituir professores, em 1991, conclui o curso e tive minha carteira assinada como professora em uma escola particular, fundada pelos pais de poder aquisitivo melhor da cidade. Tornei me professora do Jardim I e II uma experiência apaixonante. Em 1992 passei no concurso público Estadual. Comecei como professora concursada, ministrando várias disciplinas, isso era permitido naquela época. Passava a maior parte do tempo planejando as aulas, era aula de História, Geografia, Português, Inglês, Arte e até Ensino Religioso.

Aos poucos fui construindo e definido minha identidade enquanto professora, mesmo ali naquela cidade não tendo muita opção de escolha profissional, apareciam cursos de formação continuada tais como Informática, Inglês e outros. No ano de 1990 fiz curso de datilografia, um curso muito importante para as pessoas daquela época, o curso durava 1 ano para se sair proficiente. Em 1994 comecei estudar inglês em um centro de línguas (CCAA) que chegou na cidade. Em 1996 me ingressei no curso de Informática Básica, um curso que durou 2 anos, mas que foi um marco decisivo na minha vida profissional, pois dei início a novas práticas metodológicas que me auxiliam até hoje em minha rotina enquanto estudante e profissional.

É importante ressaltar que a partir do momento em que fui me capacitando, fui estreitando minha carreira docente, as disciplinas lecionadas foram reduzindo e me tornei especialista em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Dois anos depois passei no vestibular pela UEG em Anápolis no curso de Licenciatura em Português/Inglês. Transferei minha vida para Goiânia. Tive que construir minha carreira profissional e de amizade do zero. Foi um choque cultural, social e emocional, quase desisti, mas sou brasileira. Assim como as outras profissões, a Educação exige atualização constante, a sala de aula mais ainda hoje tem vários cursos de extensão, sou habilitada em Letras/Pedagogia e especialista em Língua Portuguesa e Psicopedagogia. Hoje estou grupo de trabalho (gt): ensino discursivo de libras/português na educação básica para tod@s. Com objeto de Estudo As tecnologias assistivas.

O termo Tecnologia Assistiva é utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão. É também definida como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minimizar as dificuldades encontrados pelos indivíduos com deficiências" (*Cook e Hussey. • Assistive Technologies: Principles and Practices • Mosby – Year Book, Inc., 1995*).

Comecei a trabalhar nesta Instituição em 2015 como professora na turma de Ensino Fundamental III Oficina Artesanal e Pedagógica para alunos acima de 17 anos. Uma sala com uma média de 15 alunos, muito heterogenia, com várias necessidades de aprendizagem. Precisava observar o potencial de cada aluno, para traçar estratégias de procedimentos e recursos metodológicos. Cada aluno ali era único, com competência e habilidades bem diferentes. No decorrer fui percebendo cada aluno e notei que quando utilizava recursos tecnológicos eles eram mais participativos e ficavam curiosos, como

música e jogos em Xbox, pintura e desenho em programas e aplicativos nos tablets que eu levava para a sala. No letramento ( leitura e escrita de estrutura de textos de estrutura simples a mais complexa) usava imagem ampliada pelo projetos de imagem em caça palavra; Simulação de compras para trabalhar números e noções de cálculo, espaço, localização e de consumo.

### **Metodologia**

Este trabalho foi aplicado no ano 2016, em aula de aula composta por 15 alunos com idade acima de 17 anos. Com laudos de deficiência Intelectual e Múltipla. Os recursos utilizados foram : celular, tablete e o, aula proposta foi de artesanato. Nesta aula os alunos puderam utilizar a tecnologia para pesquisarem desenhos e formas para colocarem em telas e panos de pratos. Depois estes recursos foram sendo inserido no dia-a-dia deles como algo que já fazia parte da rotina de sala de aula. Aos poucos eles foram utilizando o celular e o tablete para escreverem mensagens, até mesmo os mais comprometidos intelectualmente utilizava ícones do smile para se comunicarem via whats app.

### **Conclusão**

O uso deste tipo de tecnologia tem sido muito importante na vida diária destes alunos tenho como exemplo uma aluna com o nome de Valquíria de 46 anos, ficou muito interessada pelo uso desses recursos ela ingressou na Instituição 37, nunca havia ido à escola. Seu primeiro contato foi na APAE. Ela mora com a mãe e uma irmã que também tem deficiência locomotora, até então ela se apegava mais em pintura de quadros. Hoje a tecnologia faz parte de sua vida, já está produzindo um livro.

Ela me pediu para que eu o lesse e revisasse para ela. O livro conta sua memórias afetivas e locais. Fala de sua infância, as perdas, as tristezas e as pessoas que a ajudaram a se desenvolver que foram a mãe, o irmão e uma professora que foi especial na vida dela, pois ela sofreu paralisia infantil na infância, ficando tetraplégica, que a vem acometendo de distrofia muscular. Verbaliza com muita dificuldade, mas utiliza a tecnologia como aliada. Ela é incrível, faz todas as atividades, para ela o céu é o limite. As vezes a chamamos de “Stephen Hawking” pelo esforço, dedicação e persistência. Escreve e pinta com um capacete adaptado na cabeça. Seus quadros são fantásticos. Não os traça ainda, mas pesquisa e traz o objeto, paisagem ou os traços que ela quer pintar. Daí eu os faço para ela pintar. Coloca cores sem intervenção nenhuma. O artista que ela

gosta de reler é de Romero Brito, segundo ela porque ela acha bonito e depois as pessoas gostam também e tem bom comércio. Já fez quadros de 2x2 de largura.

A tecnologia assistiva está aí, pronta para ser utilizada no ambiente educacional, independente de qual seja a modalidade de ensino, pois a Val é apenas um ser brilhante preso a um corpo que não lhe dá pernas para andar, braços para se locomover, mas tem a cabeça que lhe sustenta e lhe dá asas para voar, para produzir o seu próprio conhecimento e assim escrever a sua própria história.

É um grande desafio para a educação e seus agentes repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas. Para tanto, nós professores da Educação básica precisamos potencializar as competências dos alunos, orientar e nortear o uso dessa ferramenta a favor da produção do conhecimento e da autonomia numa perspectiva em que todos tenham acesso a aprender.

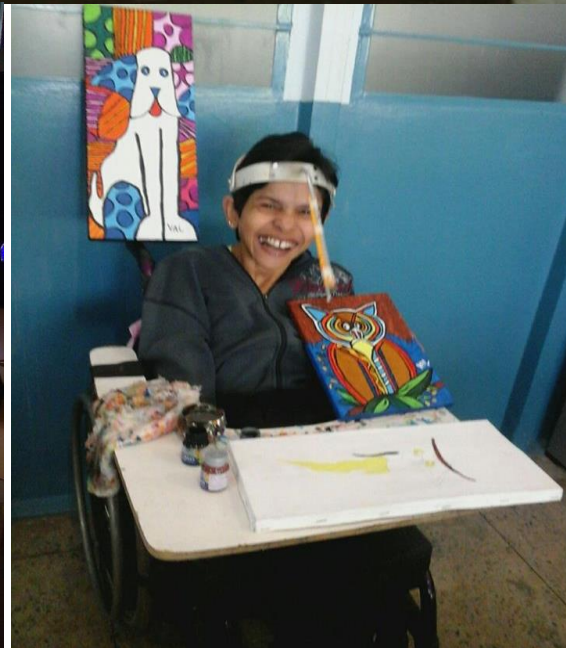
### **Referências**

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.

COOK, A.M. & HUSSEY, S. M. (1995) Assistive Technologies: Principles and Practices. St. Louis, Missouri. Mosby - Year Book, Inc.

LIMA, Niusarete Margarida de. Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

## Anexos



## **SOBRE O LITERÁRIO E O NÃO-LITERÁRIO EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM TEXTOS**

Débora Rodrigues de Almeida (CEPAE-UFG)  
deboraa\_almeida@hotmail.com

Vivianne Fleury de Faria (CEPAE-UFG)  
viviannefleury8@gmail.com

**Resumo:** Este relato descreve uma estratégia de intervenção feita em sala de aula com crianças de dez anos na disciplina de literatura. Trata-se da explanação de uma experiência vivenciada na rede privada de Aparecida de Goiânia e tem como objetivo levantar a discussão acerca da escolha dos livros que são abordados em sala de aula com crianças do ensino fundamental, bem como chamar a atenção para a questão do uso de livros paradidáticos e ficções de baixa qualidade no lugar das obras literárias. Para isso, buscou-se embasamento nas concepções teóricas de Candido (2011), Todorov (2009) e Zilberman (2012). A escola na qual se deu a estratégia impôs aos professores e alunos a leitura da obra *Imagens do Sertão*, que aqui será tratada como exemplo de obra não-literária, em contrapartida, procurou-se opções de texto fora do projeto da instituição para que os alunos tivessem, realmente, acesso à literatura. Sendo assim, foi proposta a abordagem da música *Asa Branca* como possibilidade de aproximação do texto artístico. Encontrou-se na poesia de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira uma saída para a falta do texto de valor estético.

**Palavras-chave:** Ensino. Literatura infantil. Formação literária.

### **Apresentação**

O presente relato trata-se da descrição de uma estratégia realizada a partir da abordagem de uma obra não-literária em sala de aula. Ou seja, refere-se a uma experiência pedagógica vivenciada com crianças de dez anos, quando mostrou-se necessária a intervenção do professor mediante um problema muito comum nas escolas: a imposição de obras não-literárias nas aulas de literatura.

No caso, a obra não-literária imposta foi o livro: *Imagens do Sertão*, de Cristina Porto, e a proposta de intervenção literária se deu através da leitura da música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Espera-se que, através deste, seja possível levantar a discussão acerca da escolha dos livros que são abordados em sala de aula com crianças do ensino fundamental, bem como chamar a atenção para a questão do uso de livros paradidáticos e ficções de baixa qualidade no lugar das obras literárias.

Percebe-se que o trabalho com a literatura infantil vem sendo feita de forma leviana nas escolas, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. O que se vê é a falta de autonomia dos professores para escolher as obras que serão lidas por seus



alunos e a imposição de obras que caminham na contramão das práticas de abordagem do texto literário preconizadas por especialistas, tornando a leitura de textos nesta fase da educação básica um campo para a pedagogização e doutrinação das crianças, abandonando o sentido artístico da literatura.

Segundo Zilberman (2012), o interesse da escola pela literatura infantil tem uma explicação histórica e social. O movimento de valorização da infância, que se deu em meio à Idade Moderna, gerou maior envolvimento e preocupação dos adultos com a formação das crianças. Fez-se necessário a criação de meios de controle que atuassem sobre o desenvolvimento intelectual e emocional dos infantes. A escola se equipou de todas as ferramentas possíveis:

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2012, p. 44).

Apesar de ter sua origem compartilhada com a da escola (ZILBERMAN, 2012), a literatura infantil não é mero instrumento educacional e carrega seu *status* de arte. De fato, as obras destinadas aos pequenos não prescindem de valor estético, como em qualquer outra etapa da vida estudantil do aluno. Substituir a obra literária pelo paradidático ou por qualquer outro gênero, significa usurpar o lugar da literatura infantil. Os que assim procedem, deixam uma grande lacuna na formação humanística, cultural e cidadã das crianças.

Ao entender a literatura como um direito de todo cidadão, bem incompressível, agente de humanização (CANDIDO, 2011), entende-se o papel necessário da literatura infantil no âmbito formativo das crianças, e nota-se o quão grave se faz a sua ausência em sala de aula. Com efeito, conforme Candido (2011), a literatura atua na formação humana ao contribuir para o afinamento das emoções, do senso estético, e ao despertar para o exercício da reflexão e para a capacidade de penetrar os problemas da vida.

Contudo, a abordagem da literatura se dá através da leitura de textos completos, portanto, não é possível substituir o texto literário por fragmentos de textos ou nenhum outro gênero não literário. A obra literária nos atinge e nos impressiona de maneira única, pois possui estrutura e organização para isso: “[...] o conteúdo só atua por causa

da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido a coerência mental que pressupõe e que sugere.” (CANDIDO, 2011, p.180).

Vale salientar que a proposta da literatura como disciplina nas escolas não representa por si só a garantia da formação do leitor literário. Os textos considerados literários pelas instituições se infiltram no universo escolar através dos mais variados disfarces, inclusive utilizando-se da narrativa ficcional para ganhar legitimidade, contudo, são mal construídos, repletos de conceitos doutrinários, significados e até mesmo ideologias. É comum encontrar coleções ditas literárias que visam o ensino de educação financeira, educação ambiental, educação para a cidadania. O próprio texto literário pode ser usado como pretexto para o ensino de gramática, história, geografia, normas e princípios morais. Percebe-se um total desconhecimento, muitas vezes, sobre o que faz de uma obra *literária*.

### **Metodologia**

O trabalho com a obra *Imagens do Sertão* foi realizado em uma escola da rede privada de Aparecida de Goiânia no ano letivo de 2010 e foi cumprido como parte das funções docentes dos professores/pedagogos da instituição. Os alunos envolvidos cursavam o 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais. O livro foi imposto aos professores pela coordenação pedagógica para ser trabalhado dentro da disciplina de literatura e constava na lista de materiais e livros escolares a serem adquiridos pelos pais – seção de livros literários.

Com base em um modelo de projeto literário fornecido pela escola, foi feita a leitura e explanação do livro em sala de aula, discussão dos “temas” propostos pela autora e a realização de atividades didáticas que envolviam: questões sobre o enredo do livro; produção de texto sobre os temas abordados; pinturas; desenhos; confecção de cartazes e diversas outras atividades.

É importante deixar claro que *Imagens do Sertão* não se trata de fato de uma obra literária infantil, uma vez que lhe falta valor estético. Por melhor que fossem as intenções almejadas com as atividades citadas, o livro escolhido pela escola não representava aquilo que se defende como literatura.

*Imagens do Sertão* faz parte de uma coleção chamada “Caminhos do São Francisco”, na qual a autora Cristina Porto relata suas experiências de viagem pelo sertão nordestino em forma de “narrativa ficcional”. Neste livro o enredo é baseado em sua viagem para Alagoas.

No início a narrativa parece interessante, a transformação mágica da personagem “Jacióbá” em uma criança, toca a imaginação do leitor. O personagem é o reflexo da lua no Rio São Francisco que tomou a forma humana através da intervenção de “Dinda” - um ser fantasioso, espécie de fada madrinha brasileira.

Na história, assim como na vida da autora, a criança viaja para dentro do sertão de Alagoas. Sem muitos arranjos que expliquem as mudanças de espaço na narrativa a personagem “Jacióbá” visita cidades e vilarejos nordestinos, conhece personagens que vão aparecendo de repente e presencia situações de extrema pobreza e miséria.

Em um diálogo com a personagem Maria do Céu a narradora então revela o gênero de “Jacióbá”, mostrando ao leitor, caso ainda houvesse dúvida, que a personagem principal se trata da própria autora. Assim que a menina “Jacióbá” começa a descrever a situação precária em que viviam as famílias com as quais tinha contato, a narrativa toma forma de documentário, fica óbvio para o leitor a descrição da realidade nordestina brasileira e explícitas as intenções da narradora em relatar mais uma de suas viagens.

As marcas documentais são notáveis – como o diálogo entre as personagens em forma de entrevista, a explicação constante de conceitos e siglas como “desnutrição”, “multimistura”, “ONG” e a exposição de dados estatísticos como o índice de mortalidade infantil de São José da Tapera, – e corroboram para o afastamento de *Imagens do Sertão* do gênero literário.

A autora escreve para alertar, em especial as crianças, sobre o problema da seca, da fome e da morte no sertão nordestino brasileiro, e são nobres suas intenções, todavia, este livro não poderia ser encaixado dentro do universo da literatura infantil. Seria ele, segundo nossa inferência, o que Umberto Eco chama de para-literatura, obra produzida para satisfazer um horizonte de expectativas bem definido e livre de surpresas. (ECO,1989). Cabe refletir se os autores de literatura infantil escrevem para atender a demanda da escola, e pensam a obra para este público como um certo tipo de encomenda.

Como não havia a possibilidade de escolher outra obra para ser lida em sala com os alunos, já que esta fazia parte de um planejamento engessado da instituição, foi sugerido à coordenação pedagógica a inclusão da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, dentro do projeto do livro *Imagens do Sertão*.

A proposta de leitura de *Asa Branca* foi autorizada pela coordenação e, portanto, possibilitou o acesso dos alunos ao texto literário de fato. Sua abordagem foi feita em

apenas uma aula, mas foi o suficiente para se perceber as possibilidades diversas que o texto artístico pode acrescentar na formação infantil.

Em um primeiro momento foram coladas cópias da letra original de *Asa Branca* nos cadernos, afim de que fizessem uma leitura prévia da mesma, a variação linguística da letra – o sertanejo nordestino – foi mantida e destacada com aspas. Em seguida os alunos tiveram contato com a melodia da música: foi ouvida e cantada com eles a segunda versão de *Asa Branca* – em Baião – estilo musical no qual não se aprofundou estudo ou discussão. A melodia musical animada e de fácil execução agitou o primeiro contato que tiveram com a música.

Depois foi feita, de forma expositiva, a análise da letra. Os alunos foram incentivados a falar sobre o conteúdo da música, o assunto que estava sendo exposto em forma de composição musical. Logo ficou claro que se tratava da mesma temática de *Imagens do Sertão*. Todavia, foram unânimes em dizer que os textos "falavam da mesma coisa, mas de maneira diferente".

Sem entrar em discussões sobre composições poéticas ou características do texto literário, incentivou-se o debate sobre as personagens de *Asa Branca*, questionou-se aos alunos quem seria o eu lírico da "história", quem seria *Rosinha* e a própria *Asa Branca*.

Por ser tratar de uma composição poética, *Asa Branca* possui aspectos peculiares, como sua escrita em forma de versos e estrofes, possui ritmo, musicalidade e é carregada de metáforas que foram exploradas a fim de se buscar o sentido do texto. Também foi discutida a questão de o texto se tratar de ficção ou realidade, o que não foi possível em *Imagens do Sertão*, já que nesta ficou clara a transposição realística de uma viagem em forma de narrativa.

Seria o eu-lírico um retirante/migrante baseado no próprio Luiz Gonzaga? Ou este representa o povo nordestino como um todo? O sofrimento relatado foi vivenciado? Um grande amor foi deixado para trás? Muitas possibilidades foram levantadas, muitas situações foram imaginadas. O texto literário permite múltiplas interpretações, e de certa forma é possível fazer parte de sua composição:

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento

cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial (TODOROV, 2009, p. 78).

Ao interagir com o texto literário, é possível descobrir aquilo que não está explícito, desvendar as intenções subjacentes, uma vez que, ao contrário de outros gêneros textuais, o literário trata da realidade, sem falar especificamente do mundo. As verdades desagradáveis para a criança, e para o ser humano em geral, têm mais chance de ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica, pois diferentemente dos discursos literais, como os científicos, religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos a ser seguido. (TODOROV, 2009).

A leitura de *Asa Branca* incrementou o projeto pedagógico proposto pela leitura de *Imagens do Sertão* e acendeu o debate sobre temas coincidentes entre as obras. É importante ressaltar este poder do texto literário, conforme Todorov (2009), ele pode sozinho se comunicar com o leitor, pois promove uma espécie de diálogo entre obra e leitor.

## **Conclusão**

Quando o professor tem conhecimento do que se trata a obra literária, porém, não tem autonomia para escolher os livros que serão lidos em sala, é preciso que se pense em estratégias que possam driblar esta situação. Como demonstra o relato, cabe ao professor consciente intervir: trazer para as aulas de literatura obras que possam ser lidas, paralelamente às escolhidas pela instituição, acrescentando, assim, aos projetos de leitura muitas vezes engessados, a abordagem de textos com teor verdadeiramente literário.

Para “tocar” as crianças quanto aos problemas do mundo, não é necessário dizer literalmente a elas: “Crianças se sensibilizem quanto aos problemas do mundo! ”. Aí está a mágica da literatura, ela sensibiliza sem precisar que se peça, sua composição estética enriquece nossa percepção de mundo sem que seja necessária a doutrinação

Sabendo que a literatura, de todos os tipos e níveis, satisfaz necessidades básicas do ser humano (CANDIDO, 2011), a leitura da literatura infantil em sala de aula não deve estar a serviço de objetivos pedagógicos escolares, tal prática representa a sujeição da arte ao ensino (ZILBERMAN, 2012). A seleção das obras que serão lidas com crianças na escola deve estar relacionada a qualidade estética de seus textos.

Não formaremos seres humanos capazes de afinar suas emoções através da explicação de conceitos didáticos, não despertaremos o senso da beleza, a capacidade de

penetrar os problemas da vida e o exercício da reflexão através da explanação de temas (transversais, morais), mesmo que sob o disfarce da narrativa ficcional mal construída.

É preciso esclarecer aos professores o papel da literatura na formação das crianças e alertá-los quanto à farsa da chamada “literatura infantil” na escola. Deve-se, no mínimo, conscientizá-los sobre o fato de não estarem abordando o texto artístico em sala de aula e de seus alunos não estarem exercendo o direito à literatura.

### Referências

CANDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: \_\_\_\_\_. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 100 – 109.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Asa Branca In: GONZAGA, Luiz. *O melhor de Luiz Gonzaga*. Manaus: SONY MUSIC, 1989. CD. Faixa 1.

PORTO, Cristina. *Imagens do Sertão*. São Pulo: FTD, 2003.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura?. In: \_\_\_\_\_. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 1ª edição digital. São Paulo: global, 2012.

## GRUPOS DE TRABALHO (GT3) ENSINO DISCURSIVO DE LIBRAS / PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TOD@S

Genessi Borba Gomes Alves Santos (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
genessiborba@hotmail.com

Segismunda Sampaio da Silva Neta (CEPAE/UFG)  
segis1717@hotmail.com

**Resumo:** Nesse relato apresentamos como foi estruturado o *GT3 Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica para Tod@s* e seu processo até o momento. O objetivo dessa proposta de trabalho é problematizar e discutir temáticas com vistas a potencializar a leitura e a escrita de estudantes surdos e ouvintes. Dentre os teóricos que subsidiam o GT escolhemos autores com produções consideráveis: Gardner (1995), Bakhtin (1997), Saussure (2006), Mantoan (2015), Pierry Lévy (1993), Vygotsky (1997), entre outros. Optamos pela pesquisa-ação com a intenção de investigar e coletar dados para a pesquisa *As Tecnologias Digitais no Ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica Bilíngue*. Os participantes do GT são profissionais de Educação Básica da Rede Pública de Ensino – professores regentes, intérpretes, e pessoas interessadas em discutir o tema.

**Palavras-chave:** Educação Básica Bilíngue. Libras/Português Escrito. Tecnologias Digitais.

### Apresentação

Os Grupos de Trabalhos (GT) desenvolvidos no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) somam três: *GT1 Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica Bilíngue*; *GT2 O ensino de Libras/Português Escrito para Surdos na Educação básica: vivências com professores intérpretes*; *GT3 Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica para Tod@s*. Neste último, usamos temáticas bilíngues semelhantes aos dois primeiros GTs, no entanto, achamos relevante adotar a abordagem sistêmica e seguir pelo viés da literatura. Igual aos dois primeiros, o GT3 está vinculados ao Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG) e parte de um projeto maior de Extensão, Pesquisa e Ensino (Guarda-chuva) – *Inclusão Escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência*.

### Metodologia

A interação com os participantes do GT3 oportunizou discussões fundantes para minha pesquisa. Nesse momento mostraremos o relato de minha experiência no

mestrado e como utilizei a pesquisa-ação no *GT3 Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica para Tod@s*. Pode se considerar que o ponto de partida, que oficializa o início do meu mestrado, foi o primeiro encontro no Grupo de Trabalho (GT) da Mariana no CEPAE UFG no segundo semestre do ano de 2017. Tendo me sido facultado o contato com Coordenadora do programa de Ensino, pesquisa e Extensão, a Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta, hoje minha coorientadora. Durante o GT tive a honra de conhecer minha orientadora Dra. Deise Nanci de Castro, pois havia me inscrito no processo seletivo para o mestrado e me identifiquei a primeira vista com sua linha de pesquisa. Reuni-me então com a Dra. Deise, Ma. Segismunda coordenadora do GT, Mestranda Mariana Corresponsável pelo GT e demais participantes. O grupo tinha como principal propósito o estudo de temáticas relacionadas ao ensino de libras/Português escrito numa perspectiva de educação para todos. Oportunamente falei um pouco de minhas inquietações quando ao trabalho com intérpretes, alunos surdos e dos meus objetivos para com o mestrado. Senti-me muito acolhida, aprendi a ler de forma reflexiva e obtive o que ali buscava – o conhecimento. Com um novo olhar para os sujeitos alvos de minha pesquisa e com base no referencial teórico estudado ingressei no mestrado. Enquanto o projeto *As Tecnologias Digitais no Ensino de Libras/Português na Educação Básica Bilíngue* seguia seu curso natural de submissão ao Conselho de Ética em Pesquisa, fui convidada de forma generosa pela Coordenadora do Projeto de Extensão a Ma. Segismunda a pensar o novo grupo de trabalho denominado *Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica Bilíngue Mediado Pelas Tecnologias Digitais*. Projeto esse atualmente chamado de *GT3 Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica para Tod@s*. Uma equipe se formou para o planejamento e organização do novo GT. Uma vez realizadas as reuniões iniciais e delegadas as atribuições de cada membro do grupo organizador do evento, coube a mim a tarefa de divulgação, criação de um site, e-mail e grupo de whatsapp para convidar o público-alvo do GT: professores intérpretes e pessoas interessadas na temática. Após essa etapa divulgamos (02 a 10/04) no site da Secretaria Municipal e Estadual, redes sociais, grupos de whatsapp e outros contatos. O texto de divulgação ofertava 45 vagas e quanto grande foi a nossa surpresa ao recebermos 154 inscritos e 426 visualizações no site de inscrições. Tivemos inscrições por todos os canais de comunicação: e-mail, site, telefone e whatsapp. Este último com maior número de acessos. Mobilizamos todos os nossos esforços para a acolhida dos participantes: mapa do local enviado aos



participantes, local do evento, conteúdo teórico, enfim tudo pronto. Uma última reunião para tratar dos detalhes finais e o nosso primeiro GT 2018 aconteceu no dia 14 de abril de 2018, às 13 horas no auditório do CEPAE. A expectativa era demasiada para o momento. Aos acordes de melodia orquestrada e com som ambiente os primeiros participantes chegaram. E, ao final dos 154 inscritos 58 compareceram, 63 com a equipe organizadora. Auditório cheio, enfim começamos a acolhida. A princípio a coordenadora do GT professora Ma. Segismunda agradeceu a presença de todos, se apresentou e falou que o objetivo do GT é possibilitar a pesquisa onde todos aprendem e ensinam, num movimento de reciprocidade. Foi realizada uma dinâmica de relaxamento com música clássica orquestrada. Após isso foi apresentada que a temática do dia é Ensino Interdisciplinar: memórias, esquecimento e ressentimento. Explicou sobre o projeto *Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica Para Tod@s*, dizendo que a partir desse projeto maior, outros grupos se formaram e se formarão. Que esse era o terceiro GT do CEPAE e convidou a equipe a se apresentar. Inicialmente a mestrandia Patrícia falou sobre o primeiro GT onde coletou dados para seu projeto de pesquisa *Sujeito, Linguagem e Transmissão: perspectivas para o Ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica Bilíngue*. Ela fala da sua experiência como deficiente auditiva e como se identificou com os teóricos de sua pesquisa Freud, Lacan e Bakhtin. Dialogou com outra deficiente auditiva participante e disse dos desafios que enfrenta sendo surda. Mencionou que o GT é uma excelente oportunidade para a aprendizagem e para o mestrado. Contou-nos que para colocar em ação o GT empreendeu uma busca por profissionais que demonstrassem interesse em reunir e criar estratégias eficientes para o aprendizado dos alunos com surdez. Conseguiu sensibilizar por meio das redes sociais (Facebook e WhatsApp) setenta e cinco pessoas. Para selecionar os sujeitos da pesquisa convidou a todos para uma reunião no dia 14 de março de 2016, na Biblioteca Setorial do CEPAE, que contou com a participação de dois intérpretes disponibilizados pelos Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (SINACE). Foram formados dois grupos um na segunda-feira e outro no sábado. No segundo semestre apenas o grupo de sábado continuou o da segunda-feira se desfez. Ao final dos setenta inscritos, 30 continuaram no GT e 10 permaneceram até o final deste. Relatou sobre o projeto seus desafios e defesa da dissertação. Incentivou a todos a permanecer no grupo pois é muito bom e que deseja que alunos surdos adentrem sua sala de aula para poder colocar em prática os conhecimentos adquiridos no mestrado. A coordenadora do GT Ma. Segismunda

indagou a Patrícia sobre seu projeto, convidou alguns dos presentes a se apresentarem e interagiu com os demais participantes. Após um grupo de 10 pessoas comentarem sobre seus nomes e sobrenomes, ela explicou que essa temática é relevante no ensino interdisciplinar e na singularidade dos sujeitos na construção de sua identidade. A responsável pelo segundo GT a mestranda Mariana se apresentou, falou sobre sua formação em Letras/Libras, dos desafios do seu trabalho como intérprete na Rede Municipal e Estadual de Educação e de seus anseios profissionais. Relatou que participou do GT da Mestranda Patrícia e que através dele ingressou no mestrado. Sobre seu GT *O ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica: vivências com professores intérpretes*, ela comentou que o objetivo principal desse foi proporcionar discussões e trocas de experiências entre professores intérpretes quanto ao ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica Bilíngue. Para ela é perceptível o reconhecimento da importância do ensino de Libras e do Português Escrito na educação de pessoas surdas e a relevância do ensino de Libras no ambiente educacional, com o objetivo de melhorar a interação, acesso e permanência de pessoas surdas na Educação Básica. Diante da demanda que ela identificou na escola pensou-se numa ação formativa para auxiliar os professores intérpretes na prática docente. A proposta desse GT foi organizar um Grupo de Trabalhos (GT) no CEPAE, que reuniu dez professores intérpretes de Libras/Português/Libras com o objetivo de aprofundar conhecimentos teóricos, refletir sobre as práticas a fim de intervir de forma efetiva na atuação pedagógica. Em seguida, outros participantes do GT foram se apresentando de forma intercalada sob a intervenção da coordenadora do GT Ma. Segismunda, numa interação dialógica. O terceiro GT é o que está em andamento *Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica para Tod@s*. Apresentei-me aos presentes, muitos deles conhecidos meus, colegas de trabalho da Rede Municipal e Estadual de Educação. relatei a forma como eu ingressei no mestrado através do GT e pela generosidade de minha Coorientadora que me acolheu e me ensinou valiosas técnicas de leitura e fichamento. Lembrei que é importante o GT para trocas de conhecimentos e possibilidade de ingresso no mestrado, uma vez que assim ocorreu comigo. Falei do tema de minha pesquisa *As Tecnologias Digitais no Ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica Bilíngue* e o que me move. O trabalho com professores intérpretes e com surdos e principalmente a invisibilidade desse sujeito no ambiente escolar me inquieta, assim pensar possibilidades de leitura e escrita para esse sujeito é de fundamental importância. Nesse sentido, o objetivo maior do projeto é

investigar as possibilidades do uso das Tecnologias digitais no Ensino de Libras Português Escrito na Educação Básica Bilíngue, de estudantes surdos e ouvintes, numa perspectiva de educação para todos. Relatei que os teóricos que estudaremos servirão de base para novos conhecimentos. Que o GT é uma excelente oportunidade para troca de experiências e um modo de juntos encontrarmos saídas para o ensino de surdos e ouvintes. Que a coleta de dados será realizada no GT e que o produto final será um aplicativo em Libras e Língua Portuguesa e que juntos encontraremos possibilidades para o ensino a fim de promover educação para todos. Seguidamente apresentaram-se outros participantes que relataram suas experiências. Dentre estes a Professora Raquel da área de Arte que mais adiante será citada em sua proposta de atividade com o Fanzine. Às 14h30min horas houve um momento de relaxamento. Uma dinâmica onde os participantes interagiram e se deslocavam de seus lugares e formavam um círculo no auditório, ao som da música Memory de Barbra Streisand. Os participantes comentaram sobre suas memórias e sobre seus nomes. Após isso fez-se a leitura pelo participante Gilson e a interpretação em Libras pela Mariana do texto Elê... O quê? da autora Norma Sofia Coelho. Onde se destacou a questão da identidade de cada sujeito. Novas apresentações dos participantes e houve o intervalo às 15h30min. Esse foi um momento descontraído de interação e de socialização de lanche coletivo com a participação de todos os presentes ali. Após o intervalo fez-se a leitura em Português Escrito do Texto Gente Tem Sobrenome de Toquinho e Elifas Andreato, em seguida todos cantaram a música e ouviram o áudio desta. Foi proposto a divisão dos participantes em dois grupos onde realizaram uma atividade chamada Fanzine com a temática nome e sobrenome. No retorno para o auditório houve a socialização dos trabalhos dos participantes que não haviam se apresentado, a entrega das atividades propostas e por fim os agradecimentos aos participantes. Em todos os momentos do GT foram discutidos teóricos renomados como Bakhtin, Gramsci, Marx, Vigotski e outros. Ao final despedimo-nos satisfeitos pelo sucesso do novo Grupo de Trabalho no CEPAE UFG cômicos de que esse é apenas o começo. Essa é apenas uma amostra das discussões em nossos sábados de estudo. Todos os encontros do GT3 são momentos de interação e discussão entre os participantes. As temáticas abordadas são porções de puro conhecimento. Acreditamos que esses grupos são possibilidades para socializar experiências e encontrar soluções para as inquietações que se nos apresenta.

## Conclusão

Como o Grupo de Trabalho (GT3) está em pleno desenvolvimento, esperamos que nesse processo haja interação e troca de experiência entre os participantes. Procuramos em cada discussão atingir os objetivos propostos na pesquisa a fim de potencializar a leitura e a escrita de estudantes surdos e ouvintes. Almejamos nos tornar incansáveis pesquisadores e socializadores dos saberes problematizados e discutidos nos encontros. Desejamos mostrar com esse relato as possibilidades para uma aprendizagem significativa na interação entre os participantes do Grupo de Trabalho (GT3) e ao final inculcar no grupo a visão de que somos sujeitos inacabados e em contínua formação.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 257 p.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*; tradução Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro: ed. 34, 1993. 208 p. (Coleção TRANS).
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?*. 1. reimpressão – São Paulo: Summus, 2015. 96 p.
- SAUSSURE, Ferdinand de; *Curso de Linguística Geral*. 27. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- VASCONCELOS, Maria José Esteves de. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002, 272p.
- VYGOTSKI, L, S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

## OS GRUPOS DE TRABALHOS (GT) EM ENSINO DISCURSIVO DE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Patrícia Maria Jesus da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
patriciaandre2105@gmail.com

Mariana Cirqueira Ricardo da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
mariana.crs@hotmail.com

**Resumo:** Há três anos consecutivos o Cepae/UFG oferece curso de extensão universitária em Grupos de Trabalho problematizando o ensino discursivo de Libras/Português escrito, o que tem fomentado a pesquisa em nível de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). O objetivo principal deste relato é apresentar como foram estruturados os dois Grupos de Trabalho e seus resultados, sendo eles: GT1 *Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica Bilíngue*; GT2 *O ensino de Libras/Português Escrito na Educação básica: vivências com professores intérpretes*, com desdobramentos que resultaram em um GT3 *Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica para Tod@s*. O caminho metodológico que norteou os passos das pesquisas foi o da pesquisa-ação com a participação de professores, intérpretes e pessoas interessadas na temática, que atuam ou já atuaram na rede pública de educação básica. As pesquisadoras envolvidas nestes estudos tiveram interesse em estudar sobre ensino de Libras e Português escrito na educação básica na perspectiva da educação para todos. Nos encontros foram discutidas temáticas relacionadas à educação de surdos e de ouvintes, e as possibilidades para a leitura e a escrita destes sujeitos, pelo viés teórico de autores como Bakhtin (1997), Saussure (2006), Mantoan (2015), Vygostsky (1997), Freud (2007), Lacan (1998). Os cursos de extensão têm possibilitado o surgimento de pesquisas subsequentes, em que as participantes motivadas pelos estudos e discussões propostos se submeteram à seleção de mestrado do PPGEEB, permitindo, assim, seus desdobramentos para a continuidade de questionamentos e problematizações.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação. Ensino bilíngue. Educação básica.

### Apresentação

Este relato de experiência é resultado dos Grupos de Trabalhos (GT) desenvolvidos no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) para reunir saberes referentes à prática pedagógica no ensino bilíngue – Libras e Português escrito na Educação Básica. Pela metodologia da pesquisa-ação tiveram como preocupação a construção de discussões teóricas que culminassem, dentre outras coisas, na possibilidade de se pensar a prática pedagógica bilíngue e na elaboração de atividades de leitura e escrita para alunos surdos e ouvintes em interação na educação básica. Os Grupos de Trabalhos (GT) em ensino discursivo de Libras/Português escrito foram oferecidos como um projeto de Extensão, Pesquisa e Ensino: “Inclusão Escolar:

teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência”, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), e também seria o produto educacional das pesquisas desenvolvidas pelas autoras estudantes vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica, na modalidade Mestrado Profissional.

Motivadas por inquietações pessoais e profissionais advindas de nossas realidades em salas de aulas enquanto professoras da rede pública de ensino de Goiânia, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica com o interesse/necessidade em dialogar, discutir e refletir a partir da troca de experiências, na ânsia de aprofundar nossos estudos e conhecimentos, bem como na tentativa de esclarecer conceitos importantes que nos ajudassem em nossa prática pedagógica. Foram propostos então, a partir da metodologia da pesquisa-ação, dois Grupos de Trabalho, que com enfoques distintos discutiram o ensino bilíngue Libras/Português escrito na educação básica.

Segundo Morin (2004, p. 22) com a pesquisa-ação, “as mudanças positivas nas práticas educativas dos profissionais envolvidos acontecem porque eles não oferecem apenas as suas salas de aula para a investigação”, mas têm consigo o compromisso e a parceria para a concretização da pesquisa. A aposta é que por essa metodologia, as participantes pudessem relacionar a teoria e prática, ao narrar as experiências na escrita, exercitando assim o espírito crítico, para assim, enriquecer seus conhecimentos a fim de enfrentar os problemas detectados:

A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem no campo e que em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2004, p.56).

Os dois GT foram estruturados em dois módulos com carga horária de 60 horas cada, contabilizando um total de 120 horas de atividades presenciais e online. A sua primeira versão, em 2016, esteve organizada durante o primeiro semestre em duas turmas: uma semanal às segundas-feiras e outra quinzenal aos sábados. Durante o segundo semestre, o grupo de sábado deu prosseguimento aos estudos, enquanto o de segunda-feira fora extinto. Em sua segunda versão, no ano de 2017, esteve organizada em apenas uma turma com encontros quinzenais nas manhãs de sábado.

A versão do GT iniciada no primeiro semestre de 2018, subsidiará a coleta de dados de uma terceira pesquisa com o intuito de também discutir o ensino bilíngue na educação básica, todavia espera-se contemplar discussões em torno das tecnologias assistivas e seu uso em sala de aula.

Nos três cursos de extensão, recebemos profissionais interessados em estudar concepções teóricas que pudessem contribuir com o ensino bilíngue Libras/Português escrito na educação básica: professores, intérpretes de escola e instituições religiosas, estudantes universitários, formadores, pai de surdo e demais interessados.

Como coleta de dados foram utilizados questionários aplicados aos participantes, anotações em um diário de campo, e apresentação e discussão da produção de estratégias didático-pedagógicas pelos professores e intérpretes.

## **Metodologia**

Antes da elaboração do projeto de pesquisa que deu origem ao primeiro GT, foi sancionada a Lei nº 9.681 de 23 de Outubro de 2015 no âmbito do município de Goiânia, que estabelece as diretrizes e os parâmetros que devem ser observados para implantação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue Libras/Português Escrito. A princípio o projeto foi delineado com base nesta política pública, no que tange à formação de profissionais que atuariam nestas instituições bilíngues, contudo, devido à indefinição dos rumos do projeto piloto pela Rede Municipal de Educação e pela necessidade em viabilizar o andamento da pesquisa foi criado no ano de 2016 o Grupo de Trabalho em Ensino Discursivo de Libras e Português escrito na Educação Básica Bilíngue.

Este GT emergiu do desejo em pesquisar e contribuir com o ensino para os alunos com surdez e é fruto de vivências da pesquisadora em seu processo de desenvolvimento escolar visto que tem deficiência auditiva com surdez neurosensorial nos ouvidos direito e esquerdo, bem como por questionamentos que surgiram durante a experiência profissional com uma educanda surda.

Foram realizadas trinta e quatro inscrições e formados dois grupos sugeridos conforme a disponibilidade da maioria (nas segundas, semanalmente e aos sábados quinzenalmente). A partir das perguntas e das demandas apresentadas na primeira reunião foi identificado como objetivo geral a organização de atividades e estratégias didático-pedagógicas que colaborassem com a prática do professor bilíngue (Libras e Português escrito) no ensino de alunos surdos na Educação Básica. Para tanto, seria

necessário que as participantes revisitassem suas práticas e pensassem em possibilidades didático-metodológicas.

No primeiro semestre, os textos que deram suporte às discussões foram *O Bloco Mágico* e *O Inconsciente*, encontrados na coleção obras psicológicas completas de Sigmund Freud (2007). Tais estudos introduziram aos participantes conceitos freudianos que diferenciam as noções de indivíduo e sujeito, consciente e inconsciente e nos levaram a entender que cada sujeito traz uma marca e suas representações. Na sequência, foi realizada a leitura de *A Natureza do Signo Linguístico* (Saussure, 1995), a partir do retorno de Lacan (1998). Além disso, inserimos o conceito de dialogismo por meio das ideias presentes no texto *os Gêneros do Discurso*, de Bakhtin (1997), que apresenta a língua como algo que está presente em toda ação humana.

Estes estudos se mostraram imprescindíveis para que pudéssemos entender, problematizar e repensar sobre como as Línguas de Sinais e Portuguesa vêm sendo ensinadas nas escolas. E, embora sob referenciais teóricos diferentes, conseguimos abstrair aproximações nos fundamentos sobre língua/linguagem, tanto na psicanálise de Freud e Lacan quanto no dialogismo de Bakhtin, cujos conceitos discutidos demonstravam que não são as palavras que levam as pessoas aos significados, mas é o enunciado que provoca efeitos de sentidos.

No encerramento do GT, no primeiro semestre, as participantes responderam ao questionário de avaliação que serviu para verificar sobre o alcance dos objetivos delineados no que tange a identificação das necessidades, prioridades e deficiências para a atuação do professor bilíngue; ao estudo de conceitos teóricos, conteúdos disciplinares e procedimentos didático-pedagógicos que contribuíssem para essa formação continuada; ao desenvolvimento de estratégias que fossem adequadas às necessidades reais das salas de aula das participantes, além de experimentar, avaliar e reestruturar as propostas didático-pedagógicas que privilegiem os conteúdos (inter)disciplinares de educação básica. Nesta avaliação, o grupo de sábado decidiu pela continuidade dos estudos durante o segundo semestre, ao passo que o de segunda-feira não demonstrou interesse e foi extinto.

Os estudos foram direcionados para atender às sugestões a temas relacionados ao bilinguismo, aos relatos de propostas pedagógicas bilíngues em funcionamento e aos aspectos legais por meio dos textos de Skliar (2013), Lodi (2013) e Veras (1999) e outros. Em outras palavras, estiveram mais voltados para estratégias de ensino,



principalmente porque os teóricos fundamentais que respaldaram os estudos do primeiro semestre não se ocuparam de questões relativas à didática escolar.

E, como fruto dos debates, nos dois semestres, foram idealizadas, analisadas, experimentadas e reestruturadas algumas propostas didático-pedagógicas para o ensino de surdos nas escolas regulares, cujo objetivo era que as participantes trabalhassem o ensino de conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, em português escrito e em Libras, em uma perspectiva discursiva e dialógica.

O GT *Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica*: vivências com professores intérpretes, iniciou em 2017 e teve oitenta inscritos, sendo que somente sete integrantes participaram dos encontros iniciais. Durante o primeiro semestre, devido à rotatividade dos participantes, o grupo contou com a presença de quinze integrantes, e ao mesmo tempo em que havia a entrada, muitos se desvincularam por motivos pessoais ou em decorrência de reposições de greves enfrentadas naquele mesmo período nas redes estadual e municipal de ensino, o que acarretou na finalização dos encontros com apenas três participantes.

Em seus dois módulos, problematizamos os textos: “A localização política da Educação Bilíngue para - Surdos”, escrito por Carlos Skliar (2013) em apresentação ao livro organizado por ele “Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos”; um material produzido pelo MEC intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”; algumas leis relacionadas ao contexto da inclusão: Lei 10.098/2000 conhecida como Lei da Acessibilidade; a lei 10.436/2002 que reconhece Libras como língua; A lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão do tradutor intérprete de Libras/Língua portuguesa; *13.146/2015*, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI); e o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436; o livro escrito por Maria Teresa Mantoan (2015) “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”; capítulos dos livros “Estética da criação verbal” e “Por uma filosofia do ato responsivo”, escritos Mikhail Bakhtin (1997) e “Curso de linguística geral” de Ferdinand Saussure (1995); além de “Tratado de defectologia” escrito por Vygotsky. Intercalados a essas leituras, apresentou-se também alguns vídeos de domínio público que enriqueceram nossas discussões quanto à relação teoria estudada/prática vivenciada com alunos surdos no contexto educacional.

Com as leituras, discussões e problematizações levantadas foi possível dialogar acerca de aspectos relevantes à educação bilíngue Libras/Língua portuguesa, o que de certa forma nos possibilitou refletir, dentre outras coisas, sobre as diferentes concepções

de surdez e de surdo percebidas ao longo dos anos; acerca de questões relacionadas à inclusão, seus aspectos legais e propostas educacionais; o papel do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa frente às demandas educacionais; a importância social da escola e do ensino de Libras e Língua Portuguesa aos alunos surdos e ouvintes da educação básica; interação dialógica do sujeito com o mundo e com o texto; acerca da importância de se olhar para o outro e ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades, não enfatizar suas deficiências e/ou defini-lo por elas; da relação professor/aluno, professor/aluno/intérprete e aluno/intérprete.

Problematizou-se também sobre temas e termos recorrentes em nossas discussões: língua, linguagem, língua materna, autonomia, identidade surda, subjetividade, assistencialismo, empoderamento, assim como mitos e equívocos relacionados, que muitas vezes evidencia a presença de estereótipos que desconsideram a subjetividade, evidenciando a deficiência em detrimento de suas potencialidades e particularidades.

### **Conclusão**

Os Grupos de Trabalhos (GT) serviram como Produto Educacional em que teremos como resultados a produção de dissertações para o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Pela pesquisa-ação, os professores e intérpretes participantes foram levados à refletir suas ações na sala de aula. A princípio, podemos perceber que os dois cursos de extensão tiveram uma grande procura, primeiro porque os participantes acreditavam que sua capacitação profissional era essencial para que pudessem compreender o ensino bilíngue para surdos. Segundo, em vista da grande procura por materiais didáticos que subsidiassem as suas estratégias didático-pedagógicas em sala de aula.

As pesquisas nos cursos de extensão têm ganhado desdobramentos para outras problemáticas, permitindo assim, a diversidade de pesquisas que visem contribuir com o ensino de educação básica.

### **Referências**

BAKHTIN, M.M. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277- 326.

FREUD, S. Uma nota sobre o Bloco Mágico. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2007, p. 135-144, v.3.

\_\_\_\_\_ O Inconsciente. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2007, p. 13- 74, v.2.

GOIÂNIA. Lei nº 9.681 de 23 de Outubro de 2015. *Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia*. Disponível em: [http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2015/lo\\_20151023\\_000009681.html](http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20151023_000009681.html)> Acesso em: 15 jan. 2016.

LODI, A.C.B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos. In: LACERDA, C.B.F de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J.F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p.165-183.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?*. 1. reimpressão – São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropedagogia renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SKLIAR, Carlos. A localização política da Educação Bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 07-14.

VYGOTSKY, L, S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

## **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA**

Francisca Wanderlania Roseno de Sousa (PUC/Go)  
franciscasoussa@gmail.com.br

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Contação de História para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral da criança. Pretende-se observar como a história contribui para o desenvolvimento do vocabulário infantil. Por meio da história, a criança ouve, cria e recria a sua fala enriquecendo o seu repertório linguístico. Elas ouvem e reproduzem a história contada, comparam, classificam, inferem, deduzem e comunicam-se melhor, ampliando seu vocabulário. Foram utilizadas as contribuições teóricas de autores como: Bernardino e Souza (2011), Oliveira (2011), Ostetto (2000) e outros. O estudo qualitativo foi realizado na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. Destaca-se que o contato com as crianças e suas interpretações foram fundantes para elaboração deste trabalho. Considera-se que os dados descritivos e analíticos contribuíram para o estudo realizado. Conclui-se que foi por meio das vivências no Campo de Estágio Supervisionado, das observações feitas e dos autores estudados que foi possível analisar e perceber como a Contação de História é importante para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Nesse sentido, o seu uso como recurso pedagógico é relevante na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Contação de História. Linguagem Oral. Educação Infantil.

A oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais ao qual a criança se encontra inserida. A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. A contação de história estimula o desenvolvimento da falar das crianças. Nesse sentido, o estudo usar a história como recurso pedagógico. Busca-se compreender como a história pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da oralidade da criança.

A contação de história pode proporcionar momentos de descontração e brincadeiras, possibilitando a interação com o outro (criança/criança e criança/professor) estimulando a criança a desenvolver a fala. Pode-se dizer que, a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas, e o professor como mediador tem um papel importante nesse processo, pois cabe a ele buscar por recursos pedagógicos que promovam uma série de atividades que possibilite o desenvolvimento da linguagem da criança.

Com base em tais apontamentos, a história é um desses recursos, pois ela permite que as crianças ampliem os seus conhecimentos, alimentando o seu mundo mágico, dando subsídios para que elas enriqueçam seu vocabulário e sua capacidade de argumentação, passando a expressar suas ideias de forma mais elaboradas, através da fala.

Para compreender como a história pode ser usada como recurso pedagógico na Educação Infantil, e como ela pode contribuir para aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral da criança, foram lidos de autores como: Bernardino e Souza (2011), Oliveira (2011), Ostetto (2000) e outros. Todas as fontes consultadas contribuíram para elaboração deste trabalho, sustentando o estudo e fundamentando que a contação de história é importante para aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil I e II do curso de Pedagogia, temos a oportunidade de ter contato com as crianças ao fazermos visitas a instituição na qual o estágio se realiza, essas idas ao campo se dividem em dois momentos: no primeiro observamos as crianças e suas ações, o que fundamenta tal estudo, e no segundo desenvolve-se mediações pedagógicas com base nas observações feitas, no primeiro momento no estágio I.

Desse modo, utilizou-se, o estudo qualitativo como metodologia para a elaboração deste trabalho, considerando-se os dados descritivos e analíticos das experiências vivenciadas no Campo de Estágio Supervisionado, sendo, registradas em forma de diários de campo. Assim, segundo os dados levantados nos diários, elaboramos um problema que é: como a contação de história pode contribuir para aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral das crianças do agrupamento DE/1? O CEI (Centro de Educacional Infantil) está localizado na cidade de Goiânia. O estudo está dividido em duas sessões, que resultam das experiências vividas no Campo de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia.

### **A importância da contação de histórias na educação infantil**

Em uma das observações feitas no Campo de Estágio Supervisionado na Educação Infantil I, no CEI (Centro de Educação Infantil) a professora do agrupamento DE/1 realizou uma atividade de contação de história e as crianças ficaram envolvidas com o momento, mostrando-se curiosas e fazendo levantamentos de hipóteses sobre o que iria acontecer a cada página lida pela professora. Ela ao mesmo tempo que lia fazia

pausas a cada parágrafo lido, com intuito de ouvir as crianças (sobre o que elas conheciam), interagindo o tempo todo com elas.

A partir dos diálogos feitos pelas crianças, surgiu o interesse pela temática apresentada, pois elas demonstram entusiasmo e paixão ao ouvirem a história, cada uma delas expressam diferentes emoções como: medo, alegria, tristeza e etc. Elas reformulam a história a partir do que entenderam e criam diferentes versões. É notável, o envolvimento delas, com esse momento mágico. Nessa direção Ostetto (2000, p.171) assinala que:

Durante os momentos de história, as crianças mostraram-se interessadas e apaixonadas. Cada uma, na sua individualidade, expressava de forma diferente o que estava sentido. Era visível que seus olhinhos brilhavam, o coração acelerava, os impulsos surgiam de repente. Uma fala, um gesto, um questionamento – toda e qualquer expressão nos revelava seu envolvimento e seu entusiasmo ao ouvir a história. Confirmávamos: a criança quando ouve uma história, pode sentir várias emoções, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais.

Nesse sentido, percebe-se que, a história estimula o desenvolvimento da oralidade das crianças. Sendo, necessário que o professor favoreça esse desenvolvimento, dando espaço, para que as crianças levantem hipóteses, uma vez que a história faz parte dos ambientes frequentados por elas. Monteiro (2014, p. 19), reconhece que:

No âmbito da Educação Infantil, o momento da leitura de história deve ser favorável ao desenvolvimento da criatividade da criança, nessa perspectiva, ressalta-se a contribuição do professor no sentido de resgatar o repertório de histórias que as crianças conhecem e ouvem nos ambientes frequentados por elas, uma vez que as histórias são entendidas como fontes de informações sobre as múltiplas formas culturais de lidar com emoções.

Enfatiza-se que para a história contribuir com desenvolvimento da oralidade da criança é importante que o professor entenda o seu papel como mediador, permitindo que a criança fale e contribua de forma efetiva no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, enriquecendo seus conhecimentos prévios, sendo fundamental que a criança perceba que ela é ouvida e que tem espaço para participar desse processo.

Portanto, desse modo, a história estimula as crianças a imaginar, criar e desenvolver a oralidade de forma mais contextualizada, por isso, é de suma importância a história nessa fase da Educação Básica, acredita-se, também, que a contação de

história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura.

O uso de livros literários na Educação Infantil favorece o desenvolvimento da linguagem oral da criança enriquecendo o repertório linguístico, o professor tem que ser mediador nesse processo de ensino e aprendizagem. “Fazer história é também se colocar na relação: eu-comigo, eu-contigo, nós com eles, todos juntos. Construir relação é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo” (OSTETTO, 2000, p.10). Ao ouvir história a criança se coloca em relação com o outro.

### **O processo de mediação pedagógica na contação da história**

No desenvolvimento do estudo, foram organizadas sete mediações pedagógicas para serem executadas no estágio II, com intuito de observar como as crianças aprendem e desenvolvem sua linguagem oral ao ouvir história. As mediações pedagógicas tiveram duração de 45 minutos, eram planejadas três atividades, direcionadas para responder o problema deste estudo, dessa forma, a história foi o principal recurso pedagógico utilizado em todas as sete mediações.

Sempre começávamos com a contação de história, buscando estimular a oralidade das crianças para observar as contribuições que a história poderia trazer para o desenvolvimento da linguagem oral delas. Bernardino e Souza (2011, p.236) considera que as narrativas não só estimula a oralidade, mas também, contribui em todos os aspectos para a aprendizagem e desenvolvimento da criança:

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e efetivo e exploram a cultura e a diversidade.

As mediações pedagógicas foram compartilhadas entre duas estagiárias e um estagiário, mas foram consideradas as experiências individuais de cada um, registradas por meio de diários de campo, cada um registrava suas observações, enfatizando-se o seu ponto de vista pessoal, e ao mesmo tempo entendendo a importância de se trabalhar em grupo.

A história nos auxiliava durante toda mediação, pois geralmente as atividades eram todas contextualizadas com base na história que contávamos, considerando que: “De acordo com vários estudiosos, a contação de histórias é um valioso auxiliar na

prática pedagógica de professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (BERNARDINO, SOUZA, 2011, p. 236). Nesse sentido, como recurso pedagógico ela pode auxiliar o professor no dia a dia do seu trabalho.

Na atividade da primeira mediação pedagógica, as crianças ficaram sentadas no chão em forma de círculo para visualizarem melhor o livro. A ideia é que a organização do espaço também se constitua em um ambiente de aprendizagem. Antes de iniciarmos a história “*Os Três Porquinhos*”, que foi contada na primeira mediação, fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre a história, e algumas falaram que conheciam a história outras não. E nesse momento pediu-se que quem soubesse poderia falar o que sabia, desse modo, usei letras para identificar algumas crianças que falaram (A) disse “o lobo vai comer os porquinhos”, (B) falou “o lobo não vai derrubar a casa de tijolos” e (C) questiona “porque não vai derrubar a de tijolos tia?”.

Na segunda mediação pedagógica, contamos a história “*O Patinho Feio*”, deixando as crianças participarem ao máximo com levantamentos de hipóteses e, no momento da leitura da história, elas demonstram atenção, e a cada página lida fazíamos perguntas, pois quase todos conheciam a história desse dia e participaram mais.

Percebe-se, que por elas já conhecerem a história, elas antecipam o que vai acontecer na página seguinte do livro antes de nós fazermos a leitura “Convivendo com as crianças, é fácil perceber como elas têm se esforçado em usar a oralidade para antecipar sua ação” (OSTETTO, 2000, p.90), os seus conhecimentos prévios são mais elaborados na hora de falar da história que já conhecem. Elas passam a interagir mais com o grupo ao usar a fala para expressar o que já saber, sente-se seguras para dialogar umas com as outras.

Em outra regência, contamos a história de um coelhinho que era cuidado pelo seu pai, e as crianças logo se encarregaram de perguntar pela mãe que não estava na história. Houve um diálogo de hipóteses entre elas sobre o que a mamãe do coelhinho da história estaria fazendo, nessa hora, é notável que a história estimula o desenvolvimento da linguagem oral.

No levantamento de hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a história apresentada, surgiram alguns conflitos de ideias quando umas discordam das outras, mostrando, assim que a história também pode contribuir para resolução e criação de conflitos, de conformidade com a mediação estabelecida, pois o professor tem que ficar



atento para que este momento venha contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da oralidade, não deixando esse momento se tornar em confusão..

Durante as observações feitas nas mediações pedagógicas e a partir das diversas contribuições de autores e documentos legais que foram estudados é coerente afirmar que a história auxilia no processo de ensino e aprendizagem, sendo possível adotá-la como um recurso pedagógico com objetivos que visem a criança como foco, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento delas, pois elas mostram-se interessadas em compreender a história e se esforçam para falar, elaborando suas hipóteses, usando a linguagem e os gestos para expressarem o que estão sentindo enquanto a história é contada.

No levantamento de hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a história apresentada, surgiram alguns conflitos de ideias quando umas discordam das outras, mostrando que a história também contribui para a aprendizagem no surgimento e na possibilidade da resolução de conflitos, de conformidade com a mediação estabelecida.

Porque também é necessário que haja por parte da professora momentos de mediação e planejamento para observar se há aprendizagem. Segundo Oliveira (2011, p. 220-221) a grande questão é:

[...]como partir dos conhecimentos que a criança já possui e valorizá-los, assegurando-lhe a aquisição de novos, e como ajudá-la a desenvolver atitudes de curiosidade e crítica tendo em vista a conquista de sua autonomia. Não basta apenas selecionar conteúdos de aprendizado, é necessário também refletir sobre como eles serão trabalhados com as crianças.

A história contribui para convivência em grupo e ajudando na socialização, com seus pares, portanto, na Educação Infantil é importante diversificar e estimular a imaginação, ou seja, “[...] a criança, quando ouve história, pode sentir várias emoções, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais” (OSTETTO, 2000, p. 171). Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é responder muitas perguntas curiosas, é encontrar ideias para solucionar problemas.

História é uma coisa mágica, porém as histórias infantis não podem serem utilizadas e nem apresentadas de forma solta, apesar de ser indicado que as crianças tenham contato com diversos livros literários é importante o professor saber planejar qual assunto irá tratar com o a criança, porque através da história elas se tornam personagens e autores de suas versões.

## Considerações Finais

De conformidade com os dados obtidos, pode-se dizer que a hora da contação de história, tem que ser favorável para que a criança aprenda e desenvolva a sua oralidade, nesse sentido, não é só contar histórias, mas a forma ao qual é contada para que aconteça um aprendizado significativo. Os resultados apontam para dizer que com base no estudo feito e com o desenvolvimento da práxis pedagógica, vivenciadas em campo, podemos pontuar que a história como recurso pedagógico ajuda no processo de elaboração da fala da criança, tendo em vista, que ela nessa fase fantasia muito, se transportando do mundo real para o imaginário, sendo possível ela ser quem desejar ser.

Oportunizar o contato da criança com este recurso desde cedo é oferecer um mundo de possibilidades, pois este contato muito contribuirá para desenvolver o seu intelecto mais rápido. Nesse sentido, trabalhar diariamente com a história nas Instituições de Educação Infantil pode favorecer futuramente o amadurecimento do intelecto infantil desenvolvendo o gosto pela leitura e contribuindo com a formação de um sujeito crítico e autônomo, pois através do conteúdo, e da mediação estabelecida, a criança pode criar e recriar o que está a sua volta. Enfim, a história é um dos, meios mais completos para se trabalhar a linguagem oral da criança.

## Referências

BERNARDINO, Andresa Dala; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégias pedagógicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educa et Educare Revista de Educação*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

MONTEIRO, Carmem Lucia de Oliveira dos Santos. *A importância da literatura para o desenvolvimento da criatividade da criança na Educação Infantil*. Goiânia-Go: Vozes, 2014.

OSTETTO, Luciana. *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Infâncias e crianças em cena: por uma Política de Educação de Goiânia*. Goiânia: SME; DEPE; DEI, 2014.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA ACERCA DOS CONTOS DE FADAS RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE CONTOS DE FADAS

Janice Ramos do Nascimento (Escola Municipal Terra Prometida)  
janiceramosneves@yahoo.com.br

Rosânia Lacerda de Souza (Escola Municipal João Alves de Queiroz)  
rosaniasouza2011@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho apresenta o relato de experiência com crianças em idade de alfabetização, utilizando os contos de fadas no processo de ensino aprendizagem, a fim de contribuir para o letramento dos mesmos. Verificam-se as contribuições que os contos proporcionam no processo de construção da identidade da criança e no desenvolvimento de suas habilidades sociais, culturais e educativa, tendo a intenção de estimular a consciência crítica do futuro leitor. São utilizados contos de fadas com diferentes temáticas e reflexões, no qual se trabalham elementos constitutivos dos contos, desde a escolha dos contos, atividades orais preliminares, o momento da contação da história. A metodologia envolve a utilização de rodas de conversas após o conto e, nesse caso, a ideia central é explorar e aprofundar elementos importantes, ampliando o entendimento dos alunos. Por fim, são propostas atividades práticas artísticas e de escrita, tendo como objetivo oferecer um espaço apropriado à criação, a expressão de sentimentos, pensamentos ou opiniões, no qual o conto será à base desse processo. Tem-se se como resultado alunos capazes de produzir pequenos textos com coerência, desenvolvendo uma aprendizagem significativa em uma sociedade letrada.

**Palavras-chaves:** Alfabetização, letramento, conto de fadas.

## Apresentação

Sabe-se que as práticas de ler e escrever são atos de acesso à cultura e ao mundo letrado onde, dessa forma, a seguinte proposta nos trás a perspectiva da alfabetização com contos de fadas. Não se pode esquecer que as estratégias orais são utilizadas por crianças não alfabetizadas enquanto contam uma história por meio da leitura de imagens de um livro, como por exemplo: “Era uma vez, um reino distante...”, demonstrando saberes vinculados ao discurso escrito, possivelmente apreendidos durante participações em eventos de letramento no ambiente doméstico, em interação com adultos leitores. O letramento, assim, com contos de fadas, envolve o estudo das funções e práticas da língua escrita e seu impacto na vida social. Abramovich (2006) considera que são muitos os temas presentes nos contos de fadas que possibilitam discussões durante as aulas.

A questão que norteia as reflexões presentes pode ser ilustrada nas seguintes perguntas: como os contos de fadas podem contribuir no processo de alfabetização nas séries iniciais? Como formar pequenos leitores e escritores, tendo como suporte contos de fadas? Os contos de fadas é uma metodologia adotada nas séries iniciais na Escola Municipal João Alves de Queiroz, devido os objetivos propostos por essa rede de ensino, alfabetizar por meio de textos, onde foi verificado o grande interesse pelos contos por parte dos alunos. Obteve-se, assim, certo avanço no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, percebendo pequenas produções com boa sequência das histórias reescritas, por se tratar de textos conhecidos pelos mesmos.

Verificam-se, dessa forma, as pertinências científica (para a pesquisa em Educação) e social (em razão dos ganhos na formação de estudantes com competências desenvolvidas nas primeiras fases escolares) do presente estudo. A necessidade de superação dos desafios postos para o ambiente escolar devem ser pensados e executados, buscando-se sempre construir processos de aprendizagem que sejam prazerosos e lúdicos o que representa, de fato, o real significado do “aprender”.

### **Fundamentação Teórica**

Abramovich (1991) afirma que os contos de fadas falam de auto descobertas e da descoberta da própria identidade, o que é fundamental para o crescimento das crianças, quantas histórias a ler e a compreender em vários desses contos de fadas.

Portanto os contos auxiliam no processo de construção da identidade da criança e no desenvolvimento de suas habilidades sociais, culturais e educativas, por se tratar de uma literatura e sua intenção, em alguma medida, é de estimular a consciência crítica do leitor/escritor. O aspecto psicológico também é observado no desenvolvimento das habilidades/competências e por isso é um fator que deve ser levado em consideração.

Nesse sentido, Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa destaca que a contação de histórias (especialmente dos contos de fadas) se apresenta como atividade lúdica e prazerosa ao indicar que “professores, pais e até mesmo terapeutas as utilizam como uma forma de entretenimento e distração”, mas que também servem para o desenvolvimento da criança ao contribuir “com a aquisição da leitura e da escrita, bem como, pela transmissão de valores sociais”, ressaltando-se a “fascinação e o impacto” que essas histórias desempenham em suas vidas. A autora discorre o valor desse instrumento por contribuir com o desenvolvimento da linguagem, criatividade,

sensibilidade, equilíbrio psicológico e afetivo, além de se constituir como agente de formação quando estimulado pela escola (2015, p. 37-38).

De acordo com Piaget, as crianças adquirem valores morais não só por internaliza-los ou observa-los de fora, mas por construí-los interiormente através da interação com o meio ambiente. Nesta fase, ouvir histórias (principalmente os contos), entre outras atividades, é possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem.

Bettelheim ainda assinala que as crianças, através da utilização dos contos, aprendem sobre problemas interiores dos seres humanos e sobre suas soluções e também é através deles que a herança cultural é comunicado às crianças, tendo uma grande contribuição para sua educação moral.

Vygotsky, entre outros estudiosos do assunto, buscando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos do indivíduo (abordagem genética), postula um enfoque sociointeracionista para a questão, no qual um organismo não desenvolve plenamente sem o suporte de outros de sua espécie, o que afirma que todo conhecimento se constrói socialmente. Durante todo o percurso de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas, é justamente esse aspecto cultural, social, de interação com o outro que a contagem dos contos oferece, que desperta processos internos desse desenvolvimento.

O desafio de se introduzir a criança na prática (e no mundo) da escrita envolve “conceitos de alfabetização e letramento [que] trazem consigo uma compreensão da linguagem escrita como produção cultural”, de forma que “é preciso que todos tenham direito de apropriar-se dela” (DEBUS; GALDINO, 2016, p.200).

Cabe também indicar que a alfabetização não pode mais ser encarada como (ou corresponder) a ideia pueril de “simples decifração de um texto”, sendo hoje concebida como a articulação dos elementos de um texto com a leitura utilitária do mundo, ampliando-se ainda para elementos de prazer (lazer, diversão) e significação (RADINO; OLIVEIRA, 2005/2006, p.19).

A alfabetização, nesse aspecto, pode aproveitar-se do lúdico contido nos contos de fadas para produzir a satisfação do processo de decifração e significação do conteúdo lido e escrito. Destaca-se o dinamismo possível quando a criança tem contato com os contos de fadas no ambiente escolar (muito possivelmente depois de já ter escutado esses contos em casa pela narrativa dos familiares ou mesmo pelos meios de comunicação, visto que muitos dessas narrativas ganharam suas representações em filmes e desenhos animados) criando conexões com experiências próprias ou com

contatos midiáticos (veículos de comunicação que apresentaram esses enredos), que valoriza a visão de mundo que o pequeno leitor já possui. A utilização dessa ferramenta na escola, especialmente quando oportunizado que a criança também fale sobre o conto trabalhado, que se criem análises do texto dentro de um contexto compartilhado, de forma que também ela possa identificar os pretextos presentes nessas conexões. É uma tentativa de trazer a criança para o protagonismo de sua própria formação e construção.

Percebemos que a alfabetização não corresponde mais à simples decifração de um texto, mas à articulação entre seus elementos e à leitura utilitária do mundo. Podemos ampliar muito mais, como considerar o prazer, a significação, etc.

### **Metodologia**

Foi utilizado como método o indutivo, a fim de observações da realidade concreta e elaborada a partir de constatações particulares. As atividades são divididas em etapas, sendo, primeiramente a escolha do conto, perguntas orais inicial, explorando o tema do conto. Depois definir a técnica mais adequada para contar, geralmente a narrativa é bem sucedida nesse tipo de texto. Uma boa leitura do texto tende a potencializar seus atributos, enriquecendo seu significado e sua compreensão. A terceira etapa das atividades com contos de fadas corresponde à conversa após a história e, nesse caso, a ideia central é explorar e aprofundar elementos importantes do conto, estabelecer relações com outras histórias e ouvir as opiniões da turma. Por fim, atividades práticas artísticas e de escrita, oferecendo um espaço de criação, expressão e opiniões, tendo sempre a história como base. É observado o desenvolvimento de leitura e de escrita dos alunos, seus avanços. O grupo analisado se constituiu de uma turma com 24 alunos com idades compreendidas entre 6 (seis) e 7 (sete) anos. O desenvolvimento dessa proposta metodológica e didático-pedagógica se deu no espaço de sala de aula na Escola Municipal João Alves de Queiroz, situada em Goiânia.

### **Conclusão**

Os alunos foram observados nesse primeiro semestre de 2018, 14 alunos cursaram a educação infantil, onde 5 alunos vieram de CMEI e 5 alunos não frequentaram nenhuma instituição escolar. Sendo assim, boa parte dos alunos já tinham contato com o mundo letrado, conheciam o sistema alfabético. Verifica-se o avanço dos alunos em sua aprendizagem, no fim do semestre somente 3 (três) alunos não reconhecem ainda as letras do alfabeto, 8 (oito) alunos já reescrevem com autonomia

pequenos textos tendo como base os contos de fadas estudados e os 13 (treze) alunos estão no processo de reescrita de pequenos textos, mas, são capazes de escrever palavras que constituem os contos. Assim, percebemos que não só os alunos estão no processo de alfabetização, mas, o mais importante é que estão se apropriando da escrita de forma crítica e autônoma, com bons textos, sendo eles os próprios autores desses textos. Se garantiu, por meio dessa metodologia, ferramentas para uma evolução em sua escrita, para que eles se tornassem efetivamente leitores e autores dos próprios textos, desenvolvendo sua imaginação (bem fluente), capaz de desenvolver textos criativos, assim, no final do processo de alfabetização não tenham somente adquirido conhecimentos específicos do código alfabético, mais futuros leitores e escritores conscientes de seu papel em uma sociedade letrada.

### Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil, Gostosas e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.

BETTIELHEIM, Bruno, *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COSTA, Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. *Era uma vez... Alfabetização Matemática e Contos de Fadas: uma perspectiva para o letramento na infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2015. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/869/2/Patricia%20Maria%20Barbosa%20Jorge%20Sparvoli%20Costa.pdf>

DEBUS, Eliane Santana Dias; GALDINO, Vanessa. Os contos de fadas em práticas de letramento com crianças de 3 e 4 anos de idade. *Poesis*, v. 10, p. 196-215, 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/3711> Acesso em 15 de maio de 2018.

RADINO, Glória; OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Os contos de fadas na alfabetização. *Temas Em Educação e Saúde*, Unesp - Araraquara, SP, v. 5, 2005/2006. p.13-45. <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/viewFile/9503/6296>

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jéferson Luís Camargo. São Paulo, Martins, 1987.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Isabel Assunção Silva (Bolsista PROBEC/FE/UFG)  
isabel.assuncao18@gmail.com

Anna Carolina Souza de Oliveira (PROLICEN / FEFD/UFG)  
carol.anna1901@gmail.com

**Resumo:** Este relato de experiência tem por objetivo descrever e discutir a realização de atividades interativas em Atendimento Educacional Especializado com alunos do Ensino Fundamental II, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). As atividades visaram o desenvolvimento intelectual, acadêmico e cultural de alunos de diferentes níveis escolares do ensino fundamental II, a partir da leitura e escrita de diversas formas de linguagem, oferecendo oportunidade para expressão de suas potencialidades e criatividade. Os encontros se realizaram nas tardes de quinta-feira, semanalmente, no contraturno do horário regular.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Atendimento educacional especializado. Ensino fundamental. Educação sistêmica.

### **Introdução**

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) vem recebendo, cada vez mais, alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita, sendo esses com ou sem deficiência. São alunos que sinalizam necessidades educacionais específicas em suas mais diversas condições: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, síndrome de Down, dislexia, deficiência intelectual, altas habilidades ou superdotação, dentre outras. A partir dessa demanda, desde 2016 vem sendo realizada a pesquisa “Inclusão Escolar: questões teóricas e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência no Cepae/UFG”, no desejo de buscar alternativas de aprendizagem que possam contribuir para o desenvolvimento desses alunos, na escola e fora dela. Supostamente, a materialização dessa busca deve ocorrer por meio de atividades realizadas no contexto de Atendimento Educacional Especializado, atendendo às especificações dispostas no artigo 208, parágrafo III da Constituição Federal de 1988, que assegura esse tipo de serviço educacional, sendo “*Art. 208. O dever do Estado com a educação será*



*efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.*

Inicialmente o projeto vinculava-se apenas às turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental e se realizava no formato de encontros semanais às quintas-feiras à tarde, no contraturno do período regular de aulas, seguindo a perspectiva de serviço complementar ao ensino regular para alunos com necessidades educacionais específicas (DCN-EB, 2013). No entanto, a partir do ano de 2018, o objetivo foi expandir o projeto para mais alunos do CEPAE, do 6º ao 9º ano, incluindo assim todo o ensino fundamental II e mantendo-se os encontros semanais. Embora o Atendimento Educacional Especializado tenha por base o atrelamento aos alunos com algum tipo de deficiência ou com transtornos globais de aprendizagem, por consequência do interesse de outros alunos do CEPAE e também da comunidade externa, a perspectiva inclusiva foi ampliada e esse projeto de pesquisa vinculou-se ao de extensão “Formação de Profissionais para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Escolas de Educação Básica”, e foi repensado a partir da concepção de “educação para todos”, segundo MANTOAN, 2003.

Para atrair o público, as monitoras realizaram convite em todas as salas apresentando a proposta inicial do projeto, enquanto atividade com promoção de ações interativas, de forma que os alunos viessem a comparecer espontaneamente por entenderem que seria um espaço de aprendizagem, criação e diversão. Uma estratégia utilizada foi renomear a atividade que congregava os dois projetos, visto que era sabido que a sigla AEE (Atendimento Educacional Especializado) possui um estigma entre os próprios alunos, o de lugar para alunos “problemáticos”. Para desmitificar o AEE foi pensado um novo nome que pudesse atrair mais o interesse dos alunos, já expondo o objetivo dos encontros, sendo então chamado de CLUBE AEE: ALEGRIA DE ESTUDAR COM EQUIDADE.

Ao pensar nos encontros em formato de clube, tinha-se a intenção de que os alunos se sentissem parte de algo que era formado por eles e para eles. Com isso, foi possível perceber ainda no período de inscrições o entusiasmo dos alunos em participar, fazendo com que a adesão fosse bem expressiva, superando as expectativas das monitoras. De fato, os alunos se mostravam muito interessados em desenvolver atividades as quais teriam suas competências e criatividade representadas. Nessa perspectiva, foi buscado eleger e compreender quais seriam os objetivos dos alunos,

para articulá-los com os do projeto e, assim, elaborar estratégias de realização de atividades para e com eles.

Nesta direção, o projeto de ensino que visava à alegria de estudar com equidade se firmou no propósito de adotar apenas procedimentos metodológicos democráticos e dialéticos, em que singularmente todos fossem acolhidos, reconhecidos e respeitados em suas subjetividades.

## **Metodologia**

Pensando nas atividades do projeto como instrumento de complementação do processo de ensino-aprendizagem e tomando por orientação a compreensão de educação para todos, a dinâmica das atividades levou em consideração que todas as ações a serem desenvolvidas deveriam ter um caráter inclusivo, isto é, visar à participação global de todos, com atenção às suas singularidades (MANTOAN, 2003). Dessa forma, se propunha ao compromisso de oferecer atividades cooperativas, em oposição ao ensino individualizado, que segrega aqueles alunos ditos “normais”, daqueles supostamente diagnosticados “com deficiência”.

No primeiro encontro entre os alunos e as monitoras, houve o momento de serem apresentadas as propostas, bem como de dar aos quase 15 alunos a oportunidade de falar sobre o que pensavam e queriam. Em tempo, foram feitas algumas vivências lúdicas que puderam aproximá-los e que levaram todos a falar sobre suas preferências e gostos, viabilizando, assim, o planejamento para os encontros seguintes. Conjuntamente os alunos foram indicando atividades que gostariam de fazer, sendo elas: encenação teatral, filmagens de vídeos e curtas, fotografias, jogos e atividades que envolviam produções próprias.

Com isso, no decorrer dos encontros, o trabalho pedagógico foi sendo desenvolvido a partir das experiências semanais dos próprios alunos, inicialmente trabalhando com um livro de teatro sugerido pela orientadora (professora de alguns dos participantes). Os alunos separam-se em grupos menores e buscaram montar uma apresentação de partes da história livremente, utilizando quaisquer recursos linguísticos e artísticos que desejassem.

Essa atividade desencadeou várias questões a serem posteriormente problematizadas, porém ficou definido que inicialmente o enfoque seria dado aos tópicos que demonstrassem ser mais relevantes para aquele contexto, que naquele momento se revelaram ter a ver com a dificuldade de se trabalhar em grupo e de

expressar emoções pessoais. Esta última indicava ser um dos grandes impedimentos para o envolvimento dos alunos no clube, principalmente quando lhes era solicitado apresentar suas opiniões e sentimentos.

Percebendo a dificuldade dos alunos em se expressar emocionalmente e se posicionar afetivamente, buscou-se trabalhar o reconhecimento de emoções e sentimentos, com o objetivo de que eles próprios construíssem esses conceitos e aprendessem a identificá-los em suas relações cotidianas. Assim, unindo essa questão às atividades de interesses dos alunos, foi proposto que eles buscassem apresentar o que entendiam por emoções e sentimentos. Na devolutiva, os alunos se mostraram confusos em termos de diferenciação de um conceito ao outro, entretanto conseguiram trazer os conceitos em forma de exemplos relacionados às suas vivências, demonstrando positivamente que embora não soubessem descrever ou nomear, a apropriação desses termos se relacionava diretamente com suas experiências e que, portanto, esta era uma ponte a ser explorada.

Posto isso, foi pensada uma estratégia em que as emoções e sentimentos se tornassem mais claros a eles e na medida do possível que conseguissem identificar em si mesmos essas características, para que em outros momentos, como nos de teatro, pudessem desempenhar as atividades da forma que julgassem ser mais satisfatória. Para isso, foi realizada uma atividade experimental, de reconhecimento sensorial, com elementos diversos, por exemplo: sentir cheiros, sabores, vivenciar experiências visuais, auditivas e táteis, direcionadas com a utilização de comidas, temperos, objetos de diferentes texturas, e sons e imagens via apresentação em computador. O objetivo era que o contato provocasse sensações diversas, levando-os a explorar seus sentidos; assim os alunos foram vendados e ao entrarem em contato com o objeto deveriam descrever o que sentiam sem nomear o que acreditavam ser. Surgiram diversas respostas e de modo geral os alunos novamente manifestavam seu conhecimento a partir de memórias que diziam ser remetidas pelos objetos. Por exemplo: ao sentirem cheiro de cravo, alguns diziam sentir um cheiro fresco e que lembrava casa de vó, outros diziam que o cheiro era muito ruim e lembrava “chá de gente doente”, nas palavras deles. Ao final, foi feita uma discussão em conjunto sobre o propósito da atividade, com o intuito de dizerem o que haviam compreendido e como se sentiam. Com essa atividade, foi possível elencar alguns indicadores que auxiliaram na atividade subsequente.

No encontro seguinte, foi sugerido aos alunos que produzissem um dicionário próprio de emoções utilizando os variados recursos de linguagem que conheciam, como

colagem, desenho, pintura, escrita etc. Foi ainda solicitado que fizessem sugestões à atividade e demonstrassem se estavam de acordo com a proposta. Foram fornecidos materiais e permitido que eles se organizassem da forma que desejassem para concluir a tarefa. Foram necessários quatro encontros para que a tarefa pudesse ser finalizada. O grande desafio foi levá-los a compreender como poderiam trabalhar em grupo, sem excluir os demais colegas, do modo como vinha ocorrendo. Pois o fato é que os alunos não se articulavam coletivamente para a inclusão de todos nas atividades, mas buscavam interagir apenas com aqueles que tinham afinidade e julgavam competentes para a conclusão das tarefas propostas.

Para superar essa questão foi preciso suscitar discussões sobre “o que é trabalhar em grupo?”, “Quem são os atores em um trabalho de grupo?”, “Como é possível se organizar para desenvolver e finalizar a tarefa?”, “E para quem se destinava a tarefa?”. O maior problema era que não conseguiam reconhecer os entraves relacionais a que estavam ligados os seus sentimentos, e seguiam a lógica individualizada das relações: segmentavam as tarefas entre os que achavam ser mais competentes para realizá-las e excluíam aqueles que não se encaixavam nos seus perfis de competência.

Porém, a despeito dos obstáculos, os alunos finalizaram a proposta com a produção de um livro dicionário repleto de imagens desenhadas, coladas, pintadas e de textos escritos por eles mesmos. Ao final, nesse período, foi possível trabalhar conceitos sobre a organização do trabalho em grupo, o reconhecimento e respeito às suas próprias produções, a forma de articular diferentes interesses em uma mesma atividade, a cooperação e, em consequência, a compreensão de seus sentimentos e emoções de forma simplificada, em linguagem acessível.

No decorrer das atividades, também foi possível perceber que um dos maiores desafios dos alunos e das monitoras estava relacionado ao tempo. Para completar cada atividade, os alunos tinham dificuldade de se organizar em grupo para que o trabalho ficasse da forma que eles haviam planejado no início, pois na maioria das vezes a energia gasta não era para cumprir as tarefas que se propunham a fazer, mas para discutir sobre o que cada um queria, sem que entrassem em um consenso, causando muitas vezes até brigas que as monitoras tinham que intervir.

Isto foi um grande problema para as monitoras também, em razão da ansiedade em obter resultados, muito embora a questão fosse constantemente discutida e relembada, durante as reuniões de planejamento. Todos tinham consciência de que o resultado era apenas uma parte importante do trabalho, e que o essencial mesmo era o

processo para se chegar em determinado lugar, mas, ainda assim, organizar o planejamento dentro da perspectiva do tempo dos alunos e concluir as atividades sempre foi muito desafiador.

### **Resultados e Discussão**

É indiscutível o ganho de experiência e aprendizado das monitoras durante o projeto, principalmente no primeiro semestre de 2018, quando foi efetivamente possível compreender que uma educação inclusiva é formada por todos, que esses jovens são sujeitos históricos que carregam bagagens acerca do mundo e que a função da escola é fazer com que isso se transforme em um conhecimento sistematizado.

Também, ficou evidente que o trabalho do monitor, tal como o do professor, consiste em buscar condições para que a aprendizagem de todos seja integral. Nessa direção, não se trata de transmitir/ensinar algo a alguém, mas compartilhar dúvidas, curiosidades e inquietações, para que juntos seja realizada uma busca por respostas mais amplas.

O projeto e os encontros no período da tarde foram desafiadores também devido à obrigação que os meninos indicados pelos professores tinham com o AEE e pela inexperiência da prática pedagógica das monitoras. Mas, tal como esperado, foi possível vivenciar muitos conhecimentos teóricos, na prática. A maturidade da experiência na graduação e a formação dos estudos direcionados ao projeto ao longo do período proporcionaram uma melhor compreensão sobre o que é uma educação para todos. Antes, consciente ou inconscientemente, a visão que se tinha era a de que se uma metodologia fosse aplicada com qualidade, o resultado seria excelente e igual para todos; ou seja, uma visão muito simplista do que seja realmente o processo de ensino-aprendizagem de pessoas singulares.

Todos os dias, a ansiedade foi algo desafiador que teve de ser superado nos momentos de atividades, pois o foco almejado era o processo e não o fim; a atenção, pois, devia estar centrada no desenvolvimento, na compreensão de que não se deve esperar este ou aquele resultado, já que o mais relevante é o percurso, pois é o que dá sentido à atividade. Assim, muita embora, às vezes, entre os objetivos e o tempo estivesse presente a ansiedade das monitoras, que era transferida para os alunos, ao final todos puderam compreender que o objetivo dessa proposta de educação para todos é garantir a participação e o respeito de cada um, pois os resultados sempre serão imprevisíveis, complexos e instáveis (VASCONCELLOS, 2002).

Por fim, todos também puderam perceber que não só os alunos do ensino fundamental ganharam, mas também os participantes que orientaram e trabalharam, conjunta e colaborativamente, no projeto, pois, para que esta proposta de ensino-aprendizagem ‘diferente’ tivesse continuidade, foi imprescindível reconhecer que uma educação integral e sistêmica só se sustenta na aposta que o educador faz nas possibilidades e potencialidades de cada aluno, de forma geral.

Para que esse entendimento se concretize, muito ainda há de ser modificado e feito; e uma das condições para isso é que os envolvidos no processo caminhem juntos, construam conjuntamente, percebam como cada um é parte essencial e imprescindível do todo. De fato, é somente a partir de experiências individuais e compartilhadas que o homem pode aprender sobre a vida e transformar a sua realidade.

### **Considerações finais**

O projeto continua em andamento e, embora tenha produzido bons frutos, muito ainda há de ser feito para que a educação seja efetivamente inclusiva. O caminho sempre está cercado pelos mais variados entraves, que não podem ser encarados como limitações, mas como desafios a serem superados. Quando se tem o compromisso com uma perspectiva de formação integral e emancipadora, participar de um projeto desenvolvido em um ambiente escolar é uma grande oportunidade para se conhecer a realidade e, conseqüentemente, aprender sobre ela por meio da experimentação, da avaliação e da reconstrução de conceitos e valores sobre o que pode ser o ensino, a aprendizagem e a autonomia.

### **Referências**

Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. in: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

*Escola de educação básica para todos*. Organizadora Deise Nanci de Castro Mesquita. 1ª ed. Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2017.

Batista, Cristina Abranches Mota & Mantoan, Maria Teresa Egler. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. [2. ed.]. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Mantoan. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

Vasconcelos, Maria José Esteves. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.* Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.





**RESUMOS SIMPLES**



## O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eunice B. da C. RAMOS (CEPAE/UFG)  
eunicebcramos@hotmail.com

Ilse L. B. C. de OLIVEIRA (CEPAE/UFG)  
ilseleone2@gmail.com

O presente projeto investigou como o gênero charge tem sido trabalhado nas aulas de língua portuguesa para construir o sujeito leitor crítico e reflexivo no ensino médio. Além disso, quais estratégias de leitura podem possibilitar eventos de letramento capazes de sobrepor o nível interpretável para compreender os discursos presentes nas charges, ou seja, a leitura como prática social e discursiva. A observação do contexto escolar evidencia que embora tenha havido avanços na concepção de leitura nos últimos 20 anos, os quais são observáveis nos livros didáticos e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o texto ainda é abordado como depósito de informações explícitas e as propostas de atividades com os gêneros se limitam aos elementos composicionais não alcançando os discursos emergentes das práticas sociais de linguagem. Essa pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos de autores da análise do discurso de linha francesa com ênfase em (FOUCAULT, 1996; 1992; 2008) (PÊCHEUX 1997<sup>a</sup>; 1997<sup>b</sup>; 2015), (BAKHTIN, 2003; 2006; 2010; 2015; 2016), em estudiosos do gênero charge quanto à historicidade, estrutura e função social (FONSECA, 1999); (FLORES, 2002); (TEIXEIRA, 2005) e na teoria do letramento crítico em (STREET, 2014). A abordagem qualitativa e a pesquisa-ação são os norteadores metodológicos. Este método se ocupa da interpretação e dá atribuição de significados em todo processo de pesquisa e a pesquisa-ação envolve a participação ativa dos atores social e intervém na realidade visando uma transformação (THIOLLENT, 2000). Por hora, os resultados têm evidenciado que trabalhar a leitura na perspectiva do discurso no ensino médio, envolve um processo de interação dinâmico, dialógico e ideológico na construção dos sentidos entre o aluno-leitor e o gênero discursivo charge.

**Palavras-Chave:** Ensino. Gênero discursivo charge. Letramento crítico.

## **BIBLIOTECA ITINERANTE: LEITURA LITERÁRIA E AUTONOMIA**

Ângela Rafael de Sousa Silva (Discente PPGEEB – Cepae)  
guara.arss@gmail.com

O projeto consiste na disponibilização de livros literários do acervo da biblioteca escolar, que, por questões administrativas, ficam guardados em caixas no almoxarifado, distantes dos possíveis leitores. Além disso, as avaliações externas demonstram que a maioria dos estudantes de escolas estaduais goianas apresentam baixo desempenho em leitura e há também uma grande rejeição em relação às práticas de leitura por parte deles. Para amenizar a situação descrita, seria fundamental uma biblioteca na acepção de Coelho (2012), ou seja, um centro cultural, “espaço para produção de informação, de discussão e de criação.” (p. 88). Visto que os jovens teriam um ambiente para reflexão sobre os processos de interação que culminariam na construção da autonomia intelectual e política dos frequentadores, contudo por questões políticas e administrativas do governo estadual isso não ocorrerá. Sendo assim, propõe-se esse projeto para mostrar aos estudantes outras possibilidades de compreender e de se relacionar com o mundo, de forma autônoma, já que a leitura é um instrumento validador dessa possibilidade. O público-alvo do projeto são estudantes dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual da periferia de Aparecida de Goiânia durante segundo semestre de 2017. Apresenta-se o projeto à comunidade escolar mostrando que é possível ter atitudes de resistência ao processo de alienação imposto. Nesse momento, empregam-se dinâmicas lúdicas para “quebrar o gelo” e realiza-se oficina sobre os aspectos teóricos e metodológicos relativos ao projeto. Dessa forma, a pesquisa-ação é abordagem adequada, pois durante sua realização novos elementos desenrolaram-se e o mais relevante é processo e não o produto final. E, pretende-se intervir na situação dessa escola estadual que recebe estudantes cujos familiares não convivem com a leitura nas práticas sociais do cotidiano. Em vista disso, pretende-se repensar a educação formal de acordo com Dowbor (2003): “que deixará de ser lecionadora ou único eixo de formação, para tornar-se mais mobilizadora e organizadora de processo cujo movimento envolva toda comunidade escolar nos diversos espaços educacionais”. (p. 140). Foi possível observar a participação efetiva dos estudantes, por meio da metodologia de observação livre que constatou interações verbais entre eles em vários momentos em que falavam sobre as leituras realizadas, trocavam livros entre si, e também, solicitava novos

exemplares de livros aos professores. Percebe-se que o projeto alcançou o propósito pedagógico almejado de promover leitura e autonomia intelectual aos jovens cidadãos.

**Palavras-chave:** Biblioteca itinerante. Literatura. Autonomia.



## CONSTRUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COM CRIANÇAS ESPECIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Mayara Cristina Costa (E E Juscelino K. de Oliveira / SEE-GO)  
maycosta2012@gmail.com

A iniciação científica nas séries iniciais do ensino tem uma proposta interdisciplinar que visa incitar na criança a curiosidade e observação, além da pesquisa, para comprovação do assunto estudado, relacionando a abordagem à sua realidade educacional, trabalhando isso de uma forma dinâmica, facilitando o aprendizado do aluno. O relato de experiência a seguir se trata de um trabalho desenvolvido com as turmas de 4 e 5 ano, do ensino fundamental. Como o objetivo da disciplina é deixar que o aluno participe ativamente do trabalho, e o objetivo da pesquisa partir, primeiramente do próprio aluno. Sendo assim, fizemos algumas rodas de conversas informais para ir extraíndo dos alunos algo que mais os agradasse, falamos de era pré-histórica, até era digital, e no meio disso, o assunto em destaque foi EDUCAÇÃO, e o principal questionamento deles que foi o que alavancou e estruturou nossa pesquisa foi: Porque as crianças ditas “especiais” na escola, não conseguem aprender como eles aprendem? E ali mesmo já se pontuou uma possível resposta: Porque a escola não tem suporte necessário nem matérias didáticos suficientes para trabalhar com essas crianças. Na Escola Estadual Juscelino Kubitscheck de Oliveira, temos algumas crianças com necessidades especiais, dentre elas, escolhemos três casos: a síndrome de down, autismo, e um caso de transtorno misto de habilidade escolar. Estes três casos forma estudados pelos alunos, além das características individuais das crianças apresentadas pelos seus respectivos professores de apoio (cores que mais gostam, quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula, as limitações cognitivas etc). Assim, os alunos começaram a pesquisar no laboratório de informática jogos matemáticos, de alfabetização e interpretação, dando-lhes idéias para construção dos seus. Foram realizadas plantas baixas de todos os jogos que seriam desenvolvidos, depois disso trouxeram os materiais que utilizariam e passaram pelo processo de confecção dos jogos. Todos os jogos foram testados com as crianças com necessidades especiais e relatadas em um caderno todas as observações, inclusive pontos que deram ou não certo. Ao final, eles apresentaram o trabalho em forma de seminário. Esse trabalho ressaltou os valores, a inclusão e o respeito entre as crianças, permitindo que estas sejam melhor acolhidas dentro do ambiente escolar, colocando-as no mesmo nível de

aprendizado que os demais colegas, além de estimular a pesquisa, leitura, coordenação motora (trabalhos manuais) dos alunos da iniciação científica, incentivando-os ao estudo em si.

**Palavras-chave:** Iniciação Científica. Jogos Pedagógicos. Inclusão.



## **TALENTO QUÂNTICO: INDICATIVOS DE CRIANÇAS COM PERCEPÇÃO SENSORIAL INCOMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Wanderley Alves dos Santos (CEPAE-UFG)  
profwanderley@ufg.br

A física quântica e a psicologia de orientação transpessoal abriram novos horizontes teóricos para a reflexão e a compreensão do nosso universo. O conceito de princípio da incerteza, de entrelaçamento quântico, de universos paralelos, espiritualidade e estados alterados da consciência – destacados e evidenciados em teses de físicos e psicólogos eméritos – apontam novos paradigmas para a compreensão da interação humana com o cosmo (BRADEN, 2008; CAPRA, 2006; GREENE, 2001; JUNG, 1997; KELLY, 2015; ROSS, 2003; WEILL, 2005). Esses novos olhares podem abrir diferentes perspectivas interdisciplinares sobre o desenvolvimento humano e a educação, objeto desta pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007). Junta-se a esse processo de pesquisa bibliográfica a análise de caso na Educação Básica, que parece indicar, com instrumentos de análise qualitativa, que os novos paradigmas educacionais trazem contribuições importantes. Para isso, usa-se o relato de caso, feitos por uma criança da segunda fase do Ensino Fundamental e, também, por uma psicóloga, ambas parecendo possuir uma visão incomum (GUENHER, 2010), o que mostra haver evidência de fato correlato. Os profissionais, diante do relato, usando os novos paradigmas educativos, demonstraram tranquilidade, abertura e transmitiram segurança, não aparentando estranhamento com o relato anômalo. Ao final, sugere-se procedimento pedagógico para essa fase da educação, pois a tranquilidade do profissional de educação, diante de relatos anômalos, é de grande importância para o equilíbrio emocional da criança, da pessoa. A incompreensão do fato anômalo não significa que ele não seja possível, mas sim que se exige documentação e seriedade diante de tais acontecimentos. Assim, devem-se proporcionar à criança exercícios de alto conhecimento, bem como acompanhamento especial, pela prática de meditação orientada no meio escolar. Para tal, podem ser utilizadas as aulas de educação física, yoga e práticas de solidariedade coletivas, com vivências sistematizadas, proporcionadas por todas as disciplinas de humanas, trabalhando o que alguns estudiosos da atualidade chamam de inteligência espiritual. Por fim, pode-se denominar crianças, jovens e adultos que apresentam tais capacidades incomuns, perante esses novos paradigmas educativos, de estarem dentro do recorte de

Altas Habilidades/Superdotação, numa categoria que intitulo, a partir de agora, de TALENTO QUÂNTICO.

**Palavras-Chave:** Talento Quântico. Educação Básica. Educação Quântica.



## **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS – UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE PESQUISA, ESCRITA E ORALIDADE**

Verinalda Correia de Freitas (E E Juscelino K. de Oliveira / SEE-GO)  
verinalda.freitas@educ.go.gov.br

A metodologia de Iniciação Científica que consta na Matriz Curricular do Centro de Ensino em Período Integral da Rede Estadual de Ensino visa propiciar ao estudante situações que possibilitem a abordagem de procedimentos científicos desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com uma proposta pedagógica voltada para um trabalho dinâmico e interdisciplinar, em que os estudantes são os autores, participando ativamente, problematizando, levantando as hipóteses, as fontes de pesquisa, registrando descobertas, socializando os resultados e avaliando o percurso. Nessa perspectiva, o relato de experiência aqui apresentando trata de uma proposta de trabalho de Iniciação Científica com um grupo de alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, desenvolvida de acordo com os pressupostos e objetivos que propõem a metodologia e com ênfase na pesquisa, práticas de oralidade e escrita. Esse projeto de iniciação científica teve duração prevista de 5 meses, ou seja, um semestre letivo, e o seu ponto de partida se deu pela promoção do diálogo e, ao serem instigados sobre os possíveis temas a serem pesquisados, os alunos demonstram interesse pelos biomas brasileiros e, após investigação, levantamento de hipóteses e pesquisas, acharam interessante o bioma Cerrado, pois o associaram ao lugar em que vivemos. Tendo a professora como orientadora, o grupo de alunos realizou pesquisas em livros, revistas, mapas, internet, sobre o conceito de bioma, sobre as características e locais onde se encontra o cerrado, representantes da flora e fauna, sempre confrontando as informações resultantes da pesquisa com suas hipóteses, socializando as novas descobertas. A prática de escrita se deu pelo registro de relatórios, produção de textos, desenhos, consolidados em um diário de bordo. Para a socialização do projeto, os alunos confeccionaram maquetes e apresentaram um seminário para as demais turmas da escola, como uma estratégia de estimular a prática da oralidade. A experiência foi considerada exitosa, sendo possível perceber que além do conhecimento adquirido, os alunos compreenderam as estratégias de pesquisa como uma ferramenta para se buscar novos conhecimentos, novos questionamentos e indagações acerca do objeto de estudo, somando-se a isso uma



melhora significativa nas práticas de leitura e escrita e oralidade, através da preparação e apresentação do seminário.

**Palavras-Chave:** Iniciação Científica. Construção do Conhecimento. Práticas de leitura, escrita e oralidade.



## A INCLUSÃO DE ALUNAS COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

José Aparecido Alves de Oliveira Junior – UEG  
aricobes@gmail.com; pesquisa@mail.com

O presente relato de experiência é resultado das observações e intervenções realizadas entre 2014 e 2017 em duas escolas públicas de Goiânia/GO, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Educação Física da PUCGO, com duas estudantes com Síndrome de Down matriculadas no ensino regular. Essas escolas pertencem a rede municipal de ensino, localizadas na periferia da cidade de Goiânia/GO, onde participei como bolsista. O processo de inclusão da pessoa com deficiência é uma questão crescente nos últimos anos. É sabido que esse processo desafia a sociedade a realizar mudanças fundamentais em diversas esferas, entre elas a educacional. A inclusão de crianças com Síndrome de Down nas aulas de educação física na educação básica é uma atitude que estimula novas reflexões e envolvimento entre seus pares. Entende-se, diante disso, que a escola é um espaço de mudança e promoção social. Dentre as inúmeras alterações cromossômicas humanas, a Síndrome de Down é a mais frequente em nossa sociedade, porém ainda é vista com certo preconceito, cingida de mitos e indagações. O objetivo deste trabalho foi mostrar o processo de inclusão de duas alunas com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. O percurso metodológico obedeceu técnicas para coleta de dados com levantamento bibliográfico e observações das aulas. O tipo de pesquisa utilizada foi a observacional, seguindo uma abordagem qualitativa. Concluo que, apesar das alunas com Síndrome de Down terem participado das atividades desenvolvidas em suas turmas, não observei a integração com os demais alunos durante as aulas de Educação Física. Diante disso, seria precipitado dizer que houve inclusão durante as aulas com essas alunas. Seria mais sensato dizer que existiu uma tentativa de participação sem levar em consideração a inclusão, pois as escolas observadas ainda não conseguem mostrar que se prepararam em todos os aspectos para receber essas alunas, ou seja, não conseguiram se tornar escolas inclusivas.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Síndrome de Down. Educação Física.

## O LUGAR DA ORQUESTRA FILARMÔNICA DE GOIÁS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NOS CONCERTOS DE MÚSICA CLÁSSICA EM GOIÂNIA

Elenice Rabelo Costa (MAIE/UECE)  
elenicerabelocosta@gmail.com

José Ernandi Mendes (MAIE/UECE)  
ernandi.mendes@uece.br

A música clássica é um elemento de formação integral dos sujeitos sociais e deve estar disponível para todas as classes sociais como instrumento de apropriação cultural e emancipatória. Este relato de experiência tem como objetivo discutir o papel da Orquestra Filarmônica de Goiás na formação das classes populares no Estado a partir da minha vivência pessoal e reflexiva na participação como expectadora dos concertos realizados pela Orquestra Filarmônica de Goiás. A metodologia do relato de experiência é baseada no registro escrito de cinco concertos da temporada de 2018: Música Aquática (16/06) no Teatro Goiânia, Filarmônica e MPB (22/07) no Centro Cultural Oscar Niemeyer, Abertura da ópera do Príncipe Igor (02/08) no Teatro Goiânia, As quatro estações (23/08) no Teatro Goiânia e *Johannes Brahms* (27/09) no Teatro Goiânia, e também sob a luz dos autores teóricos: Marx (2001), Adorno (2009), Freire (2001) e entre outros. Podemos concluir a partir do concerto Música Aquática, registrado até agora, o papel educativo do regente daquele concerto ao término de cada movimento da orquestra, que nos apresentou os instrumentos musicais, os movimentos e as suítes e a história da obra composta, nos coroando com a apresentação do Cravo (parecido com o piano), instrumento da música barroca, que até então eu não conhecia. Aquele concerto me proporcionou um anseio de pesquisar os elementos que compõem este cenário e o significado de cada movimento e também compreender como a música clássica pode influenciar a formação dos indivíduos integralmente?

**Palavras-chave:** Música Clássica. Orquestra. Formação

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTOS

Laura Silveira Botelho - UFG  
laurabot@hotmail.com

Neste trabalho, pretendemos refletir sobre práticas de letramentos que envolvem leitura e escrita na formação inicial de professores. O objetivo central é analisar o processo de retextualização na produção textual de alunos da licenciatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, futuros docentes de Língua Portuguesa. Concordamos com Rink et. al. (2014) que definem duas dimensões que constituem o desafio didático da escrita: a formação **para** a escrita e a formação **pela** escrita. Para essas autoras, ler e escrever são instrumentos de formação, incidindo, simultaneamente, sobre o desenvolvimento do sujeito e sobre a apropriação dos conhecimentos. Essa proposição toma uma projeção ainda maior quando estamos tratando de formação de professores, pois não se refere apenas a aprender a ler e escrever em situações diferentes e em evolução (no mundo acadêmico e, posteriormente, em outras instâncias), mas também de aprender a **“pensar e agir por meio da escrita”** (RINK et. al. 2014, p. 11). Nesse tocante, mapear e didatizar estratégias de retextualização, por meio dos gêneros textuais não só amplia os letramentos acadêmicos dos alunos – futuros professores –, mas também contribui para a formação docente à medida que este professor pode usar tais estratégias em suas práticas de ensino na escola básica. A perspectiva teórica tem como suporte teórico-metodológico os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e sua vertente didática, nos termos de Dolz e Schneuwly (2004). Os Novos Estudos de Letramento (STREET, 2010; RINK, 2014; KLEIMAN e ASSIS, 2016) contribuem com as reflexões sobre as práticas de leitura e escrita no ensino superior. Nossa metodologia está vinculada a uma perspectiva qualitativa de pesquisa de cunho interpretativista (MOREIRA; CALEFE, 2008). Analisamos produções de alunos durante a disciplina de Produção do Texto Acadêmico na qual produziram um artigo com os resultados de pesquisas desenvolvidas por eles em escolas públicas. De posse desses textos, buscamos mapear as principais estratégias usadas pelos estudantes nos processos de retextualização, gerenciamento de vozes e manifestação do ponto de vista. Os resultados indicam que mesmo no ensino superior é fundamental que se faça a mediação nas práticas de escrita. As quatro versões apresentadas pelos alunos

evidenciam que os alunos tomaram consciência de determinadas convenções da escrita acadêmica que antes eram ocultas, embora já tratada, pelos professores, como evidentes.

**Palavras-Chave:** Formação de professores. Leitura e escrita. Letramentos Acadêmicos.



## **A EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS SURDAS NA ÁREA DE ENSINO DE LIBRAS COMO L1 E L2 EM SALA DE AULA**

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo (Faculdade de Letras /UFG)  
marcelyvieiramoc@gmail.com

Edvanilda Antonia Borges (Faculdade de Letras /UFG)  
edvanildaalves@hotmail.com

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar um tema importante sobre a experiência vivida das duas professoras surdas na área de Libras como L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua) que criam a maneira diferente de metodologia entre alunos ouvintes e surdos em sala de aula separada. Concluíam em Letras/Libras da Universidade Federal de Goiás, dentro da mesma universidade tem várias disciplinas que nos dá o processo de aprendizagem cotidiana como futuro de serem novas professoras que fazem estratégia para ensinar aos alunos de 5º a 9º de Ensino Fundamental e 1º e 3º de Ensino Médio. A metodologia foi organizando a sequência conteúdo de Libras para alunos surdos com a necessidade de usar a imagem no quadro, teatro, dinâmica, classificadores, em sala de aula as professoras surdas e alunos surdos têm mais facilidade de comunicar Libras do que adultos ouvintes que demoram a entender uma comunicação por que é diferente o jeito de Língua, Identidade e Cultura. Por isso nós refletimos e criar a adaptação de metodologia como própria L2 à estratégia dando para alunos ouvintes aprendem o conteúdo de Libras para que comuniquem com surdos na sociedade brasileira nos vários lugares. Nosso resultado percebe o desenvolvimento no esforço, na participação à primeira aula de conteúdo explicado sobre Cultura, Identidade Surda e Língua, isso pode ajudá-los a esclarecer a informação, depois iniciará outra aula focando Alfabeto sem necessidade de Intérprete de Libras, principal os alunos ouvintes devem praticar a percepção visual os sinais para compreender o contexto em Libras.

**Palavras-chave:** Letras/Libras; Comunicação; Cultura.

## A PRÁTICA RELACIONADA À TEORIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pauliane Cyntia Correia (Secretária de Educação do Estado de Goiás)  
biocyn13@gmail.com

Como a aula prática em conteúdo de biologia podem estimular curiosidade e gerar um ambiente participativo e elucidativo para conteúdo descritivo de fenômenos e com denominações científicas? No final de outubro de 2017, no Colégio Estadual Olavo Bilac, em Goiânia-GO, em turmas de noturno do 2º Ano e trabalhando o conteúdo sobre Briófitas planejei e executei uma aula sobre a observação de briófitas e pteridófitas. Primeiro tive que conseguir lupas para desenvolvimento do trabalho em dupla, pois o colégio não dispunha do material. Organização de um questionário sobre o assunto, o qual criava um elo entre as partes observadas nas plantas e o conteúdo teórico, esclarecimento dos procedimentos que os alunos deveriam desenvolver para responder ao questionário. Seriam avaliados como um trabalho em grupo. Em duas aulas ocorreram o desenvolvimento das atividades. Ao aluno foi entregue amostras de musgo para cada grupo e um vaso de samambaia foi disponibilizado para que pudessem observá-lo quando assim precisassem. Eu como professora, apenas esclarecia dúvidas sobre como observar as plantas, em que páginas do livro encontrar o conteúdo estudado, e em alguns casos esclarecia o que os questionários pretendiam. Golombek na página 45 diz “(...) Depois de tudo a ciência se fundamenta na observação e manipulação experimental desse tipo de fenômeno natural, e já sabemos que estamos tratando de fazer ciência na sala de aula”. Onde comenta o quanto a experimentação e a manipulação podem gerar o conhecimento concreto de uma teoria ensinada em livros e tão difícil de entender, a não ser memorizando. Ao final do trabalho os alunos apresentaram socialização de ideias e troca de informações, deixando de serem ouvintes para serem agentes do conhecimento, as perguntas que realizaram foram coerentes com o conteúdo sem dispersarem-se do tema.

**Palavras-chave:** Prática. Teoria. Aprendizagem.

## LEITURA E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS DE ALUNOS INGRESSANTES DE LETRAS

Thiago Evangelista Silva e Laura Silveira Botelho (UFG)  
thevasy@gmail.com / laurabot@hotmail.com

Esta pesquisa tem como eixos temáticos a leitura e os Letramentos Acadêmicos e, como objetivo analisar “quais as estratégias leitoras encontradas pelos os alunos do curso de Letras nas práticas de leitura de textos acadêmicos?”. Autores como Fiad (2011) explicam que, no âmbito das práticas acadêmicas, no que diz respeito à leitura de gêneros próprios dessa esfera discursiva, confrontam-se as práticas de letramento prévias dos alunos ingressantes e aquelas exigidas pela academia. Por conta disto, por vezes, ocorre que essas práticas trazidas pelos alunos são marginalizadas, ou não privilegiadas pela academia, de modo que aquelas são suprimidas por estas, quando não apagadas. Portanto, propomos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista dos dados obtidos a partir de uma entrevista semiestruturada com alunos da graduação de Letras. Além disso, tomamos como aporte teórico os estudos sobre letramento e identidades de Bezerra (2015); sobre a escrita acadêmica de Fiad (2011); a versão didática do Interacionismo Sociodiscursivo de Dolz e Schneuwly (1999); as contribuições sobre a escrita de Pasquier (1996); e os estudos sobre gêneros textuais e letramento de Oliveira (2010). Assim, a relevância de tal investigação está na preocupação com a inclusão dos alunos ingressantes nas práticas da academia com vistas à ampliação dos letramentos acadêmicos e à formação docente dos mesmos. Os resultados parciais das análises indicam a necessidade de mobilização, por parte do meio acadêmico, sobre escuta empática, identidades, histórias pregressas de letramentos de forma valorizada.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramentos Acadêmicos. Formação docente.



## TRAJETÓRIA: SABERES, VALORES E APRENDIZADO

Fernanda de Moura Avelar (UFG)  
fernandamavela@hotmail.com

Trabalhei em uma escola da Rede Estadual de Educação onde desenvolvi um projeto juntamente com os alunos, os pais e a escola. O projeto tem como tema Interação Família X Escola: contribuições e desafios atuais. Trata-se do desinteresse crescente do aluno pelo ensino-aprendizagem. Em reuniões pedagógicas com coordenadores e professores, alegamos o desinteresse dos pais em participarem da vida escolar do filho, atribuindo à escola toda responsabilidade do processo educacional. Foi desenvolvido um trabalho como parceiros e colaboradores estimulando o crescimento do aluno resgatando o fortalecimento de sua autoestima, pois sabemos que a família tem o papel primordial na construção dos valores que serão incorporados pelos alunos da escola no processo ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Interação. Família. Escola.

## AS NOVAS TECNOLOGIAS E A INCLUSÃO SOCIAL DO SURDO

Arielli Curado Andrade Bueno  
ariellicab@gmail.com

Face a uma série de mudanças físico-econômicas promovidas pelas novas tecnologias, repercutiu-se na comunidade escolar o comportamento advindo dos estudantes de buscar aleatoriamente informações no ciberespaço, alterando-se a mediação do conhecimento e as práticas pedagógicas. É papel do professor promover, junto a escola, ações pedagógicas que promovam a inclusão social consciente e autônoma dos cidadãos na cibercultura, inclusive a dos estudantes surdos. Como pesquisadora, observei um grupo de ensino de libras ministrado pelo Professor X. A mediação pedagógica ocorre através da interação na língua de sinais do professor surdo com os estudantes, enfocando apostilas físicas e o uso de ferramentas virtuais verossímeis como blogs, sites e outros, visando o desenvolvimento do conhecimento de estudantes surdos e ouvintes. Durante uma aula, o professor X. solicitou que os estudantes pesquisassem em seus aparatos tecnológicos músicas em linguagem de sinais no Youtube e realizassem uma apresentação reproduzindo os sinais estudados. Percebeu-se que após esse trabalho direcionado pedagogicamente e reflexivo diante do uso das novas tecnologias, a interação social e a aquisição dos sinais estudados ocorreram efetivamente, para além da memorização. Freire (1996) aponta que a prática educativa crítica proporciona condições aos estudantes de se tornarem seres sociais comunicativos, ao transformarem e criarem suas relações interpessoais. Ou seja, através de um estudo prévio da metodologia a ser aplicada em sala de aula, pode-se perceber que as novas tecnologias disponibilizam uma série de aplicativos e possibilitam o desenvolvimento do conhecimento do estudante ouvinte e surdo. Os professores podem utilizá-las com fins pedagógicos aliados ao currículo escolar e conciliá-las à vivência dos estudantes. Isto ocorrerá através de mediações que incluam os estudantes surdos e ouvintes socialmente no ensino regular e respeitem a identidade e cultura surda, além de possibilitar o acesso pleno e crítico à educação dentro e fora do ciberespaço.

**Palavras chave:** Inclusão Social. Surdos. Ciberespaço.

## O USO DE CONTOS DE FADA NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS E DO TRABALHO EM EQUIPE

Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello (CEPAE/UFG)  
layssagabriela@hotmail.com)

Letícia de Souza Gonçalves (CEPAE/UFG)  
lesogon@yahoo.com.br)

Este estudo tem por objetivo apresentar uma prática didática desenvolvida em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), baseada em um conto de fadas. Com o intuito de promover uma escola para todos, em que o professor não faça distinção entre os alunos, mas que reconheça que cada um possui suas potencialidades e fragilidades (MANTOAN, 2000), foi desenvolvida uma atividade, na disciplina de língua inglesa, baseada na versão do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault. Chapeuzinho Vermelho foi selecionado como alternativa pedagógica às necessidades de inclusão escolar por ser um conto popular, por possibilitar sua dramatização e por possuir inúmeras adaptações e releituras. Buscou-se promover atividades que focassem não apenas aspectos linguísticos, como também aspectos artísticos e o trabalho em equipe. A atividade baseada no conto de fadas se mostrou relevante na medida em que possibilitou aos alunos revisar conteúdos já vistos no 6º ano do ensino fundamental, tais como vocabulário relativo às partes do corpo humano, à família e às cores, oportunizou uma discussão e análise sobre entonação de frases em uma peça teatral, e também viabilizou o trabalho em equipe e o desenvolvimento das habilidades artísticas. Além disso, os alunos confeccionaram máscaras dos personagens principais da história e realizaram a apresentação teatral com elas. Logo, a leitura, a confecção de máscaras e a dramatização da história representaram diferentes diretrizes educacionais no que se refere à inclusão, ou seja, permitiram que a sala toda participasse formando múltiplas individualidades. Se, de acordo com Mantoan (2003, p. 38), o sucesso da aprendizagem está em “explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno”, a atividade com o conto demonstrou que a inclusão não significa somente a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas antes disso, significa ensinar atendendo os diferentes modos de aprender.

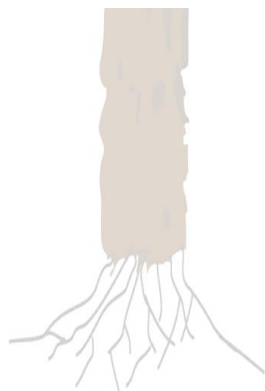
**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Inglês. Conto de Fadas.

## DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Maria Zilma Ferreira Santos  
zilmapeda@gmail.com

Em 2001 iniciei minha tarefa de professora Formadora do Programa de Formação de professores Alfabetizadores, foram oito anos de formação. O curso durava um ano, totalizando uma carga horária de 200h, cada ano, a secretaria de Educação Formava novas turmas totalizando-as de acordo com a demanda da regional, naquele período o estado ainda atendia a primeira fase do Ensino Fundamental, atualmente raramente acontece, por ficar a cargo do município. Além das aulas presenciais, acontecia o acompanhamento de campo, a fim de verificar a eficácia da teoria trabalhada. No planejamento das aulas, fazíamos um levantamento do conhecimento prévio dos alunos para que as diversidades de saberes fossem contempladas, organizávamos agrupamentos produtivos. Em alguns momentos colocávamos alunos com escrita pré-silábica com escrita silábica, em outros casos colocávamos com a mesma hipótese silábica, e outros. O importante é que eles refletissem sobre a escrita, com quais e quantas letras se escreve a fim de avançar em suas hipóteses. Uma das turmas que me chamou bastante atenção foi a da professora Soraia, do Colégio Estadual José Alves de Assis, pois antes mesmo do término do primeiro semestre, era unânime o fato de que já sabiam ler fluentemente e também uns estavam com as hipóteses da escrita avançada, outros já produziam textos. As crianças aprenderam a ler lendo e a escrever escrevendo. Os textos apresentados não eram fragmentados e na maioria das vezes sabiam de memória. Todos os dias acontecia a Leitura Compartilhada. Sempre trabalhávamos com os clássicos. Os feedbacks aconteciam logo após as aulas. Nessa perspectiva, o Programa de Formação de professores Alfabetizadores – PROFA. fundamenta teoricamente a prática do professor e o faz refletir diante dos novos desafios do cotidiano escolar, mais precisamente como as crianças se apropriam da cultura escrita.

**Palavras-chave:** Práxis. Dialética. Docente.



## A SALA DE AULA E SEUS EMARANHADOS DENTRO DO SISTEMA

Karine Anastácia Torres (Prof. Língua Portuguesa CEPI Dona Mariana Rassi)  
karinetorres1976@gmail.com

O CEPI Dona Mariana Rassi contempla o Núcleo Diversificada sendo a Iniciação Científica, “metodologia que visa propiciar ao estudante situações que possibilitem a abordagem de procedimentos científicos desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oriundos de perguntas originadas de situações do dia-a-dia ou do próprio interesse e curiosidade.” Sendo duas aulas por semana, buscamos oferecer aos alunos reagrupados de 6º e 7ºano, um ambiente investigativo para identificar situações-problemas na comunidade escolar. Buscamos nortear e definir as problemáticas encontradas na escola. Foram várias e diversos aspectos levantados pelos alunos, entre estrutura escolar/ambiente e psicológicos-físicos. O incômodo maior era o assédio entre os próprios alunos, chamados por eles de “Djcação” quando o indivíduo opressor (Djgador) quer “ficar” com alguém, mas não há reciprocidade, assim começa a “djcação. A vítima se sente agredida e coagida pelo mesmo e pelo grupo que reforça verbalmente a ação. Outro assunto diagnosticado foi o Bullying. Sobre a “Djcação” os alunos queriam expor suas angústias. Busquei retomar o assunto de forma que houvesse prevenção e nosso apoio quando isso ocorrer no ambiente escolar, pois futuramente apresentaríamos um material para palestra sobre Abuso sexual na infância que logo seria ministrado para todo o colégio. O tema Bullying foi norteador como problemática, já que diagnosticamos várias situações de bullying na escola. Não queríamos tratar somente seu conceito ou mesmo dar ênfase à vítima, mas suas consequências. Começamos a conceituar e identificar as diversas formas de Bullying e Cyberbullying que ocorre no cotidiano escolar. Para se chegar a conceitos e soluções levantamos perguntas que os direcionariam à suas próprias respostas. As indagações foram: Porque o Bullying acontece?; Quais são as características da pessoa que sofre o Bullying?; Quais são as características das pessoas que praticam o Bullying?; Como prevenir o Bullying no nosso meio? Ao analisamos os relatos, verificamos a necessidades de um autoconhecimento, que os fortaleceriam como pessoas, que neste processo de violência se encontravam ora como vítima ora como agressor, sendo o último sensibilizado de que pode ser aceito em seu meio social sem oprimir ou agredir próximo. Quanto à problemática do assédio sexual, após a ministração da palestra, fomos informados e diagnosticamos que tal ação diminuiu significativamente. Neste fechamento semestral alcançamos um amadurecimento emocional e de conhecimento científico com nossos alunos. O que nos leva a perceber que o Sistema deve ser observado e nele buscar o equilíbrio dentro dos emaranhados apresentados pelos mesmos.

**Palavras-chaves:** Verificar. Sensibilizar. Autoconhecimento.

## REALIZAÇÃO DE OFICINA SOBRE VERMICOMPOSTAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Isabel Thayse Barbosa (IF Goiano Campus Ceres)  
belthayse@outlook.com;

Regina Maria de Fátima Dias (IF Goiano Campus Ceres)  
regina.biologia@outlook.com

Este trabalho é um relato de experiência referente à realização de uma ação de intervenção em um colégio estadual localizado no município de Ceres – GO. Autores como Freire (1987), Costa e Silva (2012), Bolzan (2015) e outros foram consultados para embasar metodologicamente a ação. A atividade tratada é uma oficina sobre vermicompostagem, executada por acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do IF Goiano Campus Ceres, durante a disciplina de Educação Ambiental. O público alvo foi composto por uma professora e seus alunos do ensino fundamental II, que juntos construíram e cultivam alimentos durante a execução da disciplina eletiva sobre horta escolar. A realização da oficina teve como finalidade capacitar os participantes para executarem a vermicompostagem e, assim, beneficiarem-se do uso dos produtos. Para tal, a atividade foi composta por quatro momentos. O primeiro foi teórico, em que foi dialogado com participantes sobre o processo biológico da vermicompostagem. Fez-se uso do datashow para exibir imagens sobre as fases do processo, identificar e diferenciar os tipos de resíduos orgânicos que podem ser compostados; também foi apresentado espécimes de minhocas californianas (*Eisenia fetida*). Já a segunda etapa foi prática, em que as mediadoras exibiram um modelo de composteira feita com baldes recicláveis e, juntamente com alunos, fizeram demonstrações de como depositar os resíduos e manuseá-los. Ademais, amostras de composto orgânico e chorume foram apresentados e, instruções sobre a utilização foram discutidas. Posteriormente, os alunos foram divididos em dois grupos e, o jogo “Passa ou Repassa da Vermicompostagem” composto por perguntas, desafios e charadas foi executado. A oficina foi finalizada com o quarto momento, em que o adubo orgânico foi aplicado na horta. Durante a ação foi possível verificar o interesse dos alunos sobre o processo, visto que participaram das atividades, compartilharam seus conhecimentos, fizeram questionamentos e apontamentos. Assim, acredita-se que os participantes

apropriaram das etapas do processo da vermicompostagem, seus benefícios, bem como, compreenderam as vantagens de utilizar o composto orgânico no cultivo de vegetais.

**Palavras-chave:** Ação de intervenção. Ensino fundamental II. Composto orgânico.



## PREPARANDO PARA FAZER INCLUSÃO

José Aderbal Pereira  
pr.aderbal@gmail.com

Almeja-se com este relato mostrar a necessidade de se preparar para fazer uma inclusão eficaz de educandos que precisam ser incluídos na educação secular independente de sua necessidade. Podendo tomar direção diferente quando o trabalho desenvolvido não faz uma inclusão eficaz. Em 2017 foi desenvolvido um trabalho de inclusão com um jovem com paralisia cerebral com várias dificuldades físicas, mas que tinha capacidade de aprender, na rede Estadual de ensino em Goiânia-go, em uma classe regular. Seguindo uma linha de trabalho diferente do que estava sendo feito anteriormente com educando, apenas pintando figuras, decisão tomada depois de um preparo para fazer inclusão eficaz conhecendo as condições do educando e ao pesquisar mais de como poderia desenvolver uma inclusão do mesmo com aquilo que era ensinado em sala de aula. Agora, de apenas colorir figuras que não tinha nada haver com as aulas desenvolvida, desenvolvendo um trabalho com os mesmos conteúdos dado em sala, mas adaptado as condições do educando elaborando atividades com figuras e palavras para ligar. Trabalho reconhecido pelos professores regulares, que relataram que até então nenhum outro havia trabalhado com ele desta forma. Ao ver o educando mais tranquilo e participativo. Inclusão exige preparação para quebrar preconceitos pessoais ou barreiras evitando grandes erros, permitindo uma inclusão verdadeira. Neste relato pode ser visto: A necessidade do educando, o trabalho feito antes e a nova linha de trabalho para inclusão do aluno.

**Palavras-chave:** Inclusão. Preparo. Linha de trabalho.



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

### RELATO DE EXPERIÊNCIA SISTÊMICA EM SALA DE AULA

#### **Formatação**

Texto digitado em Word for Windows. Papel tamanho A4. Margem superior 2,5cm e inferior 2,5 cm. Margem esquerda 3,0 cm e direita 3,0 cm. Fonte Times New Roman, tamanho 12. Alinhamento justificado. Título em maiúscula, negrito, com alinhamento centralizado. Autor (máximo 02), instituição e endereço eletrônico, abaixo do título, com alinhamento à direita.

**Modalidade 1 – Resumo simples (entre 250 e 400 palavras)** – Tema da experimentação, questão abordada, metodologia de trabalho, resultados alcançados e três palavras-chave.

**Modalidade 2 – Resumo expandido (entre 05 e 08 laudas)** – Resumo: tema, questão investigada, metodologia adotada, resultados obtidos e três palavras-chave separadas por ponto. Corpo do texto: apresentação da justificativa da proposta, contendo a questão estudada e as razões da escolha do objeto; a fundamentação teórica que sustentou a atividade; o método, as técnicas e os instrumento de coleta e análise de dados; o(s) sujeito(s) e a(s) instituição(ões) pesquisada(s); e os resultados obtidos. Referências: conforme normas da ABNT. Anexos (opcional): máximo 1 lauda.

