

ANAIS

Interdisciplinaridade e Inclusão Educacional na Contemporaneidade



**II Encontro de Educação da UFMS
IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva
IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores - GEPFIP
UFMS/Aquidauana – MS
2017**

ANAIS

II Encontro de Educação da UFMS

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

“Interdisciplinaridade e Inclusão Educacional na Contemporaneidade”

Vera Lucia Gomes
Ana Lúcia Gomes da Silva
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira
Organizadoras

2017

UFMS – Campus Aquidauana – 6 e 7 de dezembro de 2017



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2017 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

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

PRODUÇÃO EDITORIAL

Produção Editorial

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

Laura Marin Lugo Magdalena (UFMS/CPAQ, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Ilustração da capa (Adaptação)

“ Dom Quixote” - 2017 - pintura acrílica sobre tela

© 2017 by Guido Barbosa



Guido Barbosa, nasceu em Campo Grande – MS, em 28 de janeiro de 1998. É estudante, amante da vida e do rock. Filho do artista plástico Ton Barbosa, vem seguindo os passos do pai. Sua arte está em construção, estudando sobre luz e sombra, formas e cores com uma linguagem expressiva. Seus traços ganham uma autonomia progressiva junto com sua vontade de produzir. Suas obras demonstram que na suas (de)limitações gerais o artista impõe ao fazer artístico como uma práxis de sobrevivida e sobrevivência da e pela arte da cultura local. (Bessa-Oliveira, 2016) <https://www.facebook.com/profile.php?id=100011250394944>



Imagens da segunda capa e das seções (Adaptação)

GEPFIP - 2018 - imagem color

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

E-mail: revistagepfip@gmail.com

Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenadora

Profa Me Vera Lucia Gomes

Coordenadoras adjuntas

Ana Lúcia Gomes da Silva

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira

Laura Marin Lugo Magdalena

Membros da comissão organizadora

Ana Lúcia Gomes da Silva

Bruno Roberto Nantes Araújo

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

Laura Marin Lugo Magdalena

Márcia Capellini

Maria Aparecida Polini

Colaboradores

Acadêmicos do curso de Pedagogia/UFMS/CPAQ

Comissão científica

Profa Me. Vera Lucia Gomes – UFMS/CPAQ

Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva – UFMS/CPAQ

Prof. Me. Bruno Roberto Nantes Araújo – UFMS/CPAQ

Profa. Dra Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira – UFMS/CPAQ

Profa. Me. Silvia Cristiane Alfonso Viédes - UFGD

Profa. Dra. Ione Vier Dalinghaus – UFMS/CPAQ

Profa. Dra. Helen Paola Vieira Bueno – UFMS/CPAQ

Profa. Dra. Rita de Fátima da Silva – UFMS/CPPP

APRESENTAÇÃO

Há quatro anos, o curso de Pedagogia do campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, criou o Fórum de Educação Especial e Inclusiva e o Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP, nos últimos dois anos foi incorporado a esses eventos o Encontro de Educação da UFMS, que acontece anualmente. Objetivou-se com o evento socializar e debater pesquisas, estudos e propostas sobre os desafios da educação especial e inclusiva, da interdisciplinaridade e da interculturalidade na Educação, destacando seu compromisso com resultados no ensino, pesquisa e extensão.

Este Ebook é composto por 29 resumos expandidos apresentados na modalidade oral e 31 resumos apresentados na modalidade banner, durante II Encontro de Educação da UFMS; IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva e IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP, ocorrido nos dias 6 e 7 de dezembro de 2017, no auditório Dóris Mendes Trindade e no Bloco III da Unidade II, do CPAQ. Ressalta-se que a revisão de Língua Portuguesa e normas da ABNT foram de inteira responsabilidade dos autores, cabendo à Comissão Científica avaliar o conteúdo dos trabalhos recebidos.



II Encontro de Educação da UFMS / CPAQ

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

Interdisciplinaridade e inclusão educacional na contemporaneidade



RESUMOS EXPANDIDOS

A BUSCA DA IDENTIDADE E SUA RE-SIGNIFICAÇÃO NA CONTRUÇÃO DO SUJEITO NAS AÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA UFMS/CPAQ

Ana Claudia Bondarczuk - Anaclaudiabond@Hotmail.Com
Andréia Dos Santos Ferreira - andreiasferreira.82@Hotmail.Com
Vanda Aparecida Andrade da Silva de Oliveira - vandaaparecidaasilveira@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho é fruto do projeto Relações da criança e a (re) significação da cultura: a identidade de si e do outro em construção, desenvolvido durante as aulas de Educação e Cultura no Curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ, onde foram ministradas atividades com crianças entre seis e onze anos, residentes em bairros diferentes da cidade. Procuramos assim, visar à sociedade onde elas vivem, constituída por grupos étnicos e suas específicas características. Com objetivo de apresentar valores básicos, para a formação de uma consciência étnico racial, que valorize o respeito pelo próximo como a si mesmo, compreendendo a relevância existentes nas diversidades culturais que as cercam de maneira harmoniosa. A pesquisa pauta-se em revisão bibliográfica e de campo, com grupo focal. Os resultados apontam para contribuições de nossa aprendizagem e também dos sujeitos participantes durante as ações do curso de Pedagogia. Para tal, nos fundamentamos nas contribuições de autores como: Mattos (2012), Bergamaschi (2012), Kishimoto (2006), entre outros.

Palavras-Chave: Diversidade Cultural. Indígenas e Afro-brasileiros. Formação Discente.

1. INTRODUÇÃO

A história dos povos indígenas assim como a dos afros descendentes, por muito tempo ficou esquecidas. Isso se deu principalmente por conta da sociedade que não os reconhecia como pessoas ligadas de padrões, ou seja: que apresentassem um senso político, visões de comportamento e mundo para tal, eram vistos como um povo sem história e não civilizado. Outrora, atualmente podemos constatar através das inúmeras contribuições que abordam o tema, um olhar preconceituoso fruto dos padrões impostos pela sociedade dos ditos "brancos e civilizados" onde devido seu espírito ambicioso ceifou muitas vidas indígenas e afrodescendentes.

Uma das nossas mais importantes missões como educadores é propor à nossas crianças uma ressignificação das histórias indígenas e afrodescendentes promovendo assim

uma diversidade sociocultural, transformando valores impostos, propondo questões acerca de reflexão sobre a diversidade presente em nosso país. Só assim teremos cidadãos que defendem suas identidades, que acima de tudo, respeitam o “ser diferente de cada um”.

2. PROCEDIMENTOS LITERÁRIOS E METODOLÓGICOS

Quando o assunto trata do indígena e do afrodescendente no Brasil é comum pensar no escravo, na mão de obra barata. Evidentemente, este não foi o único papel desempenhado, porém foi o ponto de partida para um advento de contribuições.

Para Mattos (2012):

Os africanos não contribuíram apenas no âmbito do trabalho, mas marcaram a sociedade brasileira em outros aspectos: na forma como se organizavam as “nações”, na constituição das famílias (muitas vezes simbólicas), nas manifestações da religiosidade (catolicismo, islamismo e candomblé), e da cultura (língua, lundu, batuque e capoeira).p.13

O autor dialoga sobre as diversas contribuições que herdamos destes povos através dos tempos. Cada pessoa tem sua particularidade, diferenças e é isso que nos torna seres únicos biologicamente e fisicamente com características únicas e essa diversidade é que precisamos respeitar, pois cada pessoa pensa age, e tem seus ideais diferentes um do outro. Essas diferenças não podem ser vistas como um problema ou como provocação para a desigualdade, pois toda diversidade pode ajudar no compartilhamento de pensamento, de valores, e de raças dentro do ambiente escolar enriquecendo o ensino, pois um aprende com o outro. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. É dentro do ambiente escolar que a criança se depara com diferenças físicas e por isso é dever da escola e do professor trabalhar a valorização e o respeito de todas as culturas com o objetivo de combater os pré-conceitos ainda existente em nossa sociedade.

De acordo com a Constituição Federal (1998) no art. 3º parágrafo IV, o objetivo da República é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A constituição determina que o bem estar de todos deve ser respeitado e estão garantidos por lei. Aqui no Brasil, houve a mistura dessas

raças e a partir daí o país ficou conhecido como um povo miscigenado, com o passar do tempo muitos outros povos vieram e se fixaram aqui contribuindo para a diversidade cultural existente em nosso país.

Perante a sociedade denominada “não índia”, o nome índio tem sentido pejorativo, o que sabemos é que este historicamente relacionado a uma sociedade preconceituosa que discrimina o diferente.

Segundo Bergamaschi (2012):

Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima de um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso. (p.9)

Todavia, o indígena continua sendo indígena e divide com os ditos “brancos, não índios” a terra bem como o direito de estar nela. As reflexões e posteriormente, as propostas de atividade pedagógica ocorreram em dois momentos. Primeiramente, promovemos um debate com o auxílio da roda de conversa para que através das explanações advinda das crianças pudéssemos fazer um levantamento sobre o que cada uma sabia sobre o assunto. Depois contamos a história: Cada um com seu jeito, Cada jeito é de um! Da escritora Lucimar Rosa Dias. Onde através da leitura trabalhamos a oralidade de forma lúdica. À tarde embora chuvosa fosse bastante produtiva. Lembrando que conseguimos alguns objetos Terena para expor como forma de mostrar o trabalho indígena, tirando a imagem errônea de que os índios são preguiçosos. Como encerramento do primeiro dia, as crianças confeccionaram cartazes onde o “ser diferente” ficou evidente. O segundo momento, ocorreu ao ar livre, no Parque Municipal da Lagoa Comprida onde as crianças puderam expressar-se por meio da arte, criando releituras e brincando com uma das mais tradicionais brincadeiras da infância, a PETECA.

A prática da peteca¹ é de origem indígena vinda do tupi e significa golpe, segundo historiadores uma atividade utilizada de maneira recreativa pelos indígenas antes mesmo da chegada dos portugueses e que perdura até os dias de hoje. Em 1920, com a primeira participação dos brasileiros nos jogos Olímpicos realizado na Antuérpia, capital da Bélgica,

¹ <http://www.cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/>

os jogadores costumavam levar petecas para aquecimento antes das competições, com isso, foram chegando atletas de diversos países interessados em sua execução. Conforme registro da época, o então chefe da Delegação Brasileira percebeu-se por um momento desconcertado com vários pedidos de regras feitos por técnicos e atletas finlandeses que, claramente mostraram interesse na mais nova modalidade desportiva.

Ainda convém lembrar, que no ano de 1940, Minas Gerais torna-se à primeira região a fazer dessa modalidade uma forma competitiva, onde realizavam jogos nos primeiros clubes de Belo Horizonte. No ano de 1973, nasce a Federação Mineira de Peteca com o surgimento das regras. Por isso tudo, a oficialização do esporte da Peteca aconteceu na Segunda Sessão do Plenário do Conselho Nacional de Desporto – CND, conforme Deliberação nº 15/85 de 17 de agosto de 1985, em Brasília. Em 01 de abril de 1986, a CBDT nomeou o desportista Walter José dos Santos, para dirigir seu Departamento de Peteca, codificar as regras e regulamentos para possibilitar em 1987, a realização do Primeiro Campeonato Brasileiro de Peteca.

Levando em consideração esses aspectos e buscando o resgate das brincadeiras, optamos assim, enriquecer o nosso projeto contando para as crianças a história da peteca, com intuito de aguçar a curiosidade das crianças, mostrando à importância das riquezas existentes em nossa cultura, por meio das atividades lúdicas.

Quando estamos desfrutando de um jogo de forma espontânea, passamos a jogar de forma lúdica, da mesma forma em que o objeto é confeccionado para tornar a brincadeira real. A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. (KISHIMOTO, 1997, p. 21).

Para o autor, a partir do momento em que a criança participa de brincadeiras de maneira espontânea e quando tem a oportunidade confeccionar o brinquedo, ela aprenderá a trabalhar em grupo, de forma prazerosa e principalmente terá mais facilidade em aceitar as regras seja ela existente nos jogos ou em seu meio de convivência.

A consciência é a espontaneidade livre e racional, para escolher, deliberar e agir conforme à liberdade, aos direitos alheios e ao dever. É a pessoa dotada de vontade livre e de responsabilidade. É a capacidade para compreender e interpretar sua situação e sua condição (física, mental, social, cultural, histórica), viver na companhia de outros segundo as normas e os valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação e decisão, realizar virtudes e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos em nome de outros, considerados mais adequados à liberdade e à responsabilidade (CHAUÍ 1996, p. 117).

Por todos esses aspectos, a brincadeira em grupo além de estimular o respeito à diversidade, fará com que a criança aprenda viver em sociedade de maneira a fazê-la refletir diante de várias situações relacionadas ao seu meio de convivência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, deixamos registrada as ações desenvolvidas na disciplina de Educação e cultura do Curso de Pedagogia UFMS/CPAQ, com a convicção de que cada momento foi único ao trabalhar a diversidade, que podemos fazer a diferença de forma positiva na vida das crianças, a partir das brincadeiras consciente, diferenciada e lúdicas.

Os resultados, ainda parciais, nos instigam a continuar presando pela ressignificação da nossa história. Atitudes simples, que podem ser abordadas, auxiliando o cotidiano escolar. Ademais, trabalhar com a diversidade cultural nos proporcionou conhecer e identificar as culturas locais, abordados nesta pesquisa, possibilitou trocas de conhecimentos, valores e costumes existentes em cada cultura. Podemos contemplar juntamente com as crianças a relevância dessa experiência na valorização e no reconhecimento da identidade de cada ser humano.

4. REFERÊNCIAS:

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas & Educação.** Introdução Povos Indígenas: conhecer para respeitar. Editora Mediação, Porto Alegre-2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 5 edição. São Paulo. Editora ática. 1996

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O jogo,brinquedo,brincadeira e a educação.** O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994. São Paulo: Cortez, 2006.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** Editora contexto, 2012. São Paulo.

A CONQUISTA DO CONCEITO DE FORMA A FASE ESQUEMÁTICA DOS 7 AOS 9 ANOS. CARACTERÍSTICAS DO DESENHO ESQUEMÁTICO: O ESQUEMA HUMANO, O ESQUEMA ESPACIAL.

Telma Lacerda De S. Aramburu - telmaaramburu@gmail.com
Ana Claudia F. Ferreira Bondarczuk - anaclaudiabond@hotmail.com
Carmem Lúcia Além Corrêa - mariaalem1@hotmail.com
Tabita Silva Leandro - tabitaleandro@hotmail.com
Alcione Bueno Morinigo - buenomorinigo@hotmail.com
Ana Lúcia Gomes Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa busca contribuir com estudos sobre a conquista do conceito de formas pelas crianças de sete a nove anos, consideradas as representações esquemáticas por intermédio de desenhos, ampliamos as leituras no sentido de compreender as características desta fase de percepção de espaço e tempo. Nesta fase a criança possui influência de cultura através da TV, internet, gibis, vídeos, rótulos, etc.; interferindo na sua maneira de ver o mundo, muito bem representado através de seus desenhos. A criança é capaz de ser autônoma ao desenhar, porém cultiva as influências do meio e da época em vive, suas oportunidades de aprendizagens, aquilo que tem como ideia do que desenhar e seu potencial em elaborar desenhos e refletir sobre sua própria produção. Tratamos das características dos desenhos esquemáticos para refletir sobre as práticas escolares no ensino de arte para a educação infantil.

Palavras - chave: Representações Esquemáticas. Desenhos. Arte.

1. INTRODUÇÃO

Consideramos os diversos desafios que a instituição escolar possui na era contemporânea observando que as crianças estão adentrando o espaço escolar cada vez mais cedo, servindo a instituição como formadora de desenvolvimento e assimilação de conceitos, assumindo papel no desenvolvimento físico, cognitivo e motor destas crianças.

No ensino de arte é possível observar, por meio de desenhos, o nível de assimilação de conceitos de formas e desenvolvimento espacial e corporal em que se encontram as crianças, sendo também possível identificar nestes desenhos a condição emocional de cada um.

Partindo do conhecimento teórico de pesquisadores como Piaget (1978), Rosa Iavelberg (2003) e Viktor Lowenfeld (1970), sobre a aquisição do conceito de formação esquemática na fase compreendida entre sete e nove anos. Esta pesquisa ancora-se por estes autores, buscando na prática se esta conquista está realmente acontecendo nesta fase acima mencionada. Para isso, realizaremos entrevistas com professores do ensino de arte no ensino fundamental equivalente a faixa etária pesquisada, bem como refletiremos sobre os desenhos produzidos por estas crianças.

2. A AQUISIÇÃO DO DESENHO

Para que se possa compreender as questões relativas à construção do desenho pela criança é necessário que o educador saiba o que é o desenho e quais suas correspondências com o mundo físico, com o mundo de quem desenha e reflete sobre a cultura.

Saber que o desenho não é simplesmente a representação do mundo visível, embora essa crença seja forte entre muitos professores, mas que o desenho é uma linguagem, com características próprias, com marcas individuais e culturas diversas, evitando a visão parcial e deformada sobre o ato de desenhar e ler desenhos. Iavelberg (2003) Cada criança desenha do seu jeito, impossível existir desenhos idênticos, desenhando a criança reflete seus sentimentos, o desenvolvimento físico e intelectual, sua percepção, seu gosto estético e sua evolução social como indivíduo.

Sobre a forma de avaliação do trabalho artístico das crianças, Lowenfeld (1970) pondera;

Com frequência é cometido o erro de avaliar o trabalho criador das crianças pelo seu aspecto, pelas cores e formas etc. Isto é injusto não só para o próprio produto, mas também para a criança. O crescimento não pode ser medido pelo gosto ou padrão de beleza imposto pela sociedade. No trabalho criador de uma criança, não existe resposta certa ou errada, ela expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses, através dos desenhos e nas suas pinturas, assim, mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras. (LOWENFELD,1970, p.31)

É através desse processo de construção artística que a criança desvenda a arte e desperta a sua criatividade. Temos que ter cuidado ao avaliar um desenho, pois toda criança é única e assim também suas criações, não se pode rotular uma criança simplesmente pela sua produção artística ou ilustração.

Todo desenho é classificado como um esquema ou representação esquemática, seja uma imagem de um local, objetos, animais ou de pessoas, mas abordaremos o conceito de esquema ou período esquemático.

3. A FASE ESQUEMÁTICA

É por volta dos sete anos que a criança formará um esquema, depois de muitas experiências adquire conceito do homem em seu meio. O esquema pode ser determinado pela maneira de como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas impressões tátteis dos objetos ou pela forma como o objeto funciona e se comporta. Lowenfeld; Brittain (1970):

O esquema de um objeto é o conceito a que a criança finalmente chegou, e representa seu conhecimento ativo do objeto. O esquema também pode referir-se ao espaço e às figuras, assim como se refere aos objetos. Por exemplo, a criança talvez desenhe, usualmente, uma casa apenas com telhado e janelas. Para ser uma experiência particular, a porta poderá revestir-se de significado especial; deste modo, a criança muda seu esquema e acrescenta a porta. Através dessa mudança, ela manifestou sua experiência particular. (LOWENFELD; BRITTAINE, 1970, p.183)

Esses esquemas são individuais, cada criança reproduzirá de seu jeito, conforme sua personalidade, não há dois desenhos idênticos, nem tampouco duas crianças iguais, depende muito de como o professor influencia e desperta o conhecimento passivo da criança.

Piaget (1978), afirma que o esquematismo faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Dentro dos esquemas representativos, começa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto. Surgem duas grandes conquistas: o uso da linha de base e a descoberta da relação cor objeto. O conceito quanto à figura humana já está definido, no entanto podem surgir desvios do esquema, tais como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo.

Encontramos o esquema puro, no desenho da criança, quando a representação se confina ao objeto. "Isto é uma árvore" "Isto é um homem", contudo, quando se apresentam intenções que alteram as formas, já não falamos de esquema puro. Assim, o esquema puro, ou a representação esquemática, é um tipo de representação que não inclui experiências

intencionais. Quando as experiências intencionais estão reapresentadas, ou quando há modificações do esquema, sabemos que a criança retratou algo importante para ela. O estudo das espécies de modificações, por que passa o esquema, permite-nos compreender a intenção subjacente na representação. Este fato é de importância especial para o professor, que pode, assim, estudar os efeitos do seu ensino, comparando o esquema com seus desvios.

3.1. ESQUEMA HUMANO



Fonte: blogdasaudade.com.br

Usamos a expressão do esquema humano para descrever o conceito de uma figura que a criança criou, após muita experimentação. As crianças menores, nas primeiras tentativas de representação, desenham a figura humana de muitas maneiras diferentes, e o desenho infantil de um homem pode variar de um dia para outro.

Por volta dos sete anos, quando a criança desenhar uma figura humana, mostrará um símbolo facilmente reconhecível. Ela retratará as diferentes partes do corpo, segundo seu conhecimento ativo dessas partes. Não só haverá cabeça, corpo, braços e pernas, como também algumas das diversas características particulares. Os olhos serão diferentes do nariz, o símbolo para o nariz será diferente do usado para a boca, e também haverá cabelo e até pescoço.

3.2. O ESQUEMA ESPACIAL

É nesta idade que a criança faz a grande descoberta da existência de uma ordem definida nas relações espaciais. A criança deixa de pensar: "Há uma árvore, há um homem, há um automóvel", sem estabelecer relação mútua entre esses elementos, como fazia no

estágio pré-esquemático. Agora ela pensa assim: "Estou no chão, o automóvel está no chão, a grama cresce no chão, a lama está no chão, todos nós estamos no chão." O primeiro conhecimento consciente, de que a criança é parte de seu meio, é indicado por um símbolo a que se dá o nome de linha de base. Nesta fase do desenvolvimento, a criança ainda não adquiriu a consciência de como representa a qualidade tridimensional do espaço e a maior descoberta é a existência de uma ordem definida nas relações espaciais. O esquema espacial é quase inteiramente abstrato, e só de modo indireto apresenta ligação com a natureza tal como o adulto a conhece.

Evidentemente na natureza, nem os objetos nem as pessoas que se apoiam no chão se encontram, de fato, sobre uma linha. Quando interrogadas, as crianças identificam, invariavelmente, essa linha como sendo o solo, o chão que pisam. Uma réplica da linha de base aparece nos desenhos como a linha do horizonte. Esta é usualmente desenhada na parte superior da folha de papel, e o espaço compreendido entre essa linha e a de base é identificado, pelas crianças, como sendo "o ar". Nós, adultos, vemos, usualmente, o céu, nos desenhos ou nos quadros, como algo que desce até ao nível da terra; contudo, isso é, realmente, uma ilusão de ótica. O conceito de que o céu está em cima, o solo embaixo e o ar no meio é tão válido quanto o nosso próprio de que o céu e a terra se encontram. Em ambos os casos, trata-se apenas de ilusões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada percebemos que o ato de desenhar é um momento muito importante para a formação da identidade e desenvolvimento da criança. Cabe ao professor despertar a criatividade e estar sempre atento ao que pode estar subentendido nos desenhos das crianças. Este momento deve ser sentido pela criança como um momento prazeroso e nunca como uma obrigação, ou algo difícil de realizar, pois a criança sente quando o adulto não valoriza o que ela produz, fazendo com que ela perca o interesse e gosto pelas atividades propostas, caso sejam colocadas de forma imposta.

Podemos compreender melhor os sentimentos e emoções de uma criança através de seus desenhos e cores que ela utiliza, por isso devemos oferecer o máximo de liberdade e condições de criação á elas, respeitando o ritmo e possibilidades de cada um.

Quanto a noções espaciais e corporais, a criança pode estar com este conceito formado, ao chegar nesta idade, porém existem aquelas que não tiveram a mesma possibilidade no meio em que convivem, então, esta responsabilidade de desenvolvimento passa a ser dos educadores, que deve estar sempre atento e procurar desenvolver estas capacidades em seus alunos, usando a percepção dos desenhos que ela produz, dentre outras formas. Para que este processo de aquisição de conceitos, formas e noções esquemáticas aconteçam, a participação da família é fundamental, apoiando, incentivando e colaborando com a efetivação desta etapa.

5. REFERÊNCIAS:

- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LOWENFELD, Viktor e BRITTAINE, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** Editora Mestre Jou. São Paulo:, 1970 – ACESSO EM:03 DE NOVEMBRO DE 2017.
- PIAGET, Jean. **La representation de l'espace chez l'enfant.** Paris, P.U.F., 1948. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/a-representacao-do-espaco-atraves-do-desenho/> acesso em 06 de novembro de 2017.
- _____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003 acesso em 06 de novembro de 2017.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO - MS E O PROCESSO DE INCLUSÃO NOS ANOS DE 2012 E 2013

Helena Pereira Fialho de Góes - heleninhafialho34@gmail.com

RESUMO

O reconhecimento de uma pessoa com deficiência como alguém com direitos iguais aos considerados “normais” foi um processo bastante longo, pois desde o surgimento da humanidade, havia preconceitos e um olhar discriminatório a essas pessoas. Lentamente, o processo de inclusão escolar veio tomando seu espaço e essas pessoas com deficiências aos poucos foram conquistando seus direitos e puderam ter acesso à escola. O objetivo principal desta pesquisa foi o de conhecer e analisar os processos da educação especial, sua trajetória histórica, suas diretrizes, voltadas especialmente ao estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente ao município de Anastácio. Para a realização deste estudo, utilizou-se como bases teóricas, estudiosos convededores do tema, dentre os quais cita-se: Guimarães (2005); Neres (2010) Pinheiro (2009), dentre outros. O caráter desta pesquisa é qualitativo, para a coleta de dados adotamos a pesquisa documental na sede do Núcleo de Educação Especial (NUESP) de Anastácio – MS, para o levantamento dos números de portadores de deficiência tipo de deficiência e em qual Escolas Estaduais do Município de Anastácio – MS esta inserido. Também foi realizada a observação não participante nas Escolas Estaduais citadas na pesquisa. A princípio, conforme vimos no decorrer da pesquisa, tinham de frequentar uma classe especial até chegar o momento de poder frequentar as aulas em uma sala de aula regular. Foi possível constatar que ainda há um longo percurso a percorrer para se atingir um patamar onde as pessoas com deficiência realmente sejam inseridas na sociedade e sejam vistas como iguais a todos. Ainda que estejamos, no século XXI, essas pessoas sofrem preconceitos e muitas vezes são consideradas incapazes de realizar determinadas atividades.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada em razão do nosso desejo de conhecer e discutir a educação inclusiva no Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Anastácio - MS. Para tanto, procuramos fazer um estudo que enriquecesse nossa visão de mundo e satisfizesse nosso anseio no que se refere a essa modalidade de ensino.

Contamos com suportes teóricos para a realização desta pesquisa, dentre as quais citamos: Guimarães (2005); Neres (2011); Medina (2011); Battisti (2012); Mazzotta (1999), e outros estudiosos de igual relevância para estudos direcionados à área da educação especial.

Inicialmente apontamos para a educação especial em Mato Grosso do Sul, destacando também seu percurso histórico. Foi feito um breve levantamento para, então, abordarmos a educação especial no município de Anastácio - MS. Realizamos um levantamento acerca das escolas e das necessidades educacionais especiais atendidas pelo Núcleo de Educação Especial (NUESP). Realizamos ainda, um breve histórico do município de Anastácio.

Finalmente, apresentamos nossas reflexões nas considerações finais, onde procuramos demonstrar nossas impressões sobre a realização desta pesquisa na qual foi possível perceber que estas não se encerram aqui, mas ficam em aberto para que novas pesquisas surjam para que outros conhecimentos sobre o tema sejam discutidos.

O objetivo principal foi o de conhecer e analisar os conceitos de educação inclusiva, no que se refere ao processo de escolarização de pessoas com deficiência em escolas estaduais de ensino comum. Além disso, procuramos abordar como se dá o processo de educação especial em Anastácio - MS e observar como está esse atendimento às crianças que necessitam de um atendimento diferenciado, especializado.

2.TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com intuito de conhecermos mais profundamente o processo da educação inclusiva, iniciamos nossa pesquisa com um levantamento de sua trajetória histórica. Segundo Guimarães (2005, p. 21), “A humanidade, desde seus primórdios, tem pautado sua organização por um discurso da busca do “bem comum”, em que cada indivíduo tem uma tarefa de acordo com as necessidades básicas de seu grupo”.

Battisti (2010), ressalta que na antiguidade as pessoas com deficiência eram totalmente segregadas e, em certos casos, até condenados à morte ao nascer porque acreditava-se que a deficiência era um mal para toda a humanidade e as famílias que tinham pessoas nesta condição, estavam sujeitas a desgraça dos deuses. Dessa forma, decidia-se por se livrar das pessoas com deficiência por acreditar que seria essa a melhor solução.

Segundo Battisti (2010) na Idade Média e Moderna, costumava-se deixar essas pessoas com vida, no entanto, totalmente isoladas e trancadas em quartos e até mesmo em

casebres separados das casas das famílias. Chegavam até serem tratadas como animais para as quais eram oferecidas apenas um prato de alimento e um copo de água.

Segundo Mazzota (1999), esse processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais deu-se primeiramente, com o escritor José Álvares de Azevedo, que era cego e que saiu do Brasil para estudar em uma escola especial em Paris, no Instituto Real de Jovens Cegos, no século XVIII. Chegou ao Brasil com o objetivo de criar uma escola para cegos semelhante a que estudara. Álvares de Azevedo escreveu e publicou na imprensa artigos sobre as possibilidades e condições de pessoas cegas poderem frequentar as escolas. Ele próprio foi um belo exemplo, pois, tornou-se professor do Sistema Braille para pessoas cegas no Brasil, ensinando outras pessoas a ler e escrever, tirando-as do analfabetismo.

Contudo, Mazzota (1999) salienta que a educação especial no país não avança muito devido às mudanças que ocorrem nas políticas públicas, em razão da troca de governantes. Com isso, esses projetos modificam ou simplesmente deixam de existir. A seguir, abordaremos as questões legais da Educação Inclusiva.

3. O RECONHECIMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao procurarmos entender melhor sobre o reconhecimento legal da educação inclusiva, recorremos a Pinheiro (2009), que afirma que a concepção de que a criança com necessidades educacionais só precisa de médico e não de educação, foi mudada a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). Nesse período todos passaram a ter garantido acesso à educação, através do artigo XXVI, que determina que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”.

De acordo com Mazzota (1999), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961 (lei nº 4.024/1961) assegurava o direito a educação de pessoas com necessidades especiais com o intuito de integrá-las ao sistema geral de educação, ou seja, ensino comum.

Mas para que esses direitos fossem concretizados, a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabeleceu em seu artigo 58 que se refere à educação especial. Os artigos determinam:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
 § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
 § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996, p.21).

Observa-se que a LDB 9394/1996 define de maneira bastante clara a educação especial e sua obrigatoriedade em ser oferecida, principalmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO

Foi criado em Anastácio, no ano de 2006, o Núcleo de Educação Especial (NUESP), ligado à Coordenadoria de Educação Especial (COESP) da Secretaria de Estado de Educação, por meio da resolução nº 2.048, de 27 de Novembro.

O Núcleo foi instalado na Escola Estadual Roberto Scaff e seu objetivo é dar suporte e promover a articulação e o desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Estado de Educação.

Ao realizarmos um levantamento, fomos informados de que o município de Anastácio, em Mato Grosso do Sul, no ano de 2012, havia 14 alunos surdos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1- alunos com surdez no município de Anastácio

Instituição de Ensino	Alunos
Escola Estadual Maria Correia Dias	02 alunos
Escola Estadual Guilhermina da Silva	04 alunos
Escola Estadual Roberto Scaff	04 alunos
Escola Estadual Carlos Souza Medeiros	04 alunos

FONTE: Núcleo de Educação Especial (NUESP)

Quanto a crianças com Paralisia Cerebral, na rede de ensino de Anastácio, os números apontam:

Quadro 2 - alunos com Paralisia Cerebral (PC) no município de Anastácio

Instituição de Ensino	Alunos
Escola Estadual Maria Correa Dias	05 alunos
Escola Estadual Romalino Alves de Albres	02 alunos
Escola Estadual Guilhermina da Silva	01 aluno
Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade	02 alunos

FONTE: Núcleo de Educação Especial (NUESP)

Ainda existem alunos com outras necessidades matriculados nas escolas do município anastaciano, conforme o seguinte quadro demonstra:

Quadro 3 - alunos com outras deficiências no município de Anastácio

Instituição de Ensino	Alunos
Escola Estadual Maria Correa Dias	01 autista
Escola Estadual Carlos Souza Medeiros	01 cadeirante

FONTE: Núcleo de Educação Especial (NUESP)

Todas as escolas citadas possuem profissionais de apoio que auxiliam o professor regente das salas para com os alunos com necessidades especiais. Na Escola Estadual Roberto Scaff há disponível uma sala de recursos multifuncionais e uma brinquedoteca.

Procuramos dados mais completos para a realização desta pesquisa, no entanto não existem documentos que podem ser disponibilizados. Dessa forma, encontramos algumas dificuldades para a estruturação deste estudo.

Nem mesmos na Secretaria Municipal de Educação foi possível encontrar informações mais precisas e conclusivas, pois não há um levantamento exato de quantas crianças com necessidades especiais são atendidas pela rede municipal de ensino.

Apenas a Escola Roberto Scaff, onde funciona o Núcleo de Educação Especial (NUESP), possui alguns materiais e outros recursos para trabalhar com as crianças que necessitam de um atendimento educacional especializado. No entanto, consideramos que isso não é o suficiente, pois como observamos, há alunos com deficiência em muitas outras escolas do município e sabe-se que os recursos não são suficientes para atender essa clientela, que como vimos, vem crescendo ao longo dos anos, fazendo cada vez mais, parte da nossa realidade.

5. CONCLUSÃO

Ao finalizarmos este trabalho, compreendemos um pouco o processo histórico e social da educação especial ao longo da história da humanidade, onde foi possível perceber que as pessoas com deficiências sempre foram vistas como diferentes dos demais, os considerados “normais”.

Entendemos que esta pesquisa foi relevante para nossa formação, pois nos fornece subsídios teóricos para que possamos compreender a realidade que está instaurada nas salas de aula. Ou seja, a criança com deficiência está cada vez mais presente nas escolas e precisa se sentir aceita e acolhida pelos demais. Optamos por direcionar o foco do nosso estudo para o município de Anastácio para conhecer a realidade a qual pertencemos. Para tanto, realizamos visitas às escolas para conhecer a educação especial da cidade.

Foi possível constatar que o município de Anastácio vem realizando um bom trabalho com a Educação Inclusiva, mas precisa melhorar, pois as escolas vêm recebendo esses alunos com deficiência e nós educadores precisamos estar preparado para lhes proporcionar boas condições de aprendizado.

Esperamos ter conseguido realizar um trabalho a contento e que sirva para instigar que novas pesquisas surjam, pois o tema é bastante amplo e merece, sem dúvida, muitos outros estudos a respeito para que um dia realmente consigamos ter uma educação igualitária, voltada para todos.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DOMINGUES, Andréia Silva. **Memórias vividas, insurgidas e reinventadas:** a Colônia do Pulador em Anastácio/MS. Disponível em <http://www.encontro2-12.historiaoral.org.br>. Acessado em fevereiro de 2013.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camilo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica.** Relatório de dissertação apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2005.

MAZZOTA, M. J da S. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. P.27-131

NERES, Celi Corrêa. As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas. São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Sara Cristina Aranha de Souza. Crianças com transtornos de déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar. Publicado em 2009. Disponível em <http://www.uneb.br>. Acesso em 18.02.2012

A RELEVÂNCIA DA MATEMÁTICA LÚDICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Rosário - flaviarosario2009@hotmail.com
Elisangela Castedo Maria Nascimento - ecmcursino@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo é resultado do trabalho de conclusão do curso de pedagogia realizado com o objetivo de destacar a relevância que o Lúdico possui no processo de Ensino e Aprendizagem da disciplina de Matemática, enfatizando que o mesmo deve ser bem trabalhado nas escolas, para que futuramente os educandos não apresentem dificuldades graves, quanto à construção do pensamento lógico. Atualmente o ensino da Matemática se apresenta descontextualizado, distante da compreensão dos educandos, mero expectador e não um sujeito partícipe. Aprender matemática é desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. O objetivo deste trabalho é apontar alternativas visando a motivação, o desenvolvimento da auto confiança, da organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo, nos estudantes a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Lúdico. Matemática. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que nos dias atuais, as metodologias aplicadas por grande parte dos professores no ensino da Matemática, causam problemas de aprendizagem e desmotivação dos alunos. Em função disso, esta pesquisa buscou demonstrar que resolver cálculos e problemas pode ser divertido quando se aprende de forma prazerosa e dinâmica por meio de jogos e brincadeiras.

Por meio do jogo a criança tem a possibilidade de investigar e aprender determinados conteúdos que antes lhe pareciam complicados, assim a atividade lúdica na escola tem por finalidade desenvolver nas crianças a criatividade, autonomia, socialização, afetividade e confiança. Com o jogo o educador pode trabalhar todas as disciplinas, mas destacamos aqui a Matemática já que a mesma é vista pela maioria pela maioria dos alunos como complicada de compreender. Buscaremos mostrar aqui que o jogo é um recurso que pode ser usado para facilitar esse aprendizado com o objetivo de fazer com que os alunos percam o medo pela disciplina.

2. CONCEITO DE JOGO

De acordo com Huizinga (1980) a palavra jogo vem do latim *ludu* (brincadeira, jogo), sendo uma atividade que possui regras pré-estabelecidas normalmente realizadas entre dois ou mais participantes, e nesse contexto busca-se montar jogadas e estratégias, para serem executadas. A cada instante uma novidade aparece, o que se torna fundamental para despertar o interesse das crianças.

Rabioglio (2006) destaca que o jogo e o brincar, de um modo mais amplo, fazem parte da vida diária da criança, ou seja, desde muito cedo ela se conhece e explora o mundo ao seu redor por meio de jogos e brincadeiras, representando, fantasiando, construindo, desconstruindo, criando e seguindo regras, inventando competições.

Nesse contexto o professor não só precisa trabalhar com os conteúdos específicos da Matemática, como também o respeito na competição, orientando seus alunos durante as jogadas, desmistificando o conceito de que jogar é competir.

Para Kishimoto (1994, p.35), [...] “o jogo estimula a criança a exploração e a solução de problemas e, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de solução”, dessa forma, o jogo serve para o aluno criar situações favoráveis em grupo, refletindo e desprendendo-se de algumas ações.

Segundo Macedo (*apud* LORENZATO, 2006) professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, o jogo com regras faz com que a criança crie um ambiente de observação e de diálogo, permitindo que a criança ao pensar crie seu próprio conhecimento a cerca do jogo. [...] “o jogo, especialmente os de regras, porque criam um contexto de observação e diálogo sobre processos de pensar e construir conhecimento, de acordo com os limites da criança [...]” (p.26)

As atividades lúdicas satisfazem as necessidades de que as crianças necessitam, seja de movimento, ou no seu cognitivo, físico e afetivo, onde o educador pode vincular a disciplina de Matemática e seus significados fazendo com que as crianças superem medos e construam uma base sólida de conceitos.

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança ao jogar descobre, cria, inventa, experimenta e ao mesmo tempo vai estimulando sua curiosidade e criatividade. Segundo Rosa (2009, p.38), “No desenvolvimento das crianças, é evidente a transição de uma forma para outra através do jogo, que é a imaginação em ação. A criança necessita de espaço, motivação para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia”.

Dessa forma, cabe ao professor deixar que a própria criança conduza o jogo, dessa maneira ela delimitará o espaço de que necessita e consequentemente estabelecerá um vínculo harmonioso com os colegas. Quem estabelece a hora e o momento adequado para jogar é o educador, porém é relevante destacar que os jogos precisam ser adequados conforme a faixa etária e os conhecimentos já adquiridos por eles. Segundo Piaget (*apud* LUDWIG, 2006), os jogos são classificados em três fases do desenvolvimento infantil: fase sensório-motora, a fase pré-operatória e a fase das operações concretas.

1^a Fase Sensório – Motora, compreende a faixa etária do nascimento aos 2 anos de idade, é onde a criança brinca sozinha, sem noção de regras;

2^a Fase Pré – Operatória, dos 2 aos 6 anos de idade, é onde a criança adquire noção da existência de regras e começa a jogar com outras crianças, com por exemplo o jogo do “faz de conta”;

3^a Fase das Operações Concretas, dos 7 aos 11 anos de idade, é onde a criança aprende as regras dos jogos e começa a jogar em grupo, por exemplo o jogo de damas e o jogo de dominó.

Partindo desse pressuposto o educador pode criar atividades visando atender as necessidades dos educandos, como desenvolvimento moral, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo, desenvolvimento físico-motor e principalmente trabalhar a noção de competição, para que isto não venha a prejudicar a aprendizagem.

Ao trabalhar com jogos, o educador pode organizar o que irá explorar em cada jogo, o que pode ser observado, qual o tipo de desafio e ao colocar em prática e conduzi-lo para não deixar que os alunos joguem por jogar, sendo apenas utilizado para preencher o tempo de aula. Um planejamento bem feito é crucial para que os objetivos sejam alcançados.

Segundo Ludwig (2006, p.38),

No momento que as crianças estão concentradas no jogo, elas têm a oportunidade de expressar seus desejos, interesses, pensamentos, suas ideias e visão do meio que as cercam. Por isso, é imprescindível que o professor oportunize ao aluno o ato de criar, mostrar o que ele sabe sobre determinado assunto, ou seja, deixar expor sua cultura. O professor, como mediador desse processo pelo qual o aluno passa, deve envolver-se através da pesquisa numa busca mútua da aprendizagem, pois o professor ao ensinar não deixa de aprender.

Partindo dessa análise, percebe-se que cabe ao professor ser reflexivo, e ao mesmo tempo ativo ao analisar as crianças, pois elas não são apenas sujeitos aprendizes, e sim co-participantes de todo processo de construção do conhecimento, sendo fundamental que à ação do educador seja clara a respeito do que se vai jogar e de como vai jogar, portanto o papel dele passa a ser relevante durante as atividades lúdicas que ocorrem em sala de aula. De acordo com Rosa (2009, p.40) “o lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo”.

4. A RELAÇÃO ENTRE O LÚDICO, O ENSINO DA MATEMÁTICA

O lúdico é uma alternativa metodológica que facilita à apropriação de novos conhecimentos e consequentemente geram bons resultados. É relevante ressaltar que o contexto em que as crianças são inseridas, onde as ações desenvolvidas com elas são de forma lúdica, facilita a apropriação dos conhecimentos, pois dessa forma sentirão prazer em realizar as atividades entendendo que está participando de uma brincadeira normal.

Segundo Ricardi (2009, p.11) “O trabalho com jogos nas aulas de Matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação que estão relacionados ao chamado raciocínio lógico”.

Entretanto, para se obter bons resultados com os jogos no ensino da Matemática faz-se necessário que o educador planeje suas aulas de forma que venha contemplar todo o seu trabalho. De acordo com Ricard (2009, p.13):

Quando nos referimos à utilização de jogos nas aulas de Matemática como um suporte metodológico, consideramos que tenha utilidade em todos os níveis de ensino. O importante é que os objetivos com o jogo estejam claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível em que se está trabalhando e, principalmente, que representa uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo.

Através da ludicidade o aluno perde a vergonha de perguntar sobre determinado conteúdo facilitando uma relação recíproca, onde o educador poderá dialogar com o seu educando sobre os conhecimentos prévios que o mesmo possui e utilizá-los em sua aprendizagem. De acordo com Freire (1992) é preciso envolver o aluno nas suas aulas na tentativa de que o mesmo seja capaz de apropriar-se dos conhecimentos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (*apud* ALMEIDA, 1997, p.20) “A seleção e organização de conteúdos não deve ter como critério único a lógica interna da Matemática”. O professor poderá promover discussões sobre o tema e demonstrar na prática como o aluno utiliza a Matemática em seu cotidiano, ou seja, o mais importante é a maneira como será trabalhada a prática associado à teoria.

Segundo Almeida (2010), o professor pode fazer a relação entre conceitos matemáticos e as experiências vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, por meio da participação dos seus educandos de maneira lúdica. Tudo dependerá de um planejamento que aproveite os conhecimentos prévios dos alunos. É importante que o educador possibilite a oportunidade de participar de atividades que envolvam jogos matemáticos como recurso de ensino e não apenas como atividades lúdicas para passar o tempo de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pesquisados concordam sobre a relevância que o lúdico possui no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. O lúdico contribui de maneira satisfatória para a socialização dos alunos, e o educador necessita ser o mediador para que a participação seja ativa e construtiva.

Considerando que o lúdico favorece o processo de ensino aprendizagem da criança, faz-se necessário que o professor crie práticas de articulação entre o lúdico e a Matemática possibilitando a seus alunos a ampliação conhecimentos de maneira descontraída. Seria de extrema relevância para o ensino da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que os professores analisassem melhor sua prática docente em sala de aula, oportunizando a participação dos alunos nas aulas, assim como a utilização de seus conhecimentos prévios.

De forma geral, faz-se necessário repensar a prática pedagógica aplicada ao ensino da matemática, para não perder a eficácia da metodologia lúdica no processo de ensino

aprendizagem, não esquecendo que um bom planejamento faz parte do processo de ensino sendo essencial para alcançar os objetivos propostos. Por meio das atividades lúdicas o ensino da matemática se torna dinâmico e significativo, tornando mais eficaz à construção do conhecimento por parte do aluno, assim como ajuda a diminuir os anseios, medos e constrangimentos ligados a essa disciplina.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vera Fátima Corsino de. **Metodologia do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dourados: UNIGRAN, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: em encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDWIG, Rafael. **A educação lúdica como processo mediador de aprendizagem**. Cuiabá: KCM, 2006.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender Matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

RABIOGLIO, Marta. **Jogos nas aulas de Matemática**. In: CORÁ, Alessandra, (et.al.). Guia de Recursos Didáticos. Projeto Pitanga. Matemática. São Paulo: Moderna, 2006.

RICARDI, Geise Cristina. **Contextualizando a matemática por meio de jogos e brincadeiras na Educação Infantil e Anos Iniciais**. Campo Grande/MS, 2009.

ROSA, Adriana. **Lúdico e alfabetização**. 1^a ed. Curitiba: Juruá, 2009.

SAMPAIO, Fausto Arnaud. **Matemática: história, aplicações e jogos matemáticos**. Campinas: Papirus, 2005.

A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS PAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO

Josiane Almeida Lopes da Silva - josylopes1991@hotmail.com

Ana Paula Luiz - ana2010151@hotmail.com

Aline Leite Fernandes Flores - alinefkoinonia@hotmail.com

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo destacar a relevância da participação dos pais no desenvolvimento do aluno, apresentando algumas impressões que surgiram durante a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e nos estágios supervisionados. Visto isso, será utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica baseando-se nos escritos de autores como Ariès (2011); Dessen & Polonia (2017); Piaget (1991); Vianna (2000), como também a Constituição Federal (1988), documento oficial que trata de todos os direitos dos cidadãos. Sendo assim, com o foco no estudo acerca da relação família-escola, apresentaremos um breve histórico sobre o conceito de criança e família, destacando a relevância da valorização da infância, bem como nossas experiências como pibidianas e estagiárias por meio da observação da frequência e envolvimento dos pais para com o trabalho da instituição de ensino. Os prévios resultados nos fazem compreender a relevância da participação dos pais no desenvolvimento escolar do aluno.

Palavras-Chave: Participação. Relação Família-Escola. Experiências.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo resultou das observações realizadas no *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*, e nos estágios, realizados em escolas estaduais e municipais de Aquidauana-MS, onde constatamos o quanto é necessário que os pais estejam presentes na vida escolar de seus filhos.

Nosso objetivo é instigar uma reflexão sobre a relevância dessa participação, bem como discorrer sobre a evolução do conceito de infância no decorrer da história. Sendo assim, organizamos o trabalho expondo na primeira parte um breve histórico do conceito de criança e família, destacando a relevância da valorização da infância, fazendo uma análise de como a infância era retratada em outras épocas, e como a criança passou a ser tratada

como tal. Apresentaremos na segunda parte, nossas experiências como pibidianas e estagiárias, que por meio da observação em sala de aula, nos fez perceber que os alunos que contam com a participação de seus pais conseguem adquirir altos índices em seu desenvolvimento. Destacando a participação dos pais na escola, como também o que a mesma pode fazer para aproximar-se mais da comunidade.

Acreditamos que alunos que são auxiliados pela família em casa, nos deveres e assuntos referentes à escola conseguem obter um melhor rendimento em sala de aula, diferentemente dos outros que não recebem esse acompanhamento.

2. CRIANÇA & FAMÍLIA

O indivíduo passa por diversas transformações em sua vida por meio da interação com o meio em que está inserido, sendo assim, é notável a relevância da família nesse processo. A família e a escola precisam trabalhar em conjunto com o propósito de contribuírem para o sucesso escolar das crianças. O fracasso escolar não deve ser atribuído apenas à criança, pois o trabalho de união da família com a escola, favorece consideravelmente o desenvolvimento do aluno. O núcleo familiar é base estrutural da formação do indivíduo, onde se aprende valores morais e éticos, já a escola é a base para que o mesmo exerça sua cidadania.

Segundo Ariès (2011), a infância transformou-se com o passar do tempo, pois antes não era retratada e nem respeitada, as crianças foram consideradas durante séculos como adultos em miniaturas. Durante anos, não havia nem o conhecimento de infância, logo que cresciam tornando-se independentes eram inseridas no mundo adulto. Para o autor, a criança era tratada como tal somente nas classes nobres, deixando evidente que as crianças de famílias pobres eram as que mais sofriam com essa desigualdade, trabalhando e vivendo de maneira degradante. As mudanças na concepção de infância foram acontecendo ao longo do tempo por meio das modificações nas relações internas das famílias, aproximadamente nos séculos XVI e XVII.

De acordo com o autor, as informações sobre a idade eram de certa forma restrita por questões culturais a época:

Quando tive a ideia sobre me informar sobre a data de meu nascimento, responderam-me que eu tinha vindo ao mundo em 1499, no domingo da Quinquagésima, no exato momento em que os sinos chamavam para a missa, [...] o surpreendente é que esta reserva havia se tornado um hábito de boas maneiras, pois era assim que convinha dizer a própria idade a um interlocutor. (ARIÈS, 2011, p. 04).

Pode-se afirmar que na Idade Média, houve a preocupação na identificação além do primeiro nome e este era feito por meio de sobrenomes por muitas vezes de lugares, diferenciando-se assim dos moldes característicos da sociedade informatizada que estamos inseridos, onde a identificação da pessoa é elaborada por números precisos e únicos.

Com as transformações históricas sociais, a família que tinha como função ensinar ao indivíduo valores éticos e morais passou a abster-se de tais funções deixando a cargo da escola, todavia consideramos este um erro por parte dos pais, visto que sua presença no cotidiano escolar é indispensável e fundamental para construção da identidade social, física, cognitiva e moral da criança.

3. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS PROPORCIONANDO BENEFÍCIOS PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Para Piaget (1991), a escola e a família têm muito a ganhar trabalhando em conjunto em prol de uma educação que contribua para a formação do cidadão. O autor ressalta:

A escola na realidade tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais, e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. (PIAGET, 1991, p.50).

Em nossa experiência, foi possível constatar a relevância do auxílio dos pais na vida escolar de seus filhos, todavia, sabemos que ainda falta muito para que esse acompanhamento seja frequente por parte de alguns pais. A relação família-escola deveria ser espontânea, não ocorrer apenas encontros nos dias em que há reuniões ou até mesmo no encerramento do ano letivo, sendo assim, destacamos que os alunos que contam com o acompanhamento de seus pais conseguem resultados consideráveis, bem como auxilia no resultado do trabalho do professor.

A interação dos pais com a escola faz com que o desenvolvimento do aluno seja eficaz, ou seja, a escola deve proporcionar mecanismos eficientes para que ocorra sua interação com a comunidade. Para Vianna (2000), essa interação com a comunidade faz com que a escola transforme-se em um centro ativo, bem como, proporciona aos pais confiança no trabalho desenvolvido pela escola.

De acordo com Dessen e Polônia (2005), na medida em que a família e a escola mantêm boas relações, constata-se uma melhora no desenvolvimento escolar da criança. Para tanto, é necessária a participação dos pais para que esse desenvolvimento ocorra de forma gradativa, pois primeiramente é um direito que lhes competem, todavia não deveria ser exercida apenas como direito, mas também como um dever.

A Constituição Federal de 1988, ressalta a relevância da família na formação do indivíduo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Portanto, é necessário que a família esteja ciente de seu dever perante o desenvolvimento e formação da criança, não apenas matriculá-la na escola, mas também acompanhar seu rendimento escolar.

De acordo com Piaget (1991), os pais têm direito a conhecer a rotina de seus filhos e a educação que está recebendo na instituição:

[...] se “toda pessoa tem direito à educação”, é evidente que os pais também possuem, e igualmente “por prioridade”, o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (PIAGET, 1991, p. 50).

Sendo assim, a família tem direito de acompanhar a educação dada a seus filhos, pois esse acompanhamento traz benefícios tanto para a aprendizagem da criança, como também enaltece o trabalho do professor.

Por meio da parceria família-escola o aluno passa a desenvolver-se de forma abrangente, pois, além do que aprende na escola ele tem um reforço nas tarefas escolares, pois o dever de casa deve ser apenas um momento de ajuda dos pais para que o aluno se desenvolva melhor, e não uma transferência de responsabilidades da escola para a família.

Uma boa forma dos pais participarem do cotidiano escolar de seus filhos não é apenas comparecendo nas reuniões para entrega de boletins, mas também acompanhar seu rendimento por meio das atividades que os mesmos levam para casa, para que ao final do ano letivo não se deparem com uma situação de reprovação do aluno. A escola tem o dever de receber as famílias para que possam participar desses momentos, bem como os pais precisam estar envolvidos em tudo o que diz respeito à escola.

É relevante que família e escola saibam aproveitar os benefícios advindos do trabalho em conjunto, pois irá proporcionar resultados significativos na formação social da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é fundamental a participação da família no contexto educacional, pois ambas atuam de forma significativa na construção do caráter do indivíduo. Constatamos que a participação dos pais não é frequente, sendo, portanto, prejudicial ao desenvolvimento do educando, ocasionando situações em que os alunos levem para casa tarefas e voltam para a escola com a mesma. Já os pais que acompanham a rotina escolar de seus filhos se preparam com significantes progressos.

Deve-se considerar que para obter significativos avanços, a instituição escolar precisa promover meios que façam com que os pais sejam mais participativos no cotidiano escolar, como encontros que contem com a participação da comunidade em que o educando está inserido discutindo-se meios para um ensino mais eficaz.

Ainda há muito a ser feito por ambas as partes, pois somente por meio da união família e escola poderá surgir resultados que contribuam para a melhoria da educação brasileira.

5. REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

DESSEN, Maria Auxiliadora & POLONIA, Ana da Costa. **A família como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia (Ribeirão Preto) v. 17 n.36 Ribeirão Preto jan/abr. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/paideia>> Acesso em 14 de nov. de 2017.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** -Tradução de Ivete Braga. -11 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola:** Um desafio ao educador. 2.ed. São Paulo: EPU, 2000.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Lilian Correa Marcelino - correa-marcelino1@hotmail.com
Helen Paola Vieira Bueno - helen.bueno@ufms.br

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de verificar as dificuldades e possibilidades da alfabetização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Optou-se pela utilização do método qualitativo e o estudo foi do tipo bibliográfico, de caráter descritivo-analítico com base em análise de documentos oficiais, tais como: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996) entre outros documentos educacionais. Alfabetizar e letrar é ensinar a ler e escrever na totalidade das práticas sociais da leitura e da escrita, deste modo o educando precisa ser alfabetizado e letrado. Constatamos que para os estudantes com TEA, além de metodologias e adaptação curricular, é necessário que o professor utilize estratégias e recursos diferenciados que venham ao encontro das suas Necessidades Educativas Especiais (NEE), garantindo assim, sua participação em todas as atividades e aprendizagem, e que a inclusão educacional dos estudantes com necessidades educacionais específicas, levou as escolas e os professores a buscarem alternativas que apoiam um acolhimento adequado a todos que devem ser amparados pela legislação de maneira a assegurar-lhes a segurança de seus direitos. Diante disso, percebemos que mesmo com políticas e programas destinados ao assunto em questão, a inclusão do aluno com TEA ainda necessita de muito desenvolvimento e empenho para que a escola atinja seu papel social e educacional, garantindo educação para todos com acessibilidade, sem discriminação ou preconceito.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão do estudante com necessidade educacional especial no âmbito escolar tem como suma importância a sua atuação em um espaço de socialização e aprendizagem através da interação e participação nas atividades.

A escola é vista como uma instituição social, essencial para o desenvolvimento e formação da criança, sua organização e atuação deve oportunizar aprendizagem e reelaboração dos conhecimentos produzidos na sociedade.

Princípios legais garantem o direito à educação com qualidade e igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola a todos indivíduos, sem preconceitos, independente da sua raça, ideologia, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer tipo de discriminação.

Sendo assim, oportunizar inclusão escolar é não deixar ninguém no limite do processo de escolarização, sendo assim, Mantoan (2003) afirma que a inclusão intercede a inserção totalitária completa e sistemática de todos os estudantes nas salas de aula do ensino regular, ponderando as necessidades e características de cada um, sendo que, os profissionais da educação devem reestruturar suas tarefas em função dessas necessidades.

Observando a realidade das escolas a partir das experiências proporcionadas pelo curso universitário e por dados publicados, percebemos a inclusão escolar do público-alvo da educação especial, que são aqueles que apresentam deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aumentando significativamente, e esses espaços tem buscado meios e métodos para garantir um atendimento educacional que atenda as especificidades de todos. Mas muito ainda tem que ser feito, principalmente no que se refere à formação do professor.

Esse artigo é um resumo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana. Tem como objeto verificar as possibilidades e os desafios da alfabetização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA.

A pesquisadora utilizou-se, nesta pesquisa, da abordagem qualitativa, e o tipo de estudo escolhido foi a pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo-analítico e também a análise de documentos oficiais, tais como: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996) entre outros documentos educacionais, bem como embasamento teórico de Soares (2003), Mendonça (2009), Pérez (2007), entre outros.

Há tempos vivemos em uma sociedade letrada, que, já se utilizou de várias teorias e metodologias para aplicar os ensinamentos. Conhecer o estudante em seu contexto social, cultural, familiar e Necessidades Educacionais Especiais (NEE), refletirá na atuação e metodologia que o professor utilizará em sala de aula, onde muitos decidem separar as metodologias das teorias. No entanto, essas são duas faces de uma mesma moeda, nem

sempre compreendidas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que determinam a qualidade e efetividade do ensino.

Para os estudantes com TEA, além de metodologias e adaptação curricular, é necessário que o professor utilize estratégias e recursos diferenciados que venham ao encontro das suas NEE, garantindo assim, sua participação em todas as atividades e aprendizagem.

2. ALFABETIZAÇÃO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

A alfabetização está ligada ao estudo do conhecido e, por conseguinte, ao letramento, e para ser realizado é preciso haver o conhecimento dos símbolos. Segundo Freire e Macedo (1990, p.17), “alfabetização significa adquirir língua escrita através da construção do conhecimento, dentro de um contexto discursivo de interlocuções e interação, com uma visão crítica da realidade”.

O processo de integração social é parte do processo de alfabetização da criança, e é através desta integração que aprenderá com seus erros e acertos e também com os erros e acertos de seus colegas. Tal prática de convívio proporciona aos alunos, a aprendizagem em conjunto. Um sujeito pode ser alfabetizado, porém não significa que ele seja letrado, pois sua alfabetização foi adquirida em um processo de reflexão da sociedade.

Segundo Soares (2004), letramento é o estado ou a condição que adquire um indivíduo representando um conjunto de práticas, que instruem a ler e escrever, intervindo no modo de interação social. É mais que alfabetização, é o sentido das palavras e das frases na vida cotidiana; letrar é dar sentido aos símbolos, uma ordem onde a junção dos mesmos obtém algum significado.

Para que o letramento seja aplicado corretamente, são sobrepostas práticas de ensino sistematizadas, com longos tempos de pesquisas e estudos, onde o docente avalia a melhor metodologia de alfabetização. Alfabetização é bem distinta do letramento, no entanto, são indissociáveis e interdependentes, porém devem caminhar junto no processo de aprendizagem da linguagem oral e escrito.

A diferenciação entre a alfabetização e letramento trouxe problemas no contexto da escolarização dos estudantes nos anos iniciais, resultando em índices baixos e números de reprovação elevados. Realizar o letramento é assumir o objetivo de alfabetizar, ou seja,

ensinar a arte de identificar os símbolos, dar sentido a eles e, com isso, ajudar nas habilidades individuais de leitura e produção textual.

Dessa forma, esses métodos de ensino, são importantes para o processo de aprendizagem do sujeito, pois ser alfabetizado e letrado é condição essencial para novas possibilidades da conquista da cidadania.

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A ALFABETIZAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista, condição que afeta uma a cada 110 crianças no Brasil (OLIVEIRA, s.d.), apresenta vários sintomas e sinais específicos que é diagnosticado em crianças no início do desenvolvimento. Segundo Passarino (2010), “o autismo é uma síndrome, caracterizada pela ausência de interação social, comportamento, comunicação e linguagem”. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental, que se apresenta nos primeiros anos de vida da criança (APA, 2013).

Esse transtorno causa uma dificuldade em se relacionar com o outro, pela comunicação, interação, contato visual, na iniciativa para desenvolver as tarefas, quando contrariado ou ter sua rotina alterada, além de apresentar movimentos repetitivos. Essas características variam de pessoa a pessoa, sendo que alguns são mais comprometidos que outros (BACKES, ZANON E BOSA, 2017).

Segundo o Material Orientativo do Ministério da Educação (2010), o TEA também causa variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. As mudanças de humor sem motivo aparente e os acessos de agressividade são comuns em alguns casos. As crianças apresentam seus interesses de maneira distinta e podem focar sua atenção em uma só atividade, como por exemplo, observar determinados objetos. O mesmo documento relaciona o autismo com outras síndromes, tais como: Autismo; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Segundo Gauderer (1987, p.4), “as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem motoras, interações sociais e a aprendizagem”.

O papel da escola é reconhecer suas características, o nível de conhecimento e elaborar estratégias para que esses consigam desenvolver capacidades, diminuir seus comprometimentos e interagir com os demais alunos. O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista, às vezes será lento e gradativo, portanto, caberá ao professor que, com formação e conhecimentos adequados, desenvolverá sistema de comunicação e metodologias próprias a cada estudante, oportunizando sua inclusão.

A proposta de educação inclusiva segundo a Declaração de Salamanca (1994) é que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série. A escola, segundo essa proposta, deverá adaptar-se para atender as necessidades desses alunos inseridos em classes regulares. Portanto, a educação inclusiva deverá ser posta em prática numa escola inclusiva que busque ações que favorecem a integração e a opção por práticas heterogêneas (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/96, em seu artigo 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996). A partir da LDB, a obrigatoriedade no atendimento e instalações adaptadas para receber o aluno com deficiência na escola proporciona uma ressignificação nesse espaço de aprendizagem, desde a estrutura física até a formação dos professores e profissionais.

Sendo assim, é possível debater que o direito de acesso ao conhecimento é também o direito de ampliar-se de forma integral e apropriar-se das condições que beneficiam a participação social de forma ativa, desde a educação infantil. O diagnóstico precoce é essencial para o desenvolvimento da criança com TEA, e outros direitos, estão garantidos pela Lei 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Antes de falar sobre as possibilidades, dificuldades e peculiaridades da aprendizagem da pessoa com Autismo, necessitamos aceitar e esclarecer as lacunas que ocorrem no desenvolvimento do sujeito. O autista com o seu jeito peculiar de ver o mundo - e olham de forma distinta para objetos e pessoas-, perde a absorção de mensagens que desenvolvam conceitos básicos sociais, e por isso apresenta problema em interagir-se.

Então, é de extrema relevância utilizar de todas as possibilidades de contato, e essas possibilidades tendem a acontecer, quando utilizamos o universo de interesses da criança. Porque quando os autistas se sentem respeitados e acolhidos, eles sempre respondem positivamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a inclusão dos alunos com TEA aconteça realmente nas escolas públicas é necessário o envolvimento da comunidade escolar, da família, dos outros alunos, trabalhando juntos para realizar as adequações necessárias, transformando a escola em um espaço para todos.

Com esse trabalho, além de analisar sobre a inclusão, foi possível observar que ainda há muito que se construir no campo da inclusão do aluno com TEA. Mesmo com as garantias legais percebemos que somente aceitar a matrícula do aluno não garante seu desenvolvimento.

A inclusão das crianças com TEA é algo que desafia e preocupa toda a comunidade escolar, levando os professores à busca de formação adequada e a reflexão sobre a afetividade do fazer pedagógico para oportunizar a alfabetização e o letramento destes alunos. Dessa forma, é necessário que o professor tenha responsabilidade e compromisso com a educação para assim construir pontes que possibilitam a aquisição do conhecimento.

Os resultados produzidos pela pesquisa evidenciam que é possível realizar a inclusão escolar, mas também a interação e aprendizagem dos alunos com TEA, desde que respeitadas suas características e com uma metodologia diferenciada, eliminando obstáculos e as formas de discriminação.

5. REFERÊNCIAS

ABRA. **Associação Brasileira de Autismo.** Disponível em: <http://www.autismo.org.br>. Acesso em: abril de 2016.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.).** Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso e BOSA, Cleonice Alves. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol. 33, pp. 1-10, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Senado Federal. **Lei de Diretrizes da Educação, dispositivos constitucionais pertinentes Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 regulamentações** – Normas correlatas – Índice de assuntos e entidades.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Coleção a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. **Transtorno global do desenvolvimento.** Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Coleção a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. **A escola comum inclusiva.** Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____, Ministério da Educação. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm, Acessado em 25 de outubro de 2017.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, Olympio; ONAIDE SCHWARTZ, Mendonça. **Alfabetização métodos sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.** 3. Ed. Cortez, São Paulo, 2009.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Alfabetização para além do método – uma sintaxe freiriana.** Revista Moçambrás: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Publicado em: março 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.

POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MATO GROSSO DO SUL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos - grazijara@yahoo.com.br

RESUMO

Relata-se neste trabalho breve histórico nos dispositivos legais sobre educação especial e a dinâmica de atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação em Mato Grosso do Sul, considerando este um direito social efetivado pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, criado pelo Decreto nº 12.169 em 23 de outubro de 2006 no estado. O NAAH/S tem por objetivo promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular. Para além da identificação e atendimento, o núcleo tem o papel de disseminar o conhecimento sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias, a fim de colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Deste modo, entende-se que as políticas sociais nesta área são relevantes para a concretização de ações atinentes à educação especial, objeto deste resumo.

Palavras-chaves: Educação Especial. Altas Habilidades Superdotação. NAAH/S.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato de experiência de cunho descritivo, com base em pesquisa documental e vivência profissional, sobre as políticas públicas voltadas à educação especial, sobretudo no que diz respeito ao atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação. O objetivo é expor brevemente o aporte normativo da área e a dinâmica das atividades realizadas pelo setor em Mato Grosso do Sul. Desta forma, considera-se relevante a discussão do tema, especialmente em eventos destinados a este fim, uma vez que também é objetivo do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S disseminar informações acerca do tema e colaborar para a construção de uma educação inclusiva. Consideram-se no desenvolvimento deste trabalho os dispositivos legais referentes à garantia ao atendimento educacional especializado, entendido como direito social para elaboração e efetivação de políticas públicas nas esferas locais.

2. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a normatização atual sobre a Educação Especial está inserida na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial e no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. São relevantes marcos normativos, porém, para que as políticas públicas sejam concretizadas é necessário que Estado, sociedade e escola unam-se para eliminar as barreiras atitudinais e arquitetônicas existentes e que as políticas públicas educacionais considerem as necessidades específicas de seus alunos.

A conquista pelo direito à educação não envolve apenas o interesse de um indivíduo ou de um grupo social, mas sim, a construção de um país com mais igualdade e efetividade de direitos com “a luta pela democratização da educação básica sempre mobilizou as camadas mais populares e revestiu-se de um aspecto de indissociabilidade entre educação e trabalho, ou escola e emprego” (OLIVEIRA, p. 93, 2011).

E, para além do acesso, a escola tem que atender com qualidade toda a diversidade de seus alunos. Em um contexto geral, Cury (2007) aponta que:

A qualidade do ensino implica, então, o enfrentamento de um processo de mudança que vai do processo de produção às mais elaboradas formas de estética. Afinal, o conhecimento se torna componente mais e mais presente no mundo do trabalho, da comunicação, do lazer e de múltiplas outras realidades de uma sociedade que se mundializa (CURY, 2007, 488).

Granemann (2005), afirma que as políticas públicas da Educação Especial do Estado tiveram início oficialmente a partir do Decreto nº 1.231, de 23 de agosto de 1981, que criou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social - CRAMPS, que oferecia o serviço de atendimento precoce e distúrbios de aprendizagem, e a Diretoria de Educação Especial com o objetivo de implementar a Política de Educação Especial no Estado guiando-se pelos parâmetros do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.

Em 1982, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, através da Deliberação n. 261/82, em 26 de março de 1982, normatizou o funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial. Em outubro de 1986 normas e orientações sobre a criação, funcionamento, acompanhamento e controle das classes especiais foram

estabelecidas e, no mesmo ano, criados os núcleos de deficiência mental, auditiva e visual, implementação de atendimento especializado e problemas de conduta e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação foi reestruturado pelo Decreto n. 3546, de 17 de abril de 1986, autorizado pela Resolução/CEE n. 1.810. Nessa época, os atendimentos eram feitos pelas instituições especiais, que recebiam recursos financeiros, classes especiais vinculadas ao sistema estadual.

Visando oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de conduta, foi criado pelo Decreto nº 5.078 de 1989, o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial - CEDESP. E a partir da década de 90, implantou-se as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico - UIAPs, por meio do Decreto n. 6.064 de 1991, em Campo Grande e em mais 13 municípios.

No período de 1991 a 1997 poucos marcos são registrados no histórico de normatização da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, investiu-se em formação dos profissionais, reestruturou-se as UIAPs, e somente em março de 1997 criou-se o Centro Integrado de Educação Especial - CIEE, pelo Decreto n. 8.782 de 1997, em substituição às UIAPs. Foi estruturado em Diretoria Administrativa, Pedagógica e de Extensão, e uma Secretaria Geral, além das coordenadorias de triagem, atendimento ao deficiente visual, atendimento ao deficiente auditivo, atendimento ao deficiente físico, atendimento ao deficiente mental, vivência em artes, integração do deficiente no mercado de trabalho, capacitação, prevenção e informática educativa e ainda os núcleos de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e assistência social.

Ainda em 1997, ocorreu a elaboração da Deliberação n. 4.827 que substituiu a n. 261 de 1992, oportunidade em que o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul determinou que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizada em classes do ensino comum que estavam incluídas.

Os CIEEs foram substituídos por 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, com o objetivo de desenvolver a Política de Inclusão dos alunos com deficiência e ou necessidades especiais, sendo que o trabalho foi totalmente direcionado para as escolas e os encaminhamentos para os serviços de apoios (GRANEMANN, 2005).

Os encaminhamentos para os apoios educacionais, serviços de saúde e assistência social eram realizados pela equipe das unidades escolares.

Atualmente, as Unidades de Inclusão, denominadas Núcleo de Educação Especial - NUESP pelo Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006, existem em quase todos os municípios do Estado e estão vinculadas às escolas da Rede Estadual de Ensino no âmbito administrativo, e, no pedagógico, à Coordenadoria de Educação Especial - COESP, criada em 12 de agosto de 2004, pelo Decreto n. 11.675.

Entre os órgãos ligados à COESP que complementam e suplementam o trabalho desta Coordenadoria, estão o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP/DV atendendo a alunos cegos ou com baixa visão, criado em 1999; Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, criado em 2002; Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA, criado em 1986; Centro Estadual de Atendimento a Diversidade - CEAD criado em 2007, substituído pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI, e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, criado pelo Decreto nº 12.169 em 23 de outubro de 2006.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

Com objetivo de inclusão dos alunos com altas habilidades e superdotação no ensino regular, oferecendo suplementação curricular a partir da identificação destes, o MEC/SEESPI em parceria com a UNESCO implantou em 2005 o Programa Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S. No mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa, elaborando a política de atendimento com grupo de estudos. No final de 2006 iniciaram-se os atendimentos aos alunos com altas habilidades matriculados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A partir de 2007 o atendimento foi estruturado e ampliado tendo início às atividades das unidades do aluno, da família e da escola.

Atualmente, o NAAH/S atende 87 alunos com idade entre seis e 18 anos. Todos passaram por um processo de avaliação psicoeducacional feito por equipe treinada para identificar altas habilidades. Os alunos que participam da seleção são encaminhados pelos professores, mas a indicação para os testes também pode partir de amigos e familiares (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

O NAAH/S tem por objetivo promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias, deve atender os alunos com altas habilidades/ superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para encaminhar os alunos para identificação; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade e realizar encaminhamento dos mesmos aos atendimentos educacionais especializados.

Os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) podem ser realizados por meio de parcerias com Instituições e na comunidade, ou ainda, na Sala de Enriquecimento Curricular ou Multifuncional. Tem por objetivo subsidiar o desenvolvimento das altas habilidades identificadas nos alunos atendidos pelo NAAH/S, o aprofundamento e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e o envolvimento em trabalhos independentes para investigações nas áreas de interesses, habilidades e aptidões dos alunos, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo oferecidos oficinas de xadrez, artes, línguas, música e projetos acadêmicos, além do atendimento aos alunos precoces.

Esse AEE consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado no ano que frequenta. Conta com espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades a que se propõe. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, para alunos que apresentem necessidades educacionais específicas semelhantes, de acordo com um cronograma organizado pelo professor. A utilização de uma metodologia diferenciada, com recursos que

atendam às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação, contempla as reivindicações de uma escola inclusiva, democrática e para todos.

Numa concepção histórico-crítica, segundo Saviani (2001), o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que, ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem.

O encaminhamento para atendimento especializado em Sala de Recursos Multifuncionais tem início com a identificação do aluno, pela equipe de pedagogos e psicólogos da equipe de avaliação do NAAH/S.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas nesta sala deve levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem deste alunado. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse apoio especializado deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas para seu enriquecimento curricular.

4. CONCLUSÃO

Para além do acesso, é necessário oferecer condições para que este aluno aprenda com a complementação ou suplementação em todas as etapas de ensino, devendo o Estado disponibilizar recursos educacionais, estratégias e metodologias diferenciadas, atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, formação continuada para os professores, apoio e orientação as famílias. A suplementação curricular, o acompanhamento e o atendimento educacional especializado, ao aluno com altas habilidades/superdotação oportunizam o desenvolvimento das habilidades específicas desses alunos, dentro de seus interesses e aptidões. Portanto, construir uma educação inclusiva envolve a todos, sendo necessário estabelecer ações para garantir a efetivação das políticas públicas, investir na formação de recursos humanos e pedagógicos, na valorização do professor, romper com os processos de discriminação e estigmatização, oferecer assistência às famílias, à saúde visando a reabilitação e garantir a permanência nos espaços escolares com aprendizagem escolar, encaminhando para atendimentos educacionais especializados, para que não aconteça somente uma inclusão física, mas garantir o direito de ser diferente.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2007.

_____ Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, **Resolução nº 4**, Brasília, 2009.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre: Anpae, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

GRANEMANN, J. L. **Educação Inclusiva: Análise de Trajetórias e Práticas Pedagógicas.** 235 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Núcleo da SED atende estudantes com altas habilidades/superdotação. **Portal Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul.** Notícia 19 jun. 2017. Disponível em: < <http://www.sed.ms.gov.br/nucleo-da-sed-atende-estudantes-com-altas-habilidades-superdotacao/> >. Acesso em: 28 no. 2017.

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: A RELEVÂNCIA DO BRINCAR PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério - valdeniaeletorioufms@gmail.com
Adriana da Silva Ramos de Oliveira - adriana.r.oliveira@ufms.br

RESUMO

O artigo versa sobre a implantação de brinquedotecas em ambientes hospitalares. O objetivo foi compreender como o brincar pode contribuir com a recuperação da saúde da criança inserida em ambiente hospitalar. Vários são os desafios para que os direitos dessas crianças sejam reconhecidos e efetivados, apesar de termos um número significativo de legislações que regulamentam a implantação de brinquedotecas no Brasil. A construção do estudo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica. A apresentação dos dados tem como referência as contribuições teóricas de Porto (2010), Azevedo (2012) e da legislação Brasil (1995, 2005a, 2005b) que amparam todas as discussões. Concluímos afirmando que a temática precisa ser mais discutida/pesquisada, pois coloca em evidência a necessidade de minimizarmos ao máximo os impactos negativos gerados pelos períodos de hospitalizações, melhorando a qualidade de vida das crianças internadas, colaborando com o processo de ensino/ aprendizado e a integração após alta médica ao seio familiar. Ressaltamos a necessidade das universidades preparam os futuros pedagogos (as) para o exercício profissional também em ambientes não escolares como as brinquedotecas e classes hospitalares.

Palavras Chave: Educação. Brinquedoteca Hospitalar. Inclusão Social.

1. INTRODUÇÃO

O presente resumo tem o propósito de apresentar a importância da implantação de brinquedotecas em ambientes hospitalares. Cientificamente comprovado através de pesquisas no campo da educação e da saúde, esses espaços nos hospitais contribuem com a recuperação da criança, promovendo a continuidade do desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor, além de oportunizar a interação com outras crianças internadas. O tema é relevante e deve ser discutido/pesquisado, pois coloca em evidência a necessidade de minimizarmos ao máximo os impactos negativos gerados pelos períodos de hospitalizações. Os conceitos de direito ao brincar, ludicidade, humanização na saúde, amparam todas as reflexões que aqui apresentamos.

2. DESENVOLVIMENTO

A construção do estudo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica. A apresentação dos dados tem como referência as contribuições teóricas de Porto (2010), Azevedo (2012) e da legislação Brasil (1995, 2005a, 2005b) que amparam todas as discussões e a conclusão.

Com base na pesquisa bibliográfica que realizamos sobre o tema, compreendemos a brinquedoteca hospitalar como um espaço lúdico e de aprendizagem, destinado ao lazer e a recreação das crianças dentro dos hospitais. É um espaço em que os profissionais da educação junto com os profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, psicólogos) podem através da ludoterapia amenizar o estresse causado as crianças por estarem em um ambiente que não lhe é próprio, pois estão afastadas da convivência familiar e social que é sempre interrompida na ocasião de enfermidade.

Com a implantação de brinquedotecas e através das ações desenvolvidas poderá se compreender a relevância do brincar da criança inserida em ambiente hospitalar de forma que o tratamento fique mais humanizado, contribuindo para que ocorra o equilíbrio emocional, valorizando os sentimentos da criança, sua subjetividade e a carga cultural que carregam consigo de modo que assimilem melhor o período de internação que vivenciam no momento.

A muitos anos, profissionais, pesquisadores, associações pensam melhores práticas para minimizar o sofrimento da criança dentro dos hospitais. Historicamente, várias associações europeias se reuniram no ano de 1988, em Leiden na Holanda, para concretizar a Carta da Criança Hospitalizada (EACH, 2009), sendo está um marco na literatura.

No nosso país, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) “aprova em sua integra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados”, através da Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995 em que indica que possuem o “9. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículum escolar, durante sua permanência hospitalar”, (BRASIL, 1995).

Já no ano de 2005 o Presidente da República sancionou a Lei Nº 11.104 no 21 de março de 2005, com a seguinte redação

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências. Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977. (BRASIL, 2005a).

Todas essas publicações, traçam estratégias para que sejam possíveis ações conjuntas em prol da melhor estadia possível para os hospitalizados. Pontuamos que a Lei é clara, quando reconhece a garantia dos direitos das crianças em ter esses espaços dentro dos hospitais. A materialização do direito também consta em Brasil (2005b)

Art 5º I - os estabelecimentos hospitalares pediátricos deverão disponibilizar brinquedos variados, bem como propiciar atividades com jogos, brinquedos, figuras, leitura e entretenimento nas unidades de internação e tratamento pediátrico como instrumentos de aprendizagem educacional e de estímulos positivos na recuperação da saúde; (BRASIL, 2005b).

Para que toda essa dimensão seja contemplada é necessário que a brinquedoteca atenda às necessidades de cada criança que frequentar o espaço e que tenham recursos que estimulem o processo e a cura das enfermidades. Ressaltamos que além das referências citadas acima, tivemos acesso a outros conhecimentos sobre o atendimento integral a criança hospitalizada. As aprendizagens aconteceram no decorrer do ano de 2017, a partir das vivências no Curso de Extensão: A Utilização de Tecnologias Educacionais em Classes Hospitalares. Durante todo o curso de extensão estudamos sobre a criança no ambiente hospitalar e a necessidade do olhar sensível para a causa, de modo que os dias de internação, não se transformem em dias de angústia, pavor e isolamento.

Aprendemos que as equipes responsáveis para atuação nas brinquedotecas podem ser mistas desde que tenham profissionais especializados para atuarem na área hospitalar como, por exemplo, um pedagogo(a) hospitalar, um psicopedagogo(a) clínico(a) que irão elaborar os planejamentos e o desenvolvimento das ações pedagógicas, para que as brincadeiras tenham um caráter de aprendizado, (PORTO, 2010).

Conforme Brasil (2005b), outro fator importante é a higienização do local e dos materiais, pois se tratando de um ambiente hospitalar poderá haver contágio dependendo do problema de saúde da criança. Os procedimentos de higienização devem ser feitos de acordo com a Comissão de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH) de cada hospital. Já as verbas para a implantação das brinquedotecas podem ser do próprio hospital, de empresas, prefeituras, estados. Pensarmos na saúde física e psicológica da criança de maneira global é fundamental.

Segundo Azevedo (2012), enquanto as crianças brincam é perfeitamente possível compreender a visão que tem do mundo que as cercam pela escolha dos brinquedos, pelo imaginário, quando estão sozinhas ou interagindo em grupo. É através dessa interação que se aprende regras de convivência. O brincar é um processo que desenvolve a capacidade de percepção, uma vez que, o envolvimento revela se o aprendizado foi constituído ou não, tendo no brinquedo o facilitador desse processo.

Azevedo (2012) revela que é a brinquedoteca o espaço adequado para conhecer essa criança como um todo, uma vez que a opção do brinquedo não está associada a atitudes de consumo, mais a integração e convivência social.

A brinquedoteca é uma instituição que nasceu no século XX para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos e brincadeiras, oferecendo um ambiente agradável, alegre e colorido onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que eles proporcionam. (CUNHA, 1998, Apud AZEVEDO, 2012, p. 48).

Para Porto (2010), Azevedo (2012) esse espaço é projetado com o intuito de colaborar com o desenvolvimento do imaginário da criança, onde ela possa se expressar através de suas criações. Dessa forma brincando apropriam-se de aprendizados, significativos necessários em sua vida cotidiana, tais como, viver, interagir, buscando soluções de problemas, através do lúdico. Durante esse processo, começam a ter noção de si e do mundo que as cercam. Sendo assim, buscar meios de implantar uma brinquedoteca em um hospital é pensar no desenvolvimento da criança. Frequentar uma brinquedoteca dentro do hospital,

auxilia no tratamento de crianças com problemas, amenizando traumas da internação ou atuando como terapia. Maia (2000) afirma que o brincar leva a criança a construir e elaborar a relação eu-mundo, pois além do prazer que o

brincar proporciona, a atividade ajuda a dominar angústias e controla ideia e impulsos. A hospitalização da criança interrompe esse processo, promovendo um corte em sua experiência, já que o ambiente do hospital, em geral, não contempla essa necessidade infantil. É por meio do brinquedo que a criança pode resolver a tensão que o ambiente lhe causa, podendo pelo “faz de conta”, superar as dificuldades encontradas. (AZEVEDO, 2012, p. 58).

Sabe-se que o ambiente hospitalar é um ambiente que gera angústia, medo, sensação, calafrios e mal-estar. Até a arquitetura física, a cor, muitas vezes é impessoal e causa desconforto. O entra e sai de macas, o corre-corre de médicos, enfermeiros na busca desenfreada por salvar vidas, gera medo. Com isso, o brincar na brinquedoteca acaba sendo um importante refúgio para elas, que muitas vezes será a única forma de terem a oportunidade de sair um pouco dos leitos, das enfermarias, esquecendo nem que seja por alguns instantes, de todos os procedimentos médicos invasivos para sua idade.

Por esses motivos, todos os hospitais ou unidades de internação deve considerar que antes da “V - a implementação da brinquedoteca deverá ser precedida de um trabalho de divulgação e sensibilização junto à equipe do Hospital e de Voluntários, que deverá estimular e facilitar o acesso das crianças aos brinquedos, dos jogos e aos livros”, (BRASIL, 2005b).

3. CONCLUSÃO

Concluímos, que são muitos os desafios para que o direito de crianças hospitalizadas seja reconhecido e efetivado, apesar de termos várias legislações que regulamentam a implantação de brinquedotecas. É preciso que o poder público, a sociedade civil organizada compreenda a relevância da implantação de brinquedotecas em ambientes hospitalares para melhorar a qualidade de vida das crianças internadas, proporcionando assim socialização, estreitando laços de afetividade, amenizando a ansiedade no processo de recuperação de enfermidades contribuindo significativamente com o processo de ensino/aprendizado para a reintegração da criança internada após alta médica no retorno para o seio familiar.

Ressaltamos ainda, a necessidade das universidades colocarem em evidência o assunto, preparando os futuros pedagogos(as) para o exercício profissional também em ambientes não escolares como as brinquedotecas e classes hospitalares. Que mais disciplinas sobre a temática possam ser inseridas nos Projetos Políticos dos Cursos (PPC).

4. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antônia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.** Campinas. SP; Editora Alinea. 2012. Edição Especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente. Resolução nº 41, 13 de outubro de 1995. Dispõe sobre os direitos da criança hospitalizada. **Diário Oficial da [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Seção I, p.16319-20, 17 de outubro de 1995.

_____. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005a. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial da [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Portaria nº 2.261, de 23 de novembro de 2005b. Aprova o Regulamento que estabelece as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial da [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de novembro de 2005. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt2261_23_11_2005.html>. Acesso em: 01 out. 2017.

EACH. European Association for Children in Hospital. **Anotações Carta da Criança Hospitalizada.** Tradução e Revisão Técnica: Fernando Vasco; Maria de Lourdes Levy; Teresa Cepêda. 2ª Edição: Janeiro 2009.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar:** intermediando a humanização na saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UTILIZAÇÃO DA TRANSLINGUAGEM COMO PROPOSTA NO ENSINO DE CIÊNCIAS COM ESTUDANTES SURDOS

Nelson Dias - nelson.marisco@ceca.ufal.br
Alexandra Ayach Anache - alexandra.anache@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a relação da educação dos estudantes surdos e o ensino de ciências. Para isso traz como objetivo discutir sobre as práticas translinguagem como uma proposta educacional que promova acessibilidade linguística e possa ampliar as possibilidades comunicativas e produções de sentido, destes estudantes, em ambientes educacionais. Em um primeiro momento, o texto, expõe questões sobre entraves educacionais encontrados na educação dos estudantes surdos ao longo dos anos. Na sequencia, aproximamos a perspectiva histórico-cultural com a teoria da translinguagem como uma relação de justiça social do uso da língua, correlacionando a ideia de superação da deficiência, não em uma questão biológica, mas sim, como uma superação dos aspectos sociais ocasionados pela deficiência. Por fim, refletimos a possibilidade do uso da translinguagem, nos ambientes educacionais como possibilidade na prática pedagógica, não só no ensino de ciências, mas em todas as disciplinas da educação básica.

Palavras-chave: Translinguagem. Ensino de Ciências. Estudantes surdos.

1. INTRODUÇÃO

A educação dos sujeitos surdos é marcada por contradições, voltando décadas antes da oficialização da língua brasileira de sinais, percebemos que o ensino desses estudantes era feita principalmente pela prática oralista. Com as pesquisas, nas décadas de 1980 e 1990, sobre status de língua de sinais percebemos muitos avanços nas discussões dessa população culminando com a oficialização e com políticas públicas voltadas nessa área. Entretanto, em uma sociedade onde o grupo majoritário é composto por ouvintes, muitas questões, mesmo ligadas a legislação acabam não sendo cumpridas.

Nesse sentido, percebemos que ainda é presente a ideia de uma concepção monolíngue em relação a educação dos surdos. O decreto 5626 de 2005 garante uma educação bilíngue para esse grupo onde a língua brasileira de sinais seja sua língua materna e a língua portuguesa como sua segunda língua, entretanto, o que é visível nas escolas é que a educação bilíngue ficou entendida apenas como a inserção do tradutor intérprete de língua de sinais.

Pensando nessa problemática, onde a língua de instrução é a segunda língua do surdo, questionamos: como os estudantes surdos produzem sentido nos conteúdos de ciências na educação básica? As ciências por estarem relacionadas à natureza são facilmente compreendidas por estes estudantes já que sua linguagem perpassa pela relação visual do mundo? Como são compreendidos os conteúdos quando tratamos dos nomes específicas dessa ciência já que estes são muitas vezes complexos e de difícil assimilação? É possível que, por meio da tecnologia, podemos produzir sentido e assim ter novas possibilidades de aprendizagem com outras linguagens que não sejam puramente escrita?

Esses são alguns questionamentos que pautam nossa pesquisa que faz parte de uma investigação de doutoramento ainda em desenvolvimento. Trouxemos aqui como proposta a utilização do que chamamos de translinguagem, mediadas pelas tecnologias, no ensino de ciências para estudantes surdos.

O objetivo desse resumo é trazer uma reflexão sobre a utilização das translinguagens tecnológicas na produção de sentido nos conteúdos de ciências para os estudantes surdos da educação básica.

2. DESENVOLVIMENTO

A pesquisa é de caráter qualitativo na perspectiva histórico cultural. Utilizamos na base de Vygotski (1997) o conceito de superação da deficiência, não a deficiência biológica, mas sim, os fatores sociais ocasionadas pela deficiência. Este autor reconhece que a forma natural de linguagem do surdo é por gestos, entretanto, afirma que o uso exclusivo da “mímica” (termo utilizado nos estudos desse autor na década de 1920) seria uma solução radical e deixaria o surdo excluído da coletividade e essa exclusão impediria simultaneamente tanto a educação social como o desenvolvimento linguístico.

Na contemporaneidade, é possível observar, a forma mecânica e repetitiva que aulas são ministradas, onde professores apoiam-se apenas nos livros didáticos e exercícios repetitivos na fixação de conteúdos. A preocupação de Vygotski (1997) ainda é muito presente quando comparamos os estudos feitos por Quadros (2015), Karnoop (2015), estes autores relatam que os surdos estão resistentes a aprender a língua portuguesa e o problema surge por que esta é a língua oficial de instrução nas escolas regulares, e de acordo com

Vygotski (1997) isso promove uma exclusão do surdo na coletividade, de tal forma que extrapola os espaços escolares para diversos ambientes sociais.

Em estudos subsequentes, Vygotski (1997) afirma que a forma mais adequada de superação é o que ele chama de poliglotismo entre as línguas, ou seja, o surdo usaria a língua de sinais e a língua escrita como forma de comunicação:

No podríamos señalar ahora una solución radical de este problema. Mas aun, creemos que la moderna pedagogía de sordos y el estado actual de la ciencia sobre la educación lingüística del niño sordomudo, en sus partes teórica y práctica, lamentablemente no permiten todavía cortar este nudo de un solo golpe. El camino para superar las dificultades es aquí mucho más tortuoso e indirecto de lo que quisieramos. En nuestra opinión, este camino está sugerido por el desarrollo del niño sordomudo y, en parte, del niño normal y consiste en el poliglotismo, es decir, en una pluralidad de las vías del desarrollo lingüístico de los niños sordomudos (VYGOTSKI, 1997, p. 232).

Percebemos que nesse momento as discussões de Vygotski (1997) são indicações de uma modalidade plural de ensino, pois, preserva-se o uso dos sinais concomitantemente com a língua na modalidade escrita, e não apenas isso, é possível ir além dessas e trazer novas semioses na produção de negociação de sentido e dessa forma, conforme Vygotski (1997), destaca, a vida social das pessoas com deficiência podem ter melhor qualidade quando superadas as deficiências secundárias, ou seja, os fatores sociais desencadeados pela deficiência biológica.

Nesse sentido, os estudos da Translinguagem de Canagarajah (2013) corroboram com as discussões trazidas por Vygotski (1997). A translinguagem vem trazer novas perspectivas nos processos de ensino e aprendizagem, propondo um meio mais democrático onde outras formas de linguagens podem apresentar-se legitimamente como uma forma de produção e apropriação de conhecimento. Por meio dos recursos tecnológicos como os *gifs*, *emoticons*, infográficos, imagens e até mesmo os *memes*, contempla as diversas possibilidades das linguagens visuais que o estudante surdo pode utilizar no processo de aprendizagem dos conceitos das disciplinas das ciências da natureza, por exemplo.

Além de promover esse espaço democrático, na prática translíngue podemos perceber que a língua de sinais e língua portuguesa não disputam espaço, mas sim, transitam entre si, possibilitando novas formas de produção de sentido no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, organizar uma aula que permita o estudante surdo alcançar o conceito do que está sendo trabalhado em sala de aula, é garantir o seu direito à educação e cidadania plena, por que este será contemplado por meio dos recursos visuais por onde são permitidas suas experiências de vida.

3. CONCLUSÃO

Por estar em andamento, a pesquisa ainda não permite conclusões fechadas, mas, aponta indícios de novas possibilidades no ensino de ciências desses estudantes. Com a prática translíngue os estudantes surdos podem produzir e negociar os sentidos e significados dos conteúdos ministrados nessa disciplina. Dar a possibilidade do uso de outras linguagens, principalmente àquelas relacionadas à tecnologia, também é garantir o direito do sujeito surdo já que este tem a leitura de mundo pelas experiências visuais.

Desse modo, a translinguagem além de legitimar outras formas de linguagem na comunicação dos estudantes surdos, traz outra abordagem na metodologia do professor que pode explorar diversos recursos provenientes das tecnologias, principalmente àquelas provenientes das redes sociais.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.2005.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice.** New York: Routledge, 2013.

QUADROS, Ronice Muller. O “bi” em bilinguismo na Educação de surdos. . In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre/RS: Editora Mediação 7^a Ed., 2015.

KARNOPP, L. B. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos.** In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo.* 7^a Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología .** Madrid: Visor, 1997



EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE TRAJETÓRIA RUMO À INCLUSÃO

Lilian Correia Marcelino - correa-marcelino1@hotmail.com

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva - andrew.biologia@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade, expor o progresso na aquisição dos direitos da criança em frequentar creches e pré-escolas. Deste modo, pretendo aferir como se processa a introdução desses alunos na ocasião de classe comum, em que a pluralidade dos alunos, não apresenta tais necessidades. Para atingir esse objetivo utilizei de pesquisas bibliográfica na parte teórica e o apoio da pedagogia na construção de propostas de aula inclusiva. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando para este fim, documentos legais do Ministério da Educação – MEC, livros de referência, revistas textos e visitas a site. O trabalho também tem por finalidade analisar como está o papel do professor perante esse desafio, que se acena para uma escola para todos sem exclusão. Escola essa que deve preparar o aluno para que ele possa viver com a diversidade, entendendo que todos são diferentes. O presente trabalho tentará também tratar inicialmente de fazer um breve histórico da educação especial pontuando as leis fundamentais e decretos que tenta atingir ao ponto máximo da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Para a investigação deste tema de pesquisa é de extrema relevância abordarmos os diferentes entendimentos das pessoas com deficiência no transcurso da história da humanidade.

A história da educação de pessoas com deficiência mostra-se em um quadro de total exclusão. Pesquisando a história da educação, verifica-se que até o século XVIII, ampla parte das noções a respeito da deficiência era fundamentalmente ligada a misticismo e ocultismo, possuindo pouca base científica para o desenvolvimento de elementos realísticos.

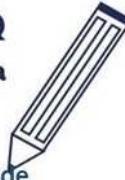
A própria religião, ao afirmar ser o homem feito à “imagem e semelhança de Deus”, sendo assim um ser perfeito, levava à crença de que as pessoas com deficiência por não se adequarem a essa “perfeição” eram postas à margem da condição humana. (MAZZOTA 2005, p.16).

Com a falta de conhecimento sobre as deficiências, as pessoas ditas normais, fazia com que pessoas deficientes fossem marginalizadas, ignoradas.

Por outro lado, as conformidades sociais pessimistas nomeavam essas pessoas como a classe de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” como algo inalterável, levava à omissão da sociedade em relação à aparelhamento de serviços para atender as necessidades individuais dessa população. Tais pessoas eram institucionalizadas e residiam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram afastados de escolas ou classes especiais eram postas de acordo com as características e de suas deficiências, percebendo que sua participação em lugares comuns só seria admissível mediante um procedimento de normalização, esperavam por momentos atualizados que previa direitos educacionais iguais a igualdade educacional. Pessoas com deficiência, sempre foi avaliada como alguém fora dos moldes normais vista pela ótica histórico-cultural, posta pela sociedade que sempre determinou critérios para a normalidade. Vários termos foram empregados para identificar pessoas com deficiência e monopolizaram décadas buscando tomar um sentido de inovação na busca pela superação de superstições, termos esses que foram mudando com o passar dos tempos, como por exemplo os termos utilizados para pessoas com deficiência ou pessoas deficientes: Aleijado; defeituoso; incapacitado; invalido; palavras empregadas com frequência no final dos anos 70 . Ou o termo mais conhecido por muitos, ‘ mongoloide ou mongo’ era empregado pela sociedade científica no século 19 para pessoas com Síndrome de Down ou pessoas com paralisia cerebral. “As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiar valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão” (PAM, 2008, p. 28).

Sendo assim, tempos depois novas expressões passaram a ser empregada, como por exemplo, pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoa especial, ou apenas especial, na tentativa de extinguir o mau uso das definições das deficiências.

Com os progressos dos Direitos Humanos registraram-se consideráveis avanços na aquisição da igualdade e do exercício de direitos e o que se assente e observa se atualmente, trazendo como grande abordagem, a busca da inclusão destes indivíduos historicamente marcados pela segregação, pelo preconceito e pela rejeição.



A Educação Especial que irá passar a existir ao longo dos tempos retratará a concepção e a visão da deficiência própria de cada período histórico, político e social, onde muitas vezes o que preponderava era a educação elitista sendo que raras instituições abonavam o atendimento aos deficientes manifestando-se assim pouca preocupação com suas necessidades educacionais, e com o grau de segregação a que estavam submetidos.

Dessa forma, inicia se o movimento da inclusão com a divulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), sob o patrocínio da UNESCO, cujas linhas de atuação apontam ao seguinte universo conceitual:

“O termo necessidades educacionais especiais faz referência a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, até mesmo as que têm deficiências graves”.(BRASIL, 1994, pp. 17-18)

2. RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão sugere mudanças de modelo, de conceitos e costumes, que fogem aos preceitos educacionais tradicionais. A grande finalidade da inclusão escolar no ensino infantil é modificar instituições, de tal modo que se virem recintos de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo aqueles que:

“[...] por exibir necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no comando das aprendizagens correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. De forma genérica chamados de portadores de necessidades especiais classificam-se em portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadoras de altas habilidades (superdotados)”. (BRASIL, 1994, p.13)

Sendo assim a aprendizagem é um processo complexo aonde existem intermináveis definições e conceitos, observamos a importância da educação infantil para tentar produzir o mais perfeito aprendizado. Uma vez que as instituições de educação infantil não estão aparelhadas para as mudanças recomendadas por uma educação aberta às diferenças.

A inclusão é uma questão que causa muita polêmica, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser alcançado nas condições atuais de ensino. Entretanto algumas pessoas vêm se movimentando a fim de apontar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático diante ao processo que está fortificando a cada dia. Nos tempos atuais, com a política de inclusão, a educação infantil é a passagem de ingresso ao

sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o acolhimento educacional especializado serem oferecidos na própria creche ou pré-escola em que a criança está inserida.

Cursar a escola de ensino infantil consentirá a criança especial adquirir, progressivamente, informações e conhecimentos cada vez mais complexos, que serão determinados pela sociedade e no qual as bases são imprescindíveis para a formação de qualquer indivíduo.

Na Constituição Federal de 1988 define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o completo desenvolvimento da pessoa, o aprendizado da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, institui a igualdade de condições de ingresso e permanência na escola e no artigo 208, garante como dever do estado a oferta do acolhimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência como cidadão e reforçar a igualdade de oportunidades educacionais, a partir da Constituição Federal algumas resoluções e documentos foram publicados, passar a existir leis, portarias, decretos, revendo as políticas da educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, realça os dispositivos legais supracitados ao definir que os pais ou responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Ao mesmo tempo nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtien, na Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca, publicada na Espanha (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Este documento observa que as escolas regulares precisariam incluir todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras. O ensino das crianças especiais deve acontecer de forma sistemática e organizada, conforme passos antecipadamente estabelecidos, o ensino não deve ser teórico e sim ocorrer de forma deleitável e que desperte interesse no sujeito. A avaliação deve ser formativa, para que todos possam ter informação sobre a aprendizagem adquirida, assim como identificar problemas e dificuldades e assim ajudar as crianças a superá-las.

Sabemos que o lúdico normalmente atrai muito a criança na primeira infância, e é uma solução que comporta o desenvolvimento global da criança pelo meio da estimulação de diferentes áreas. O lúdico na infância, traz diferentes formas de comunicação, e os estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, e a convivência com as diferenças beneficiam as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Não se pode esquecer que é preciso respeitar o compasso de aprendizagem, que será mais lento, inteligência, memória e capacidade em aprender podem ser ampliadas com estímulos adaptados.

Toda criança tem que ser vista de forma global, e educá-las não apenas trabalhando sua mente e sim o todo, envolvendo todos os aspectos até mesmo a necessidade de interagir com o meio, fazendo com que tenham relação direta com o universo de objetos e situações que os cercam, podendo do mesmo modo, concretizar suas construções sobre a realidade. As atividades adaptadas à criança devem ter por objetivo a aprendizagem ativa que permita com que a criança desenvolva suas habilidades, para isso o professor tem um papel indispensável no planejamento, na implantação e implementação dos programas de atendimento especializado e na inclusão das crianças na Educação Infantil.

A Formação e a Postura do Professor interfere tanto ao seu planejamento como a sua performance ativa na vivência de sala de aula, e é motivada pelo seu jeito de refletir a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz da sociedade ao todo , da educação, do ensino, do seu papel na educação, de si mesmo enquanto cidadão, de sua obrigação com o aluno, da relação professor/aluno.

Desta forma cabe ao professor buscar e aperfeiçoar formas de aprendizados, para que as crianças manifestem o que conseguem aprender, e não apenas se preocupar com as rotulações. Deve também organizar práticas educativas que aumente a cooperação, utilizando o conhecimento de vida do próprio aluno como fator motivador de aprendizagem, necessita ser flexível nos métodos de avaliação e, sobretudo colaborar para a construção de uma escola infantil de qualidade para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, ao pensar em mudança de modelo e em consequência na transformação das escolas comuns em escolas inclusiva, implica no conceito de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as transformações devem se efetivar. Para que a inclusão se efetive, esperamos que seja imprescindível a mudança necessária no formato de disposição desses espaços, de tempo, dos materiais adequados, e das concepções pedagógicas, norteando assim propostas nas unidades. A escola comum é, por dignidade, um lugar capaz de formar gerações com ponto de vista diferentes sobre o outros cidadãos com conhecimentos singulares de convivência com o que há de mais comum nos humanos: nossas diferenças.

No campo da educação infantil, respeitar essas diferenças constitui principalmente, oferecer espaço e tempo apropriado adequado para o desenvolvimento da criança em que adote como forma de aprendizagem, o lúdico, o uso de diferentes linguagens e expressão, a arte, o movimento e a música. Neste sentido o Referencial Curricular para a Educação Infantil orientaram novas práticas pedagógicas beneficiando a inclusão na primeira etapa da educação.

Igualmente buscamos na vivência de países com práticas inclusivas mais progredidas algumas propostas recomendadas que poderiam ser passadas para a realidade brasileira. Resta agora aos governos e ao sistema, demonstrar que estão sinceramente intencionados na mudança, para mais adiante do discurso da inclusão escolar, investindo na formação dos professores e no fornecimento de apoios.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Brasília – DF. 1996.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília:CORDE, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5^a ed.,São Paulo, SP: Cortez, 2005.



II Encontro de Educação da UFMS / CPAQ

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

Interdisciplinaridade e inclusão educacional na contemporaneidade



MEC/SEESP, 2006...**Censo Demográfico, 2000** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 12 abr. 2017.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 abr. 2017.

EM PROL DO REDESENHO DE CONHECIMENTO: COMO OS MEMES DE IMIGRANTES SIGNIFICAM?

Janaína Borlingues Paulo Santana - borlingues@gmail.com
Nara Hiroko Takaki - narahi08@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende iniciar as pesquisas a respeito de como a evolução da internet tem proporcionado novos horizontes para a educação. Um desses itens, que nesse trabalho foi analisado, é o *meme*, definido pelo pesquisador como “unidade de transmissão cultural”. (DAWKINS, 2007, apud Souza, 2013, p.128). Ou seja, por proporcionar significados, fazer parte de uma cultura e que vem ganhando cada vez mais adeptos, verificamos a necessidade que os mesmos possam contribuir em muito na educação crítica.

Palavras-chave: Memes. Interdisciplinar. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Num tempo em que as novas mídias transformam as vidas dos cidadãos não é surpresa inserir na roda das pesquisas a questão interdisciplinar. Fazenda (1995), enfatiza que a aprendizagem e a formação significativas passam pela interdisciplinaridade. É nela que espaços para a abertura e ampliação de saberes, letramentos escolarizados (STREET, 2008) e experiências transculturais contribuem para o desenvolvimento de processos formativos religando questões sociais, culturais, políticas e educacionais emergentes.

A visão interdisciplinar aqui adotada segue essa linha de raciocínio, que entende o mundo e as pessoas como sendo coparticipantes da construção inclusiva, participativa e colaborativa de pesquisa e de bom convívio com as diferenças/diversidades. Essa atitude não deixa de respeitar as singularidades de cada área de conhecimento, mas confere visibilidade, dialogismo e reflexões num corpo a corpo de cumplicidade nas investigações e reflexões com vistas à agência/ação igualmente colaborativa e em movimento. Eis o movimento que o espaço digital tem proporcionado aos seus criadores e usuários e por isso mesmo convoca mais estudos interdisciplinares para o preparo de professores e alunos.

Com esse pressuposto, apresentamos o enfoque desta pesquisa de Iniciação científica (doravante IC): leitura de *memes* sobre imigrantes recentes no Brasil e suas implicações educacionais.

2. DESENVOLVIMENTO

Richard Dawkins é considerado o primeiro autor que descreve sobre os *memes*, no seu best-seller *O gene egoísta*. No qual apresentou uma tradução da evolução e expôs a importância da capacidade de mutação e replicação do DNA. Desse modo, essa multiplicação é capaz de transmitir informações de uma pessoa para a outra, diante disso, ele denominou essa unidade de replicação *meme*.

E, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa², *meme* significa:

me.me ['mem(ə)]; nome masculino; unidade mínima da memória humana (análoga ao gene, na genética) que contém informação que se multiplica entre cérebros ou entre locais onde a informação é armazenada. Na internet, texto, vídeo ou ideia de caráter humorístico que é copiado e se espalha rapidamente, geralmente com ligeiras alterações em relação à versão original.

A primeira vez que esse termo surgiu na Internet foi no site *Memepool*, criado por Joshua Schacter. Nesse site, diversos testes virais foram realizados. “Virais” é uma palavra típica de ambiente digital para designar conteúdos que são divulgados por muitas pessoas e que ganham repercussão. Atualmente, seu uso passou a ser transposto para outros contextos que não os da mídia digital.

Analogamente, os *memes* também podem surgir de situações que não necessariamente dependem de conexão com a Internet. Percebe-se, no entanto, que os recursos digitais facilitam a profusão de recriações de *memes* numa velocidade ímpar.

E um dos poucos autores que teorizam a respeito de *memes* são Lankshear; Knobel (2006, p. 199; Apud MACIEL; TAKAKI, 2011), segundo os quais os “*memes* online são padrões contagiosos de ‘informação cultural’ que passam de mente para mente e que podem gerar ou moldar diretamente as mentalidades e formas significativas de comportamentos e

² O termo ‘*meme*’ não é encontrado na maioria dos dicionários, sendo encontrado apenas em alguns dicionários online como: *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Porto Editora, 2003-2017. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/meme>

ações de um grupo social”. Apreende-se dessa citação que os mesmos são fenômenos culturais complexos que são produzidos com a finalidade de dar continuidade a uma ideia, um conceito, um evento ou recriar uma outra situação.

Os mesmos autores citam o termo ‘marketing viral’, como sendo uma “estratégia do marketing para descrever campanhas de publicidades bem-sucedidas”. Ou seja, no tempo atual as imagens, ou *memes*, podem ser encontrados em várias “esferas sociais como nos *designs* de moda, nos modelos arquitetônicos, nos sons, nos desenhos, nos valores estéticos e morais, nos *jingles* de propagandas políticas e comerciais, nos *slogans*, nos provérbios e aforismos” (MACIEL; TAKAKI, 2011).

Portanto, é vantajoso que sejam trabalhados nas escolas como prática de letramentos dos alunos, uma vez que as imagens combinam com os textos e propiciam “a aquisição e o desenvolvimento de novas habilidades” (ROXO; MOURA, 2012, pág. 76). E com o auxílio da interdisciplinaridade na escola podemos facilitar o processo de aprendizagem (FAZENDA, 2012, p.154), uma vez que os Internautas que usam das ferramentas do meio digital são os mesmos que estão na sala de aula, portanto é importante que os professores insiram no material pedagógico, os *memes*.

E por, na maioria das vezes, surgirem nas redes sociais os *memes*, são considerados um tipo de expressão cultural que ocorrem em um “espaço de afinidade” (GEE, 2004, p. 77), ou melhor, lugares no qual as pessoas com interesses semelhantes constroem e propagam imagens, ou seja, sua criação é colaborativa e seu crescimento é espontâneo. E como citado por Maciel e Takaki (2011, p. 31) esses espaços “atendem aos interesses dos usuários”, gerando uma oportunidade para compartilhar, por exemplo, uma “piada”, que se espalha pela internet, e em muitos dos casos, não podendo identificar o ponto de início.

A imigração recente no Brasil é um assunto que vem sendo debatido há muito tempo, porém, seus estudos não necessariamente partem da perspectiva interdisciplinar, na concepção de Fazenda (1995, p. 162), isto é, “não basta ‘importar’ com um conceito da moda, mas é necessário que o mesmo proporcione algum tipo de questionamento aos alunos.” E atualmente devido aos acentuados ataques terroristas e aos desastres naturais muitos dos moradores têm buscado refazer a vida aqui.

Segundo noticiário³, “quase três mil estrangeiros ganharam a cidadania brasileira em 2016”, ou seja, muitos imigrantes têm buscado refazer suas vidas nesse país. Contando que a nova Lei de Imigração, assim que aprovada pelo Presidente, garanta aos imigrantes, o direito à vida, à segurança, ao acesso a serviços públicos, ao registro da documentação que lhes permite ingressar no mercado de trabalho com direito à previdência social e ao repúdio à xenofobia e ao racismo e a qualquer outra forma de discriminação.

Os *memes* têm sido utilizados para ridicularizar os mais variados assuntos, e um deles é a situação dos imigrantes no Brasil. O *meme* a seguir foi extraído de um site⁴ chamado *Migra Mundo*, o qual busca contestar as imagens e ideias que reforçam os estereótipos sobre os imigrantes. Nesse *meme* possui a imagem de uma mulher branca de cabelo preto e uma criança negra, como se estivesse em um diálogo, a criança levemente inclinada para a esquerda, ou se afastando da mulher, direciona um olhar expressivo para a mulher.

As frases apresentadas são apresentadas como se fossem uma resposta da criança para a mulher, sendo elas: “Então você acha que os refugiados roubam seu emprego? Se uma pessoa que não fala seu idioma, não tem dinheiro e nem contatos consegue roubar seu emprego, então acho que o problema é você, amigo.”

No contexto desse *meme*, é pertinente dizer que a criança estaria fazendo o papel de um filho de refugiados. Seu olhar para a moça indica um ar de desconfiança. Podemos identificar uma criança negra dirigindo seu olhar e questionando algo que provavelmente foi dito pela morena clara a sua direita e que a criança reprovou. Ou seja, podemos inferir que a moça deve ter dito que os refugiados roubam os empregos dos brasileiros (assumimos que ela seja brasileira) ou dos habitantes do país para onde os refugiados se dirigem.

Sem esperar por uma resposta, a criança prossegue e desta vez, argumenta lançando mão de uma afirmação explicativa: “Se a pessoa que não fala seu idioma, não tem dinheiro e nem contatos consegue roubar seu emprego, então acho que o problema é seu, amigo”.

³ Jornal Nacional online. Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/05/lei-de-migracao-inova-e-poe-brasil-na-vanguarda-da-legislacao-internacional.html>

⁴ Migra Mundo online. Disponível em <http://migramundo.com/na-web-memes-inteligentes-rebatem-estereotipos-sobre-migracoes/>

Acompanhando o raciocínio da criança, interpretamos que para um possível roubo de emprego seria necessário que a pessoa refugiada falasse a língua do país receptor para contactar pessoas que pudessem ajudá-la a atingir esse objetivo. A falta de dinheiro talvez impedisse a pessoa de usar meios de comunicação e de transporte para ir ao local do trabalho.

Notamos uma sátira presente tanto no olhar da criança para a mulher, quanto na palavra “amigo” no final da frase, uma vez que ambos remetem a uma forma de resistência da criança. Essa indignação origina-se das imagens pré-estabelecidas dos imigrantes, já que são “pessoas que vem para roubar empregos” (dos brasileiros).

Como se pode observar, o criador do *meme* anterior posiciona os imigrantes como pessoas que vêm de outro país para “tomar” o emprego dos residentes do país de destino. Contudo, essa ideia merece ser problematizada, assim como os estereótipos criados para os imigrantes, de “pessoas que vêm para destruir tudo”, “homem bomba”, “pessoas que trazem prejuízos para a sociedade” ou “pessoas que trazem doenças”.

Maciel e Takaki (2011, pág. 93) postulam que “o propósito principal da crítica não é apenas revelar as questões de poder envolvidas num determinado contexto de linguagem, mas promover a ruptura” de significados já existentes no contexto em cada indivíduo se apresenta.

Devido a esses estereótipos surgem brincadeiras de mal gosto como vimos no *meme* acima, estas imagens são “postadas” com grande frequência na rede e se propagam de uma maneira absurda. Portanto é necessário que essas imagens sejam trabalhadas pelos professores, de uma maneira que estimulem os alunos a desenvolverem interpretações das mesmas e construírem olhares interdisciplinares. Ou seja, aproveitar essa oportunidade para se colocar-se no lugar do outro atravessando culturas e experiências diferentes (a exemplo das dos imigrantes), inclusive as do mundo digital, refletir sobre as consequências coletivas de se pensar e atribuir sentidos de uma forma e não de outra e como viabilizar uma prática educativa significativa, com novos sentidos contando com o entrelaçamento responsável e, portanto, interdisciplinar das áreas de conhecimento.

3. CONCLUSÃO

Nesse resumo expandido, salientamos a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas de cunho interdisciplinar e a IC nessa direção, pois mostra-se relevante para a formação inicial do professor. Iniciamos uma discussão sobre como os *memes* podem contribuir para tal formação e para a revisão dos currículos escolares. Focalizamos mais especificamente como os *memes* podem ganhar espaço nos planos de aula. Uma vez que eles sempre estão presentes no cotidiano da maioria dos alunos.

Isto é, em muito contribuiria para os alunos que essas imagens fossem utilizadas para introduzir e desenvolver a criticidade dos mesmos. Uma vez que o interesse dos alunos aumentaria, pois, o material usado é algo que faz parte do seu dia-dia, facilitando e prendendo a atenção dos alunos.

4. REFERÊNCIAS

- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995.
- GEE, J. P. **Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling.** April, 2016. Disponível em:
<http://networkedlearningcollaborative.com/wpcontent/uploads/2015/07/james-paul-gee-situated-language-and-learning-a-critique-of-traditional-schooling-2004.pdf>. Acesso em 12 de mar. 2017.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- TAKAKI, N. H. **Letramentos na Sociedade Digital:** navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editora, 1º Edição, 2012.
- _____ ; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editora, 3º Edição- ampliada- 2017.
- _____ ; MACIEL, R. F. **Memes online; implicações para a construção de conhecimento sob a ótica dos novos letramentos.** Contexturas, v. 1, p. 29-50, 2011.
- MIGRAMUNDO. Na web, memes inteligentes rebatem estereótipos sobre migrações.** Disponível em: <http://migramundo.com/na-web-memes-inteligentes-rebatem-estereotipos-sobre-migracoes/>. Acesso em 05 de out. 2017.

JORNAL NACIONAL. Lei de Migração inova e põe Brasil na vanguarda da legislação internacional. <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/05/lei-de-migracao-inova-e-poe-brasil-na-vanguarda-da-legislacao-internacional.html>. Acessado em: 05 de out. 2017.

STREET, B. **Letramentos sociais. Abordagens críticos de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.



ENSINO DE CIÊNCIAS PELA PESQUISA E O MÉTODO DA SALA DE AULA INVERTIDA COM ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva - andrew.missaojelb@gmail.com

Lilian Maria da Silva - silvalms001@gmail.com

Janaína Braga Macedo - douglas_baes@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi auxiliar os estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, de um colégio privado do município de Campo Grande, MS, através do Ensino de Ciências, a desenvolverem seus próprios mecanismos de pensamento, através da pesquisa científica, para que haja uma aprendizagem significativa, por meio da investigação. O conteúdo proposto para este trabalho estava relacionado a Reprodução Humana (sistemas genitais, fecundação, gestação e Doenças Sexualmente Transmissíveis). Os estudantes utilizaram a metodologia da Sala de Aula Invertida, para realizar o trabalho. É fundamental que o professor ensine a seus alunos como pesquisar e que aborde temas que despertem o interesse deles. Dessa forma, estará contribuindo para despertar nos estudantes o gosto pela ciência, tornando-os cidadãos críticos e seres pensantes.

Palavras – Chave: Ensino de Ciências. Sala de Aula Invertida. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

A partir de 1980, o ensino de Ciências tem se consolidado como o campo mais produtivo para discussões acerca de questões ambientais e científicas. Nessas últimas décadas, acentuam-se as preocupações com o meio ambiente, entretanto, um fato importante, diz respeito ao ensino de ciências e a forma como são trabalhados os conhecimentos científicos com as novas gerações. A escola possui papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre o conhecimento científico, no entanto, geralmente instituição não conseguem acompanhar a evolução das informações científicas, necessárias para compreensão do mundo (OLIVEIRA, 2006; KRASILCHIK, 2007).

A representação desta prática pedagógica, nos estudantes é apenas a fixação dos conteúdos. Diante disso, continua vigente na escola o sistema tradicional, implementando ainda uma vivência de sala de aula ineficiente. Atribui-se aos estudantes um papel de ouvintes, evidenciado a não ocorrência de um aprendizado interativo e significativo.

A Educação Científica, de acordo com Vale (1998, p.5), apresenta os seguintes objetivos:

Ensinar Ciência e Técnica de modo significativo e interessante a todos; colocar a prática social como ponto de partida e de chegada da educação científica tomando o contexto para determinação dos conteúdos; criar condições para formação do espírito científico para além do senso comum das pessoas; ter a capacidade de avaliar de forma crítica os conhecimentos em função das necessidades sociais; permitir a formação de um educando questionador (VALE, 1998).

Diante disso, Educação Pública e popular e Educação Científica apontam a relevância de se pensar uma educação escolar que idealize a síntese da quantidade com a qualidade. Para Marandino (2005) o estudante fora das relações com o mundo e a sociedade é um ser alienado sem condições de reagir aos diversos estímulos que vem de um contexto cada vez mais caracterizado pela Ciência e pela Técnica. A Educação e, especialmente, o trabalho docente, exige a pesquisa investigativa, uma vez que se trabalha diretamente com o conhecimento científico. Sacristan (2000) relata que os conteúdos são vistos de forma desvinculada da realidade, dos aspectos históricos e das questões sociais.

Diante do exposto, Lima e outros autores (1999) afirmam que:

A experimentação inter-relaciona o aprendiz e os objetos de seu conhecimento, a teoria e a prática, ou seja, une a interpretação do sujeito aos fenômenos e processos naturais observados, pautados não apenas pelo conhecimento científico já estabelecido, mas pelos saberes e hipóteses levantadas pelos estudantes, diante de situações desafiadoras (LIMA et al, 1999).

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi auxiliar os estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, de um colégio privado do município de Campo Grande, MS, através do Ensino de Ciências, a desenvolverem seus próprios mecanismos de pensamento, através da pesquisa científica para que haja uma aprendizagem significativa, por meio da investigação.

2. DESENVOLVIMENTO

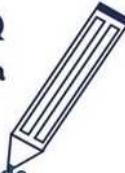
A inevitabilidade de lidar com uma clientela cada vez mais complexa, partindo de uma perspectiva cognitiva, social, cultural, étnica e linguística, exige dos professores um conhecimento mais atualizado dos conteúdos e de metodologias de ensino facilitadoras do aprendizado (MIZUKAMI, 1999).

Os professores se veem desafiados em relação a como trabalhar no processo de ensino-aprendizagem de forma a auxiliar os educandos a adquirirem a capacidade cognitiva e habilidades importantes para a ação e interação sociocultural no contexto complexo e mutável da sociedade da informação e do conhecimento (ALARÇÃO, 2004). Nesse sentido, surge a compreensão de que educar, pela escola, transcende à mera ação de transmissão e memorização de conteúdos na condição de certezas inquestionáveis (GOMÉZ, 2001). Deve haver a compreensão e o vivenciar do exercício da reflexividade e interação docente e discente em relação aos conhecimentos construídos e trabalhados em sala de aula. Grillo (2000) relata que acarreta, de igual modo, a emergência de elaborar uma proposta de educação que possa executar uma problematização dos conteúdos e resolução de situações-problema durante todo o processo educacional. A Educação em Ciências pode auxiliar na construção do mundo que queremos (CANIATO, 1989; FREIRE, 1994; DELIZOICOV; ANGOTI, 1990; BACHELARD, 2001). O ato de educar nos remete uma ótica de mundo e, por consequência, nosso modo de atuar nele, assim como de interferir no modo como as pessoas interagem e se relacionam com ele (MIGUÉNS; GARRET, 1991). Aprender Ciências deve ser aprender a ler o mundo e a interagir com ele.

Foram selecionados os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Campo Grande, MS. O conteúdo proposto para este trabalho estava relacionado a Reprodução Humana (sistemas genitais, fecundação, gestação e Doenças Sexualmente Transmissíveis).

Abaixo, o modelo utilizado para com os alunos, denominado: Sala de aula invertida:





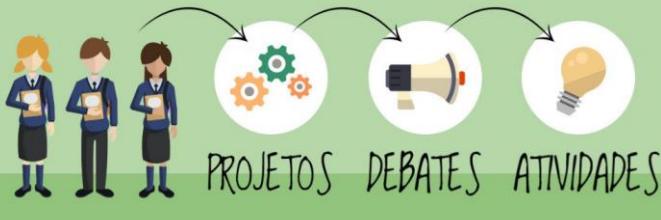
2º PASSO

O aluno pode rever o material caso tenha dificuldade, além de fazer outras pesquisas que aprofundem o tema estudado de acordo com seu interesse. Esse é o momento em que ele vai levantar as dúvidas, comentários e complementos que levará à sala de aula.



3º PASSO

Em sala de aula, os alunos tiram dúvidas e o professor propõe e orienta projetos, atividades e debates acerca do tema. O momento presencial, portanto, deve não só trazer conteúdos, mas desenvolver habilidades intra e interpessoais.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante teve um livre arbítrio nas escolhas de seus métodos de pesquisa, tornando-se assim um cidadão crítico e independente, capaz de realizar seu próprio trabalho. Precisamos moldar os alunos para uma constante busca do conhecimento. Alunos e professores devem participar constantemente de todo o processo escolar, em que ambos ensinam e aprendem. Diante disso, é necessário que tanto o aluno bem como o professor se utilizem da pesquisa como prática do dia-a-dia e que as técnicas de pesquisa sejam elaboradas para que este seja um processo consciente. É fundamental que o professor ensine a seus alunos como pesquisar e que aborde temas que despertem o interesse deles. Dessa forma, estará contribuindo para despertar nos estudantes o gosto pela pesquisa.

4. REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2004.

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

CANIATO, R. *Consciência na Educação.* Campinas: Papirus, 1989.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. *Metodologia do Ensino de Ciências.* São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRILLO, M. C. *O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional.* In: MOROSINI, Marília Costa (org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília. MEC, 2000.

KRASILCHIK, M. *Ensino de Ciências e Cidadania.* 2^a edição. São Paulo: Moderna. Cotidiano Escolar: Ação docente. 2007.

LIMA, M.E.C.C.; JÚNIOR, O.G.A.; BRAGA, S.A.M. *Aprender ciências – um mundo de materiais.* Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1999. 78p

MARANDINO, M. et al. (org). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.* Niterói: Eduff, 2005. 208 p.

MIGUÉNS, M. e GARRET, R. M. *Prácticas en la Enseñanza de las Ciencias. Problemas y Posibilidades.* Enseñanza de las Ciencias, v. 9, n. 3, p. 229-236. [8], 1991.

MIZUKAMI, M. G. N. *Os Parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos.* In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Ed. da UNESP, p. 46-49 1999.

OLIVEIRA, A. L. *Educação Ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental.* Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR, 2006.

SACRISTAN, J. G. et al. *Compreender e Transformar o Ensino.* Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: 4^a ed. ArtMed, 2000.

VALE, J. M. F. *Educação científica e sociedade.* In NARDI, R. (org.). Questões atuais no ensino de ciências. São Paulo: Escrituras Editora, 1998

FASE PRÉ-ESQUEMÁTICA: PRIMEIRAS ILUSTRAÇÕES ENTRE OS 4 E 7 ANOS

Aline Leite Fernandes Flores - alinelfkoinonia@hotmail.com
Andréia Dos Santos Ferreira - andreiasferreira.82@hotmail.com
Ericka Peterson Barbosa Arguello - erickapetersonarguello@hotmail.com
Jenifer da Silva Ramos - jenifer-silva01@hotmail.com
Josiane Almeida Lopes da Silva - josylopes1991@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de estudos sobre a “Fase esquemática: primeiras ilustrações entre 4 e 7 anos”, com o objetivo de compreender a evolução dos desenhos das crianças desta faixa etária. A comunicação por meio dos rabiscos inconscientes bem como sua evolução, para os rabiscos conscientes. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de apresentar informações pertinente ao tema. Desta forma, nos valemos dos registros de autores como: Ferraz (1999), Lowenfeld (1977), Moreira (2008), Nicolau (2008), Oliveira (2008), entre outros. Os resultados, ainda que prévios, nos apontam o desenho como peça relevante para o desenvolvimento infantil devendo ser bem estimulado nas crianças, ajudando-as na busca da criatividade, percepção, imaginação e sensibilidade.

Palavras - Chave: Criança. Fase Pré-Esquemática do Desenho. Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de contribuir com estudos sobre o desenho e sua evolução durante as fases de 4 à 7 anos da vida de uma criança, buscamos auxiliar na compreensão para as características principais de objeto. Para tal, asseguramos nos registros de autores como Ferraz (1999), Lowenfeld (1977), Moreira (2008), Nicolau (2008), Oliveira (1994), entre outros, através da pesquisa bibliográfica.

Após dialogarmos sobre os escritos dos referidos autores, observamos que a evolução dos desenhos se dá por meio de um processo de desenvolvimento das fases evidenciando a maneira como cada criança, em seus respectivos desenhos enxergam o mundo. Os estudos das obras dos referidos autores, nos auxiliaram para compreender a evolução dos desenhos de acordo com as fases (4 e 7).

Desse modo, a criança faz uso do pensamento para expressar-se no desenho: uma lembrança, uma imagem. Assim, a criança desenvolve algo ausente por meio do desenho, tornando-o algo concreto e visível, substituindo uma lembrança por algo material.

Lembrando que ao desenhar, a criança expressa algo de sua história, seus pensamentos, bem como sentimentos que irá interferir ou não no desenvolvimento. Por isso, devemos sempre perguntar à elas o que representou o desenho evitando interpretá-los erroneamente e com isso inibir o potencial criador. Cabe aos pais e professores promover meios que instiguem a criança a expressar-se por meio do desenho.

2. A PRIMEIRA MANIFESTAÇÃO CONCRETA DA CRIANÇA E SUA RESPECTIVA RELEVÂNCIA

O desenho é a primeira manifestação artística e também a primeira escrita desenvolvida pela criança podendo ser considerado também como o registro de uma fala.

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: O brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história (MOREIRA, 2008, p. 20).

Nesta direção reiteramos quanto à criança deve ser valorizada e estimulada durante as aulas, visando o desenvolvimento e crescimento como ser social. A compreensão dos pais nesta fase é um contributo essencial, permite evoluções significativas. “Para compreender o verdadeiro significado dos rabiscos infantis, devemos nos esforçar o mais possível, para nos colocarmos no lugar da criança” (LOWENFELD e BRITTAINE, 1997, p. 95). Quando uma criança desenha, ela representa sua história, seus medos, fantasia, tristezas, alegrias. Ao desenhar a criança representa seus sonhos e medos. O desenho é algo natural e necessário para as crianças por meio dele, elas expressam seu potencial criativo utilizando-se da sensibilidade para representar tudo o que acontece ao seu redor.

O desenho é algo natural e surge antes mesmo de frequentar uma escola, nas paredes de casa, nos móveis, entre outros. Ao desenhar observa as formas e por meio delas expressam o que vê e sente. “A expressão gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva. Quanto mais a criança confia em si e no meio, mais ela se arrisca a criar

e a se envolver com o que faz" (BOSSA, 1999, p. 41). Desta forma, as crianças criam suas simbologias pessoais que podem ser interpretadas através da leitura feita pelos adultos.

3. ETAPAS PRÉ-ESQUEMÁTICA, EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL, CARACTERÍSTICAS

A criança inicia com os rabiscos atraída pela cor, pelo prazer e conforme desenha domina os gestos, percebe os traços com isso seus atos passam a serem intencionais. Produz linhas contínuas ou curvas, rabiscos grandes e pequenos que se cruzam ou seguem direções sem intercalarem-se.

[...] ao se realizar, [o rabisco] torna-se outros, e um objeto privilegiado, porque é o objeto em vias de ser criado pela própria criança. O rabisco individualiza-se condensa-se em alguma coisa que se destaca sobre fundo. O rabisco ocupa um lugar que o gesto da criança pode tender e dilatar ou concentrar ou mesmo modificar, pois acontece que a criança se afasta de um primeiro rabisco para justapor-lhe um outro. Assim se realizam distribuições diversas no espaço, em que cada parte pode reagir mais ou menos sobre as outras. É como um começo de modulação espacial, em que as combinações de cheio e de vazio bem podem começar por ser fortuitas, mas são destinadas a realizar um jogo mais ou menos diversificada do que se poderá reencontrar sob formas mais evoluídas do desenho (WALLON apud FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 86).

Desse modo, podemos dizer que os desenhos das crianças surgem simultaneamente com as representações gestuais, levando a representação e compreensão dos objetos do seu dia a dia. Assim, as representações gráficas levam para o desenvolvimento social bem como a compreensão de mundo a partir dos objetos. Nicolau (2008), toma como base a obra Desenvolvimento da Capacidade Criadora, passando pela etapa das garatujas, garatujas desordenada, ordenada, nomeada chegando a Etapa pré-esquemática.

Esta etapa Pré-esquemática ocorre entre os 4 e 6/ou 7 anos, é quando a criança começa a reproduzir mais próximo da realidade, intencionalmente. As formas evoluem, ficando mais reconhecíveis passando do conjunto indefinido de linhas para configuração representativa definida. As figuras humanas, aparecem representadas com “cabeças/pés”. As folhas se enchem de exercitações que se repetem, o que favorece o desenvolvimento dos processos mentais da criança (NICOLAU, 2008, p.12). Ilustração do desenho de uma criança de 4 anos e 9 meses feitos espontaneamente.



Fonte: mídias

O desenho mostra um desenvolvimento associado a etapa pré-esquemática. Ordenação dos traços centralizados com representação humana e seus membros: pés, braços, pernas, mãos, cabeça bem como os elementos ao redor flor, sol, grama. O que segundo Nicolau (2008), nessa etapa os envolvimentos emocionais da criança têm bastante relevância em seus trabalhos artísticos e são muitas vezes expressos através de exageros, omissões e desproporções. Bastante evidente no desenho acima onde a criança produziu os raios do sol exagerados assim como os braços e fios de cabelo. Esta etapa é uma das últimas das garatujas embora para o adulto não faça muito sentido, é a relação da criança com o mundo a sua volta, um início da compreensão gráfica.

As características desta etapa, é segundo Lowenfeld (1977), fruto de uma evolução de um conjunto indefinido de linhas definindo uma representação significativa. Alguns movimentos circulares transformam-se em formas reconhecíveis em geral, na forma humana. A presença humana é relevante durante toda a infância para a criança, representando cabeça e pés em duas linhas verticais dando sentido as pernas. Não se sabe ao certo, mas talvez ao criar a forma humana ela esteja se auto retratando, o que pressupõe que a criança esteja na busca do reconhecimento de sua própria visão, o “Eu”. Porém, uma outra visão supõe que a criança conhece o seu “eu” interior e “cabeça-pés” é o que a criança realmente expressa de si.

Piaget (1960), descobriu que as crianças de seis anos acreditavam que o processo de pensar ocorria na boca. E por isso faz sentido, os olhos ouvidos nariz fazerem parte da cabeça como centro de atividade sensorial. Todavia, deve-se levar em consideração as representações das crianças pois elas são uma vasta gama de representações simples e

complexas que indicam o inicio de um processo mental ordenado. Durante todo o processo de evolução do desenho ocorrem muitas variações e quando a criança atinge os 6 anos ela já consegue elaborar um desenho bem ordenado do homem. Suas formas simbólicas estão continuas e suas representações humanas sofreram transformações também.

4. O ESPAÇO E O SIGNIFICADO DA COR PARA UMA CRIANÇA

Para Lowenfeld (1977), o espaço é o tempo que uma criança consome, as garatujas tornam-se cada vez mais diferenciadas e também podem apresentar-se junto a uma colocação verbal daquilo que esta representado no papel. Exemplo: ela pode anunciar que irá fazer um gato, um cão porém, é evidente que a criança não tem noção preconcebida do produto final. Dai a relevância do incentivo e estímulo da família e da escola na vida das crianças.

A cor é utilizada com frequência nas garatujas, comparando objetos no entanto, quando passam a ser utilizadas nas linhas, retratam a forma em seus trabalhos. As crianças começam a indicar as formas por meio das cores indicando sua aptidão para o desenho das formas de sua própria escolha, seu pensamento. A cor possibilita harmonia e estado de satisfação bem estar ao aprender. Assim, uma pessoa pode ser vermelha, amarela ou azul do modo que a cor atrair a criança. Isso não quer dizer que as cores precisem de significado pelo contrário, elas encorajam o significado, as crianças aprendem e retêm informação por mais tempo quando existe cor no aprendizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos nos foi possível constatar que a criança comunica-se por meio do desenho, os traços e cores elaborados refletem o que está sentindo, expressando o que lhe agrada ou desagrada. Seus rabiscos vão evoluindo, ganhando formas precisas conforme sua idade, os desenhos evoluem naturalmente, bem como sua aprendizagem e criatividade propiciando seu desenvolvimento, tanto artístico quanto linguístico.

Contudo, é preciso valorizar os desenhos elaborados pela criança, pois a mesma utiliza sua imaginação que é infinita para expor seus sentimentos e seu contexto social, pois



não são apenas rabisco ou formas quaisquer. Cada criança tem um olhar diferente para sua realidade, querendo dizer algo mediante ao seu desenho ou até mesmo denunciar situações que lhe incomoda. É desenhando que a criança consegue obter conhecimento do espaço ao seu redor.

6. REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil:** Contribuições a prática. São Paulo: Papirus, 1999.

FERRAZ, M. H. C. T. Cortez; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez 1999.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho:** a educação do educador. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

NICOLAU, M. L. M. **A educação artística da criança.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **A criança e seu desenvolvimento.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

PIAJET, J., **The Child's Conception of the World.** Traduzido por J. Tomlinson Peterson. N.J. Littlefield, Adams and Co., 1960.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: IDENTIDADE EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Juliana Benitez Golfetti - juliana_benitez@hotmail.com

RESUMO

O trabalho aqui apresentado se deu através de pesquisas bibliográfica e documentais durante toda a produção da monografia e observações de estágios e participação Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no campus de Aquidauana, buscamos obras especializadas sobre o assunto que possam fornecer dados sobre as formações continuadas e a desenvolvimento da identidade dos educadores como um todo, a fim de compreender se certos aspectos das formações são refletidas em sala de aula. Buscando principalmente a fundamentação teórica em (1997), Ibernón (2009); Tardif (2012); Brasil (2012). Os estudos indicam que os professores não são constituídos por apenas um saber, bem como sua identidade, elas são fruto das diversas relações estabelecidas em seu cotidiano, nas suas experiências e formações.

Palavras-chave : Educadores. Formação Continuada. Identidade.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente os olhares tem se voltado para a formação continuada dos profissionais inclusive no âmbito educacional. As instituições escolares recebem um público diversificado, e a fim de atender essa demanda são realizadas as capacitações do docente, proporcionando alternativas para o trabalho realizado em sala de aula, atingindo assim os novos anseios educacionais.

Entende-se que não basta apenas o saber que o professor adquire em sua formação inicial, ou seja, sua graduação, sua busca por conhecimento deve ser constante. Assim, como o mundo sofre transformações os saberes se ampliam, modificam e se aperfeiçoam, o professor nas formações continuadas deve buscar novas possibilidades ao longo da sua profissão.

Nesse sentido buscamos compreender tanto as possibilidades como as limitações dos profissionais da educação em busca da formação de sua identidade pessoal e profissional, deste modo delineando as possíveis concepções a cerca das formações continuadas. Este trabalho é fruto dos estudos e pesquisas realizados durante a composição da monografia,

bem como reflexões dos estágios da graduação. De tal modo nos atemos às pesquisas bibliográficas e documentais, observações da realidade a qual nos encontramos inseridos.

2. PERSPECTIVAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS E DA IDENTIDADE DOS EDUCADORES

Para falar em formação continuada de professores há se pensar que ao mesmo tempo que são os responsáveis pelo ensino, nas formações continuadas eles desempenham a função de estudantes, pois o que se busca com essas formações são meios de melhorar a prática valorizando a teoria. Toda formação continuada tem seus objetivos e estratégias a fim de envolver os profissionais da educação para que sintam se parte do processo, pois há uma diversidade de saberes a serem considerados na perspectiva da formação. (BRASIL, 2012).

Por meio de pesquisas bibliográfica e documentais durante toda a produção da monografia e observações de estágios e participação *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*, buscamos obras especializadas sobre o assunto que possam fornecer dados sobre as formações continuadas e a desenvolvimento da identidade dos educadores como um todo, a fim de compreender se certos aspectos das formações são refletidas em sala de aula. Buscando principalmente a fundamentação teórica em (1997), Ibernón (2009); Tardif (2012); Brasil (2012).

É necessário ter como ponto de partida da formação continuada dos professores acontecimentos vivenciados dentro da instituição e de suas práticas, trazer as experiências desses profissionais para o centro das discussões. Ampliando o leque de possibilidades de intervenções no próprio modo de ensinar, é dar oportunidade para que o professor não veja a formação continuada apenas como atualização e sim como algo capaz de ser realizado. “[...] as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação continua e continuada que abrange toda a carreira docente”. (TARDIF, 2012, p.287).

Sendo assim, é preciso abandonar o conceito de que a formação continuada é apenas para a atualização do professorado onde o pensamento que se tem é o auxílio em acrescentar teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la. “[...] O (a) formador (a) ajuda a mediar sobre situações práticas, pensar sobre o que faz durante sua execução, incluindo- se

nesse processo a deliberação acerca do sentido e o valor ético das atuações.” (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

Nesse sentido o professor forma seu conhecimento constantemente partindo do que vivencia cotidianamente em sua prática. Como personagem principal da sua profissão ele conduz a maneira como ensina e os instrumentos que utiliza em sala de aula de acordo com a turma para qual trabalha e escolhe se vai ou não fazer uso do que aprendeu nas formações.

[...] os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retratam sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. [...]. (TARDIF, 2012, p. 53).

Os saberes dos docentes são constituídos além de suas experiências adquiridas em sala de aula, pelo conhecimento das formações e também fora da sua vida profissional. Segundo Tardif (2012), o professor traz para sua atuação como docente, descartando o que não tem utilidade e adaptando e reinterpretando o que pode ser útil, mas jamais descartando totalmente esses saberes.

Nesse sentido, vale ressaltar que mesmo em prática, algumas características expostas acima o que podemos observar em alguns professores é que sua participação nas formações continuadas, não refletem ou reinterpretam o que lhes foi oferecido, pois descartam parcialmente ou totalmente esse saber, não modificando seu modo de ensinar e deixando de lado possibilidades de melhoria no aprendizado.

Os professores assim como os alunos devem ser vistos com suas individualidades, pois são capazes de criar e recriar alternativas, a fim de alcançar objetivos anteriormente determinados para sua turma de alunos.

O que é proposto nas formações não é para ser somente copiado, mas sugere uma reorganização e reflexão sobre sua prática docente sendo capaz de buscar outros caminhos. O docente durante sua carreira constrói seu conhecimento baseado em suas experiências, dando base para assegurar ao que se aprendeu na formação inicial quanto a teoria, é essa atuação que vai construindo o saber fazer, ou seja o ensinar. Seu cotidiano em sala de aula garante a construção de um saber experencial, não sendo apenas necessário o uso do conhecimento teórico.

[...] é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne essa etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo. (BRASIL, 2012, p. 23).

Não basta apenas oferecer uma formação, deve proporcionar condições para que o profissional participe, pois, os organizadores ou ministrantes acabam muitas vezes por descartar o saber experiencial dos professores e impõe modelos a serem seguidos. Desse modo o profissional após a formação volta e se depara com a precariedade das instituições e se sentem desestimulado a se abrir para as inovações, por não ser compatível com a situação a qual se encontram ou por mera resistência.

Nessa perspectiva, se o professor buscar participar realmente da formação continuada, sabendo das dificuldades que há em sua carreira, e fazer uma tentativa de modificar ou melhorar seu pensamento e ações quanto seu modo de ensino, ele estará vislumbrando novas perspectivas em sua prática para si e para seus alunos. Criando e recriando possibilidades de ensino e aprendizagem, teria a mudança como algo contínuo e necessário.

A identidade do docente se constitui durante toda sua carreira profissional e sua vida, aprende com suas experiências, é capaz de agir sobre tal formando sua capacidade de lidar com inúmeras situações que surgem. Os saberes a quais ele tem contato o influenciam nas escolhas de suas atitudes, e a forma particular a qual lida com essas circunstâncias constrói sua identidade.

[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2012, p. 56 e 57).

Durante a carreira profissional o futuro professor lida com diversas situações e vai construindo suas práxis pedagógicas. Seu olhar sobre a realidade se modifica e se reorganiza a cada experiência e com o tempo o agir sobre, também modifica o docente quanto indivíduo e suas ações contém sua essência.

O desenvolvimento das formações continuadas não deve olhar o professor com o intuito de modificar ou aperfeiçoar suas habilidades, pois terá no professor um mero reproduutor limitando sua capacidade de conduzir situações e de construir sua prática e seu conhecimento segundo o que melhor lhe convém.

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode se definir o saber docente como um saber plural, formado, pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências [...]. (TARDIF, 2012, p. 36).

Estar inserido numa instituição, na sociedade como um todo é conhecer e trazer características para sua vida e construir sua identidade, trocando experiências, saberes que se constituem ao longo do tempo. Assim como o docente se estabelece no contato com a formação, sua experiência cotidiana também o influencia, é uma diversidade de relações que são instituídas. Modificar especificamente a prática e as habilidades do docente não pode ser a única intenção das formações continuadas.

Imbernón (2009), a seguir traz justamente à tona a visão que tem se difundido, que é caracterizar o docente num sentido restrito de sua capacidade, onde a formação é o único canal e visa aperfeiçoar as habilidades, descartando a contribuição que a trajetória oferta aos docentes.

[...] podemos ver a identidade docente em relação ao que tem se chamado trajetória ou desenvolvimento profissional, já que se efetuou uma leitura de desenvolvimento profissional com conotações funcionalistas, ao defini-la apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria de habilidades, atitudes, significados ou desenvolvimento de competências genéricas. Utilizando a formação como arma predominante e, portanto, vendo o desenvolvimento profissional do professorado como um aspecto muito restritivo, já que se viria a dizer que a formação é a única via de desenvolvimento profissional do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p.77).

As mudanças ocorridas ao longo do tempo influenciam a formação do professor, pois deve se buscar o que não funciona e alterá-lo, bem como o que vai permanecer ou ser reconstruído; uma vez que as mudanças ocorridas na sociedade quanto modelos de família, novos meios de comunicação e tecnologias entre outros aspectos requerem do professor desenvolvimento e novas habilidades para se trabalhar em sala de aula.

Para Tardif (2012), pensar na identidade do professor é preciso dar conta da sua história de vida, o que produziram, ou seja suas ações, trajetória profissional e social, pois é isso que fornece subsídios para enfrentar o cotidiano, modelando sua identidade profissional e pessoal.

Seguindo essa linha de pensamento a formação continuada deve ter o professor como alguém capaz de aprender, fazer análises, reflexões, e constantemente realizar uma auto

avaliação, buscando refazer ou adaptar sua prática a medida que senta necessidade, pensando no contexto social, educacional e coletivo não vê-los apenas como reprodutores de técnicas pedagógicas. (IMBERNÓN, 2009)

Esse mesmo pensamento é compartilhado com Tardif (2012), quando afirma que o funcionamento do ensino é social, devido ao contato com os grupos fora do trabalho docente e apropriação e filtragem dos saberes exteriores para serem usados o faz um saber social.

Os saberes profissionais também são plurais, ou seja, são adquiridos em diversos âmbitos e ao longo da vida entende que essa retomada de se filtrar os saberes adquiridos na prática e fora dela permite que os professores façam uma auto avaliação, julgando o que é útil, colhendo diversos saberes e assim constituir a sua prática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores não são constituídos por apenas um saber, são fruto das diversas relações estabelecidas em seu cotidiano, nas suas experiências e formações, e aproveitam o que consideram útil, lembrando que os professores estando aberto ao novo buscaram modificar-se, caso o contrário as mudanças ou aperfeiçoamento não serão efetivadas.

A visão da formação continuada tem focado no trabalho coletivo, a troca de experiências com outros grupos, auxiliam a reflexão sobre sua própria prática, pois suas vivências podem ser similares e mesmo que não seja, essas relações permitem uma resolução futura perante a semelhantes acontecimentos.

No entanto, observamos que durante esse processo na busca do conhecimento constante, o professor constitui se na sua prática e pelas experiências vivenciadas ao longo de sua vida, o que nos faz repensar o quanto é complexo esse processo de aceitar novas propostas de ensino, já que ele se vê novamente no papel de aluno. Sua identidade é constituída ao longo da sua carreira e experiências o que faz que em alguns casos eles sejam relutantes a mudanças. A medida que caracterizamos esses fatores nos deparamos com a complexidade que envolve o processo educacional, observando a coexistência de concepções novas e velhas no âmbito escolar.

4. REFERÊNCIAS

- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília : DF, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBRAS NA ESCOLA ALUNOS OUVINTES E SURDOS POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Luana Soares Oliveira - luana-mpc@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como finalidade destacar a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS na escola. Buscamos como referenciais teóricos autores como Glat e Varela (2007); Campello (2009) dentre outros. Temos nas escolas alunos ouvintes que tem vontade de conversar com alunos surdos, mas pelo fato de não saber LIBRAS não se aproxima, gerando divisão de grupos e até mesmo a exclusão. Como estratégia significativa em destaque foi desenvolvido o projeto “LIBRAS Na Escola” estadual Vespasiano Martins no distrito de Sidrolândia: Quebra Coco do estado de Mato Grosso do Sul proporcionando o ensino desta língua para alunos e professores ouvintes por uma educação Bilíngue e a interação de alunos surdos e ouvintes. Além da importância da aprendizagem desta língua esse estudo mostrará os progressos relevantes no desenvolvimento dos alunos e reflexões do dever da escola inclusiva.

Palavras-chave: LIBRAS. Inclusão Educacional. Bilinguismo.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente temos em salas de aulas da educação básica alunos surdos, um processo que ocorreu depois de uma grande trajetória de lutas por uma educação inclusiva. Mesmo após a Declaração de Salamanca 1994, as lutas não pararam por ali, além da integração, as discussões por um método adequado para ensinar alunos com surdez continuava sendo um grande desafio.

A partir de uma educação inclusiva que o aluno Surdo na escola passa a interagir de uma forma significativa com alunos ouvintes despertando a vontade em muitos colegas de aprender a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, conhecida como uma língua gestual-visual representa uma grande história de lutas e discussões para seu reconhecimento e liberdade de uso.

Mas o que tem influenciado o aumento do interesse dos alunos por esta língua? Qual a postura dos educadores e intérpretes diante desta nova geração de aprendiz?

Diante do método do Bilinguismo o modelo apresentado atualmente na educação dos Surdos sendo relevante no ensino, valoriza a língua materna a Língua Brasileira de Sinais –

LIBRAS (L1) e o ensino da Língua Português como uma segunda língua oral e/ou escrita (L2).

Este estudo partindo de um caráter empírico e qualitativo retratara sobre os principais métodos educacionais em destaque o Bilinguismo para compreendermos a alfabetização das pessoas com surdez, em seguida a importância do processo de inclusão destes alunos na escola e por fim falaremos sobre a LIBRAS na escola, um projeto significativo e inspiração desta pesquisa.

2. DESENVOLVIMENTO

Partindo de que o processo de inclusão deixa de ser apenas um discurso e passa a ser colocado em prática através do modelo apresentado atualmente na educação dos Surdos: o Bilinguismo, sendo relevante no ensino, valorizando a língua materna a LIBRAS (L1) e o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua oral e/ou escrita (L2), nos proporcionando estratégias e reflexão sobre a Educação Inclusiva proposta nas escolas do ensino regular e em diversas instituições.

Com o objetivo de atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE em destaque o sujeito surdo, fonte deste estudo, será primordial entendermos qual o princípio deste modelo veja a seguir:

O princípio básico deste modelo é que todos os alunos, independentemente de suas condições sócio-econômicas, raciais, culturais ou desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender suas necessidades. (GLAT e VARELA, 2007, p. 16)

A Educação Inclusiva é mais que um direito constitucional realizado na escola, mas faz parte de uma educação planejada, adaptada, flexível e dinâmica com a proposta de atender a todos. Conforme vimos os métodos educacionais são relevantes na construção do processo histórico da educação dos Surdos, mas a conquista dos direitos das pessoas com deficiência que proporcionará o sujeito a ter seu espaço no ensino regular e um atendimento educacional especializado.

Podemos citar a Declaração de Salamanca (1994) como ponto inicial que proporcionou a integração da pessoa com deficiência na escola, incluindo pessoas com

surdez. A nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 no cap. V, art. 58 retoma a defesa da educação especial ligada à rede regular de ensino, com uma modalidade da educação escolar. A legislação que regulamenta oficialmente a LIBRAS, Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

E o Decreto 5626/05 em seu Art. 2º considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva comprehende e interage com o mundo por experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ou seja, o termo adequado é surdo e isto tem que prevalecer em todos os lugares.

Diante deste contexto a inclusão trabalha em torno do direito do sujeito, temos Surdos dentro das classes regulares junto com alunos ouvintes proporcionando interação e comunicação entre si, pois alunos ouvintes aprendem LIBRAS com alunos Surdos e com a ajuda do TILS.

Os TILS também fazem parte do direito do sujeito Surdo na escola tendo a função traduzir e interpretar o português (L2) para a LIBRAS (L1) como já vimos faz parte do método do Bilinguismo, no qual de acordo com Campello (2009) uma língua pode predominar sobre a outra.

A parte pedagógica é função dos professores, o TILS tem como função de apoiar o aluno Surdo, esse é um dos problemas que nos leva a reflexão se a inclusão tem ocorrido, diante de tanta prática malsucedida.

Ainda a muitos professores que não preparam suas aulas pensando na acessibilidade ao aluno ou em sua especificidade, que precisa de adequações nos conteúdos e práticas relevantes que contribuem para o ensino de todos.

O papel da escola é estar preparada para receber os alunos com deficiência, em relação ao aluno surdo, não basta ter apenas o TILS se o professor não proporcionar práticas adequadas. Outra prática mal sucedida que podemos citar está na análise logo abaixo:

Mas ainda há fatores importantes que atrapalham o desenvolvimento cognitivo das crianças Surdas, pelos dois motivos: a língua de sinais é distinta da língua portuguesa e deve ser ensinada separadamente e nunca as duas juntas; e segundo, os Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira são como uma “caixa preta” que só repassam as informações do emissor e do receptor de forma mecânica e não há afeto e contato linguístico entre aluno e intérprete de língua de sinais. (CAMPELLO, 2009, p.33).

Portanto cabe a escola proporcionar um atendimento educacional especializado – NEE, pois o ensino da LIBRAS tem que ser separado, explicando que está análise ao se referir ao TILS não quer dizer que sejam todos assim, cada profissional tem sua história, mas infelizmente encontramos diversos que atuam conforme autora citou como “caixa preta”.

O aluno Surdo é preparado para a vida cotidiana e vocacional, um ser crítico e independente que gere mudança na sociedade, assim como os alunos ouvintes. Diante desta inclusão na escola e interação em sala de aula a seguir veremos o interesse e a importância de alunos e professores ouvintes aprenderem a LIBRAS.

Segundo Campello (2009) a língua de sinais brasileira é vista como sistema linguístico de natureza viso-gestual, com gramática própria utilizada pela comunidade Surda do Brasil. Atraindo atenção dos alunos ouvintes na escola, desperta curiosidade e muitas vezes olhos se fixam no TILS para ver os sinais e aprender com ele.

E assim os alunos ouvintes vão interagindo com o aluno surdo, dentro da sala de aula encontramos alunos dispostos ajudar o colega e tentar se comunicar de algum jeito, mas também encontramos alunos que por não entender o colega surdo se afastam.

Como metodologia foi desenvolvido o projeto LIBRAS Na Escola na instituição Vespasiano Martins localizado no Distrito de Quebra Coco, a fim de proporcionar observações, reflexões dos alunos e entrevistas para as respostas desse estudo. A princípio muitos alunos se interessaram, mas poucos concluíram, podemos citar vários motivos para desistência, mas o principal dito foi à falta de tempo.

O projeto foi trabalhado no 3º e 4º bimestre realizado pela TILS que atuava na escola. No 3º bimestre foi trabalhado com os alunos do ensino médio e no 4º bimestre com os alunos do 6º ao 9º ano. O projeto funcionava as quartas-feiras ás 18h ás 19:30h. Quinze alunos que concluíram o projeto, quatro do ensino médio e dez do ensino fundamental e uma professora de educação física. Sendo em torno de 50 inscritos a participação de cada um foi essencial.

Com o objetivo de promover o aprendizado da LIBRAS para alunos e professores ouvintes e ampliar o conhecimento desta língua ao Surdo, foi trabalhado sinais básicos e do cotidiano escolar proporcionando inclusão, interação e diálogo entre surdos e ouvintes.

De acordo com uma atividade proposta em uma das aulas a TILS perguntou aos alunos qual o motivo de eles quererem aprender LIBRAS? As respostas foram claras e com a mesma finalidade, aprender LIBRAS para se comunicar com surdos.

Como TILS é responsável pelo projeto gostaria de citar o quanto os alunos ficam encantados na hora de cantar o Hino Nacional, vendo a tradução em LIBRAS, quando as aulas do projeto ocorriam muitos alunos que eram tímidos ficavam vigiando da janela da sala de aula e quando me dava por conta estávamos fazendo também os sinais. Em diversos diálogos os alunos falavam sobre a beleza da língua de sinais. Pode ser que quinze alunos cumpriram todas as aulas, mas diversos alunos passaram ao menos por uma aula ou aprendiam da janela.

3. CONCLUSÃO

Assim como o Inglês o Espanhol é possível trabalhar a LIBRAS dentro da escola, este processo também faz parte da inclusão, entendermos uns aos outros. Sendo dever da escola estar preparada para receber a criança com deficiência não fornecendo apenas uma aprendizagem cognitiva, mas um meio de socialização e a influência da família é mostrar para o filho que tem potencial, não ver como um incapaz, mas motivá-lo a estudar. Portanto a inclusão faz parte de um processo conjunto escola (gestores, professores, funcionários e alunos) e família sendo uma relevante reflexão para a construção de currículo adequado que atenda a todos os alunos independentemente de sua raça, cor, etnia e deficiência.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 17 de jan. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei 9394, de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 de jan. 2017.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e LIBRAS**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaiá: Grupo UNISSELVI, 2009. x ; 124 p.. il.

GLAT, Rosana e BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva**. Cap. 1 do livro **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Lletras, 2007.

MULTILETRAMENTOS E NOVAS TECNOLOGIAS: AS REDES SOCIAIS EM SALA DE AULA

Alan Victor Freitas de Andrade - alan.andradeph@gmail.com
Ione Vier Dalinghaus - ioneufms@gmail.com

1. RESUMO

Pretende-se demonstrar, por meio deste trabalho, a importância do uso de novas tecnologias aliadas aos gêneros textuais no ensino/aprendizagem de alunos do Ensino Médio. Com esse intuito, tomaram-se como objeto de estudo os textos produzidos pelos estudantes de uma escola pública estadual de Anastácio/MS, durante uma aula elaborada e ministrada por alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAQ. Elaborou-se a aula de forma que se pudesse aliar o uso das mídias digitais ao gênero notícia, à luz da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, 2013). Optou-se por uma sequência didática centrada no gênero notícia, focando situações reais do cotidiano (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a fim de que os aprendizes identificassem as características do gênero notícia e construissem as manchetes de forma crítica. Utilizou-se para isso, o aplicativo *Snapchat* e, em seguida, os próprios grupos de estudantes discutiram as manchetes, tirando suas próprias conclusões sobre a produção. Percebeu-se nitidamente que a combinação entre gênero notícia, mídia social e letramento crítico, por meio do aplicativo *Snapchat*, desperta o senso crítico dos alunos, podendo motivá-los mais, pois o aplicativo faz parte do seu dia a dia. Dentre as vantagens observadas, destacam-se: maior propriedade para executar o gênero, maior propriedade ao identificar elementos que constroem o gênero e que ajudam a transmitir ideias posicionar-se diante delas, e maior disposição e interação com a atividade. Diante desses resultados, percebe-se a necessidade de investigar mais na perspectiva analisada, de ouvir a voz do público a quem se destina o nível médio de escolarização e de questionar sobre o que fazer para cativar os jovens em sala de aula, mantendo-os interessados e reflexivos. Por meio da abordagem crítica e multimodal aplicada na escola, buscou-se contribuir na formação de alunos mais questionadores e mais críticos, para que eles vejam a sala de aula como um espaço acolhedor, instigante, onde são ministradas aulas que possam contribuir para um diferencial em sua formação e no contexto em que vivem.

Palavras-chave: Multimídia. Multiletramentos. Gênero notícia.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva demonstrar como o uso de novas tecnologias e redes sociais, aliadas a gêneros textuais, pode auxiliar no ensino/aprendizagem no Ensino Médio, tornando as aulas mais dinâmicas e produtivas e instigando o estudante a tornar-se um usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador.

A pesquisa teve como objeto de estudo os textos produzidos pelos estudantes de uma escola pública estadual de Anastácio/MS, durante uma aula elaborada e ministrada por alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAQ. Os trabalhos foram desenvolvidos na Escola Estadual Deputado Carlos Souza Medeiros, em junho de 2017, em aula ministrada pelos pibidianos e supervisionada pela professora coordenadora desse grupo PIBID. Posteriormente, foram analisadas as produções textuais e as interpretações que os próprios alunos fizeram de seus textos e das imagens.

Pautados na Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, 2013), os bolsistas do PIBID criaram uma aula que pudesse aliar o uso das mídias digitais ao gênero notícia e ao letramento crítico. Por meio de uma sequência didática centrada no gênero notícia, buscou-se fazer uma aula contextualizada com situações reais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), para que os aprendizes identificassem as características do gênero jornalístico e criassem características desse gênero. Ao mesmo tempo, almejava-se que os estudantes desenvolvessem o senso crítico, tentando apreender o que estava implícito nos textos escritos e visuais (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2011).

O tema da notícia sugerido aos alunos do Ensino Médio focava um evento sobre o *bullying*, ocorrido na escola. Foi proposta a elaboração de uma manchete e/ou lide sobre o evento. Após a produção, os pibidianos recolheram os textos, os quais foram analisados na aula posterior. Nesse segundo momento da pesquisa, discutiu-se com os alunos de que maneira o gênero notícia se adaptou a aplicativo *Snapchat*, e quais suas semelhanças com o formato tradicional da notícia.

2. DESENVOLVIMENTO

Buscar um ensino contextualizado, dinâmico, prático, crítico e interessante para o aluno. Com esse objetivo, diversos autores, dos quais se destacam (MACIEL, 2015; MONTE MÓR, 2010; ROJO, 2012, 2013; TAKAKI, 2012, 2015) têm realizado pesquisas que visam tornar o aluno capaz de produzir conhecimento por meio do fazer, adaptando abordagens multimodais ao conteúdo de forma crítica, negociando assim novas formas de aprendizagem e criando novas significações a partir delas (MACIEL; TAKAKI, 2015, p.30). Portanto, o trabalho que aqui se relata reúne linhas de pesquisas de diferentes

autores que convergem para um enfoque em comum: a construção do conhecimento e a reconstrução desse aprendizado por meio de recursos multimodais.

Uma das alternativas para a contextualização do ensino é o uso dos gêneros textuais como instrumento para aprendizagem. O enfoque contextualizado e a prática dos enunciados reais em gêneros textuais proporcionam ao aluno não apenas o contato com aquele gênero, mas também, competências que podem ser aplicadas ao aspecto gramatical, o que torna o aluno competente para identificar certo gênero (dentro ou fora de sala de aula), reproduzi-lo quanto necessário e aplicar, quando possível, características de um gênero para outro (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Assim, consideramos relevante o uso dos gêneros textuais nas aulas aplicadas pelos alunos do PIBID. Optamos por trabalhar com o gênero notícia por considerar suas características objetivas, linguagem clara, com assuntos atuais, interessantes e, por vezes, chocantes. Tudo isso torna a notícia, ao nosso olhar, um gênero interessante de ser abordado na escola.

Aliando as redes sociais ao gênero notícia, buscamos acrescentar algo diferente que despertasse o interesse do aluno. A Pedagogia dos Multiletramentos explica que os *multiletramentos* são motivados “pela multiplicidade de canais de comunicação e pela grande diversidade cultural e linguística” (COPE e KALANTZIS, 2000, Apud SILVA, 2016). Segundo os autores:

o termo envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua. Segundo eles, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. Discutem, também, a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas”, como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global (SILVA, 2016, p.12).

Isso nos convence cada vez mais de que, da mesma maneira que o contexto social dos alunos e os próprios alunos estão mudando, as práticas pedagógicas abordadas pelo professor também devem ser modificadas. O texto impresso, por mais que tenha sua relevância, já não basta para atrair atenção e o interesse do aluno atual. A própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2005) menciona instrumentos para diversificar a aula,

mostrando que o currículo do Ensino Médio:

(...) destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (BRASIL, 2005, p.18).

Desse modo, acreditamos que as práticas multimodais são imprescindíveis em sala de aula e, no intuito de selecionar os recursos que seriam utilizados, aplicamos um pequeno questionário aos alunos, perguntando quais as redes sociais que eles mais utilizavam. Foram citados o Facebook, WhatsApp e *Snapchat*. Decidimos então, optar pelo *Snapchat*, devido à semelhança existente entre as suas características e as características do gênero notícia, ou seja, objetividade na informação e clareza na comunicação. Ademais, por conter as propostas das multimodalidades, o aplicativo tem funções de gravação de áudio, vídeo, imagens, desenhos, etc.

Trabalhando o gênero notícia e a mídia social, aliados ao letramento crítico, acreditamos ser possível atingir um grande diferencial no ensino/aprendizagem. Quando nos referimos a *diferencial* apostamos em resultados positivos no aprendizado ao tentarmos levar para a sala de aula elementos que fazem parte da rotina do aluno e da sua cultura, como cita Rojo (2012):

Cabe (...) à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2012, p.109)

O tema abordado pelos alunos para essa atividade foi o *bullying*, prática de agressão entre estudantes (ou não) dentro e fora da escola, cada vez mais crescente no contexto escolar brasileiro e mundial. Após analisarmos a manchete e/ou lide que os alunos fizeram, nos concentrarmos no aspecto crítico dos alunos, deixando de lado a leitura crítica para dar lugar ao letramento crítico sobre o tema, de acordo com a perspectiva de Cervetti, Pardales e Damico (2001).

Esses autores sugerem que o professor faça uma transposição do assunto trabalhado em sala para a realidade do mundo, o que vai além da realidade apenas do aluno. Com esse objetivo, foi feita uma análise das produções com a participação dos alunos. Após essa análise, abordamos de que forma algumas notícias veiculadas em grandes jornais/revistas

(manchetes/lides) são construídas. Ressaltamos não somente questões da estrutura do gênero notícia, mas de que forma o autor se posiciona ao noticiá-la. Discutimos se houve parcialidade ou imparcialidade, quais os interesses atendidos por aquela notícia, possíveis estereótipos nela contidos. Ademais, verificamos se havia indícios de exclusão ou evidência de um determinado grupo, enfim, exploramos diferentes formas de interpretação da notícia.

3. CONCLUSÃO

Na aula que nos serviu de laboratório para este estudo, optamos pela mídia digital *Snapchat* por suas características se adequarem ao objetivo do gênero notícia. Além de contar com recursos multimodais como: imagens, vídeos, áudios, etc., autores como Monte Mór (2010), Rojo (2012, 2013) e Takaki (2012, 2015) defendem a utilização de recursos multissemióticos no contexto escolar, por fazerem parte da vida social de alunos e professores. Ademais de possibilitar o trabalho no campo gramatical da língua, é possível estabelecer um letramento crítico por meio deste tipo de abordagem, investigando, construindo e reconstruindo significações, a fim de expandir o senso crítico dos alunos.

Nesta experiência começamos a desenvolver a aula com o aplicativo, porém, no decorrer de sua execução tivemos que adaptá-la para outras plataformas digitais como: Facebook, Instagram e WhatsApp. Isso demonstra como essas plataformas têm uma evolução rápida e contínua, e como seus usuários se adaptam a ela. O mesmo acontece com o processo de significação da nova geração de alunos. Dentre as vantagens observadas durante o estudo, destacam-se: maior propriedade para executar o gênero, maior propriedade ao identificar elementos que constroem o gênero e que ajudam a transmitir ideias posicionar-se diante delas, e maior disposição e interação com a atividade.

Diante desses resultados, percebe-se a necessidade de investigar mais na perspectiva analisada, de ouvir a voz do público a quem se destina o nível médio de escolarização e de questionar sobre o que fazer para cativar os jovens em sala de aula, mantendo-os interessados e reflexivos. Por meio da abordagem crítica e multimodal aplicada na escola, buscou-se contribuir na formação de alunos mais críticos, para que eles vejam a sala de aula como um espaço acolhedor, instigante, onde são ministradas aulas que possam contribuir para um diferencial em sua formação e no contexto em que vivem.

4. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei Federal No. 9394. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 03/06/2017.
- CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. 2001. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.** Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 15 de Maio. 2017.
- COPE, B. KALANTZIZ, M. **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.** London & New York: Routledge, 2000.
- MATTOS, A. M. A. Construindo Cidadania nas Aulas de Inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes, 2014. p. 171-191
- MONTE MÓR, V. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras.** Letras & Letras (UFU. Impresso), v. 26, p. 469-478, 2010.
- ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOUZA, R. Quirino. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública brasileira. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- SILVA, Themis R. B. Da C. S. **Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional.** Letras. Vol. 26, 2016.
- TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital:** navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.



O ENSINO DA ARTE: PROFESSOR QUE MINISTRA ARTE E IDENTIFICAÇÃO COM MEIO E COM A CRIANÇA

Fabiane Ramires - fabianeterena@gmail.com

Luzinete Oliveira - luzineterena@gmail.com

Marcelene Alves - Marcilenedeknesalves@outlook.com

Tânia Oliveira - taniaterena10@gmail.com

Zeiza Pacheco - zeizadasilvapacheco@hotmail.com

Ana Lúcia Gomes Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar a relação o ensino da Arte: Professor que ministra a arte e identificação com o meio e com a criança, utilizando a disciplina de Arte como uma forma de expressão e comunicação. O ensino da arte na aplicação dos métodos a prática pedagógica, acaba por desenvolver a criatividade, a socialização, raciocínio, coordenação motora, domínios cognitivos, afetivo, psicomotores, contudo a criança fortalece o seu desenvolvimento aumentando o prazer e a vontade em aprender, porque raramente esse tipo de atividade é monótono. Estudos envolvidos nos mostraram que aprender na Arte tem o poder de ser codificado pela criança, passando a ter uma aprendizagem qualitativa, a criança assimila as imagens com seu meio social, despertando seus sentidos, que raramente é explorado pelos professores em sala de aula. O contato com a arte por meio do desenho, da pinturas, dos jogos, do lúdico, faz com que a criança selecione os aspectos de sua experiência e articulado com o legado cultural e quando estimulado desenvolve-a de forma progressiva e completa.

Palavras-Chave: Arte. Criança. Ensino

1. INTRODUÇÃO

O ensino da arte na educação infantil nos anos iniciais, pode ser considerado um tema de ampla discussão, na formação do professor que ministra as aulas e suas metodologias de ensino. A ideia que estes tem sobre o ensino da arte reflete-se nos seus planejamentos, na aplicação dos métodos a práticas pedagógicas na seleção dos materiais que serão utilizados em sala de aula com os quais os alunos terão contato diretamente, propondo a total interação aluno e disciplina.

É dever da escola e do Estado oferecer uma educação de qualidade ao educando segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº9394 de 20 de Dezembro de 1996, em seu artigo 2º, inspirada na Constituição Federal de 1988 sobre os fins da educação: “o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O contato com a arte por meio do desenho, de pintura, dos jogos, do lúdico, faz com que a criança selecione os aspectos de suas experiência e articulado com o legado cultural e quando estimulado a criança desenvolve de forma progressiva e completa. Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociações de sentimentos, ideias e soluções são indispensáveis, já que a criança reproduz através do desenho suas emoções.

Segundo Derdyk (2004, p. 29), define assim sobre o significado do desenho: seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem nas cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinho o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação expressão e conhecimento.

As funções da escola são essenciais, para que os educandos se desenvolvam e tornem-se seres autônomos e independentes, capazes de viver em sociedade. Sendo assim, é de responsabilidade da escola proporcionar uma educação que possa alcançar este objetivo.

2. ARTES VISUAIS E A INTERAÇÃO COM A CRIANÇA

As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidades por meio da organização de linhas, formas, ponto, tanto bidimensional com o tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. o movimento, o equilíbrio o ritmo, harmonia, o contraste, a continuidade, proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo as artes visuais.

As artes visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia, nos muros ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras

,carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo a criança pode utilizar-se das artes visuais para expressar experiências sensíveis. “O chão foi meu quadro negro; gravetos meu giz” (FREIRE, 1994, p. 16).

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes visuais são entendidas apenas como um meros passatempo em que as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados.

Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais, entre outros. Nessa situação, é comum que os adultos fazem grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve, e para outros conhecimentos a respeito da arte.

Meio ambiente é uma expressão que se refere à relação entre os seres vivos e os não vivos dessa forma enfatizamos que o meio ambiente não é apenas árvores, mares, animais, trata-se também do meio em que vivemos prédios, casas, móveis, luzes, e tudo que podemos ver e tocar. Pois é a partir das percepções motoras e exploração do meio em que vive que constrói a percepção especial durante a infância.

Através dela torna-se possível conhecer o ambiente onde se vive e a forma como se relaciona com seu corpo, com objetos ou com as pessoas através de suas ações motoras. (GALLAHUE, 2005).

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais.

Na evolução das garatuja para o desenho de formas mais estruturadas a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muitos simples, ela passa articula-los no espaço bidimensional do papel, na areia na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, mas incorporando esse conhecimento em suas próprias produções.

Considera-se aqui a utilização de instrumentos, materiais e suporte diversos, como lápis, pincéis, tintas, papéis, cola, entre outros, para o fazer artístico a partir do momento em que as crianças já tenham condições motoras para seu manuseio.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que os quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é importante que o professor esteja atento para auxiliar e fornecer suportes variados e que permita a exploração necessária a cada faixa etária, apresentando atividades variadas utilizando o meio em que ela vive e suas experiências para que elas possam descobrir propriedades e possibilidades de registros criando suas próprias produções, fazendo os desenhos livremente, os pedagogos podem ministrar aulas de todas as áreas do conhecimento em creches, pré-escolas e no Ensino Fundamental 1. Além disso, os pedagogos podem optar pela direção ou gestão escolar e, se tiverem fundamentação em arte, poderão colaborar apoiando e incentivando a formação continuada dos professores nas escolas. As disciplinas de Arte oferecidas nos cursos de Pedagogia precisam formar o futuro profissional para saber dar aulas de arte, conhecer arte e os processos de ensino e aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação/ Ministério da Educação e do Deposto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.



II Encontro de Educação da UFMS / CPAQ

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

Interdisciplinaridade e inclusão educacional na contemporaneidade



DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 29a. ed. S. Paulo: Cortez, 1994, p. 12-15

GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** Bebê, Criança, adolescente e adulto. 3ed., 2005.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO AUXÍLIO PARA FORMAÇÃO ACADÉMICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AOS ALUNOS DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS

Leonara Leite Silva - lehsilva96@gmail.com
Maysa Fialho De Souza Valejo - maysafialho@outlook.com
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com
Mayara Milena Marques Martinez- mayaramilena@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho destaca como estão sendo realizadas as atividades exercidas por pibidianos(as) na Escola Estadual Felipe Orro no município de Aquidauana/ MS, e sua contribuição para nossa formação. Tais práticas são possíveis por meio do Programa Institucional de Bolsa com Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso de Sul, Campus de Aquidauana. Durante nossa permanência no âmbito escolar, podemos perceber as transformações decorrentes das práticas executadas em nossa capacitação profissional. Percebemos que a interferência possibilitou aos alunos um melhor desenvolvimento no processo ensinar-aprender. A possibilidade de exercitarmos a docência na prática, nos permite conhecer a realidade de infraestrutura e o funcionamento no dia a dia da instituição de ensino. Adotamos como referencial teórico Charlot (1983); Luck (2009); Azzi (1999) e Almeida (1998). O artigo tece algumas reflexões acerca da necessidade de uma formação teórica do acadêmico universitário ao mesmo tempo que ressalta vivenciar a práxis docente.

Palavras-chave: PIBID. Práticas Docentes. Educação.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi estabelecido no ano de 2007 por meio do Ministério da Educação e efetivado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CAPES/FNDE), com o intuito de valorizar a docência e proporcionar diversas experiências aos acadêmicos de licenciatura, independente de qual seja o curso.

Além de adquirir experiências, o(a) pibidiano(a) passa a conhecer a rotina da escola, seja ela estadual ou municipal, descobre as metodologias utilizadas nas escolas e as práticas

de cada docente, tendo a oportunidade de inovar em seu próprio método de ensino que poderá utilizar quanto estiver em sala.

No ano de 2008, ele foi instituído na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul(UFMS), logo após, reuniões estabelecidas pela Pró- Reitoria de Ensino e Graduação, atualmente o PIBID conta com diversas parceiras para a execução deste programa.

Os benefícios ganhos por meio do PIBID não consistem somente em experiências para o acadêmico, as escolas parceiras também são beneficiadas estabelecendo um vínculo com a universidade por meio deste programa. Dentre as escolas participantes do município de Aquidauana/ MS podemos citar a Escola Estadual Felipe Orro, a Escola Estadual Professor Marly Russo Rodrigues, e a Escola Estadual Professor Antônio Salustio Areias.

2. EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DO PIBID

Segundo Charlot (1983, p.10), “[...]as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo[.]”, ou seja, a capacitação do professor depende de experiências por ele vividas. Com o PIBID nas escolas, mais especificamente na Escola Estadual Felipe Orro, estamos tendo essas vivências dentro das salas de aula, sendo o convívio de grande relevância, pois vemos de perto os desafios de uma escola.

O programa nos possibilita ter conhecimentos do processo que ocorre nas instituições, e até, se possível, podermos comparar se os profissionais que atuam nas escolas, desde parte da gestão até outros serviços, se realmente desenvolvem o que está descrito nas leis educacionais, que nos é instruído na academia, mais especificamente a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, dizendo que todo sistema educacional deve oferecer ferramentas e meios que possa ocasionar o preenchimento de possíveis espaços que venham a ser apresentados pelos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Ainda nessa direção, Luck (2009) destaca:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento da construção do

conhecimento aprendizagem orientada para a cidadania competente. (LUCK, 2009, p.22).

Dessa forma, o autor nos revela que para que ocorra um bom desempenho educacional e social da parte dos alunos, o corpo de profissionais que compõem a escola deve dar total apoio e condições aos estudantes, ou seja, contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

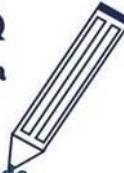
O grupo de pibidianos, composto por acadêmicos do curso de Pedagogia, auxilia no desenvolvimento de projetos e festivais elaborados pela escola, ajudando e aprendendo em conjunto. Suas contribuições são oferecer suporte no processo ensino-aprendizagem, esforçando-se e dedicando-se ao seu trabalho, sendo de extrema relevância para formar um vínculo com a gestão e corpo docente da instituição, para até, numa provável hipótese, após sua formação, a escola o querer fazendo parte do conjunto de profissionais de educação da escola, ou darem assistência ao formando para ingressar no mercado de trabalho, sendo que os mesmos já iram estar cientes do seu desempenho e capacidades.

Além do convívio diário em sala de aula, o PIBID oferece as escolas parceiras o reforço escolar para os alunos que estão precisando de auxílio. O reforço é oferecido no contra turno de aulas dos estudantes, ministrado pelos(as) pibidianos(as), e tem como objetivo ampliar e consolidar os conhecimentos dos alunos, para vencer a dificuldade de aprendizagem e colocar os mesmos no mesmo ritmo que sua turma.

A metodologia de ensino no reforço escolar é baseada, geralmente, no lúdico, pois acreditamos que o ensino lúdico facilita na aprendizagem das crianças, pois elas iram se desenvolver e participar ativamente das atividades, jogos e brincadeiras.

Outro aspecto relevante do reforço escolar é que o grupo de acadêmicos bolsistas pibidianos, estão à frente do planejamento de aulas, pois eles não estão apenas vivenciando e contribuindo com o professor da escola, mais sim estão ministrando aulas, colocando em prática o que lhes foram passados na academia e no convívio docente. Também embasado na ludicidade, foi desenvolvido nas escolas do município onde o programa atua, um projeto nomeado “Oficinas do PIBID”, oportunidade que foram aplicadas oficinas de brincadeiras, pintura, tangram, pantomima, respeito à diversidade, jogos matemáticos, entre outros, que teve como finalidade despertar o interesse nos alunos de aprender brincando e criando.

[...] a verdadeira educação é aquela que cria na criança o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais _ necessidade



de saber, de explorar, de observar, de trabalhar, de jogar, de viver, a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança. (ALMEIDA, 1988, p.24).

Com isso o autor nos revela que a educação lúdica é ferramenta indispensável no aprendizado do aluno, pois o mesmo irá ter interesse e prazer em aprender. Nas oficinas, as crianças tiveram total interação, participação e compreensão das atividades oferecidas, justamente podemos perceber os benefícios que isso influenciou para o processo de aprendizagem dos alunos.

Com o Programa Institucional de Bolsa com Iniciação à Docência, ao portarmos um diploma e exercermos o trabalho de professores, iniciaremos já compreendendo o que de fato acontece e como funciona uma escola e uma sala de aula, pois sem essa capacitação, apenas tendo conhecimentos teóricos, não seria o suficiente. O PIBID nos traz a possibilidade de conviver a prática até antes dos estágios oferecidos pela universidade, assim o acadêmico pode, desde o início, decidir se é isso mesmo que ele quer fazer e exercer. Dessa forma o mesmo não perderia um tempo extenso fazendo algo que não é de sua vocação, e assim seria possível que ele tivesse um bom desempenho profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi relatado no texto, podemos observar a relevância do PIBID tanto para a formação acadêmica, vivenciando experiências e práticas na ação docente, adquiridas no dia-a-dia de convivência com alunos e professores, quanto para as escolas participantes adquirindo, por meio desse programa, um vínculo de parceria com a universidade.

Como foi abordado, o PIBID para nós acadêmicos(as) de licenciatura da UFMS/CPAQ, é de extrema relevância, pois através dele podemos conhecer como é a prática e a realidade das escolas do nosso município, e com isso podemos garantir uma capacitação profissional de qualidade para nosso currículo docente. Para o professor estar capacitado para o processo de ensino-aprendizagem e educação, ele precisa se preparar por meio do convívio cotidiano, para assim, exercer sua autonomia (AZZI,1999).

Analisamos que este programa traz vários benefícios e oportunidades para as escolas de educação básica e principalmente para os acadêmicos que procuram iniciar a carreira de licenciados. O PIBID oferece assistência para que possamos nos qualificar e nos da preparo

profissional para, quando ingressarmos no mercado de trabalho, ter um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 9.ed. São Paulo, SP: Edição Loyola, 1998. 295p.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. 6.(Org). **Saberes pedagógicos e atividades docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p.35-60.

BARCELOS, Wellington. **Reforço escolar.** 2011. Disponível em: <<http://wellingtonbarcelos.blogspot.com.br/2011/06/reforco-escolar.html?m=1>> . Acesso em: 10 de nov. de 2017

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2a. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976. 315p.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SANTOS, A. N. et al. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança.** Seduc. 2014. Disponível em:<[http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-importância-do-lúdico-para-o-desenvolvimento-da-criança.aspx](http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-importancia-do-ludico-para-o-desenvolvimento-da-crianca.aspx)>. Acesso em 10 de nov. de 2017.

PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS NO BRASIL: ESTADO DO CONHECIMENTO

Bruno Roberto Nantes Araujo - bruno.nantes@ufms.br
Alexandra Ayache Anache - alexandra.anache@gmail.com

RESUMO

O estado de Mato Grosso do Sul sendo considerado o segundo maior estado do Brasil em número de habitantes indígenas e pelo interesse sobre a educação de surdos, suscitou à preocupação sobre a educação dos indígenas com surdez em escolas comuns e bilíngues no estado. O objetivo desta pesquisa é identificar as pesquisas brasileiras que abordam o trabalho dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais que atuam com os estudantes indígenas surdos inseridos em escola regular. A metodologia escolhida para essa pesquisa foi de caráter exploratório e de análise documental. Serão utilizadas para essa finalidade as produções de teses, dissertações, artigos científicos disponibilizados no portal da CAPES e demais plataformas digitais científicos. O levantamento foi realizado no período de março a junho de 2017, a análise de conteúdo do conjunto dessas produções permitiu afirmar que existem poucos trabalhos que se referem ao Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e sobre estudantes indígenas surdos. Objetivou realizar buscas no Estado do Conhecimento aqui apresentado, aproximações ao objeto de estudo da dissertação de Mestrado em Educação: “Os desafios dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais com estudantes indígenas surdos na escola”, desenvolvida na linha de pesquisa “Educação e Trabalho” pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

Palavras – chave: Educação de Surdos; Língua Brasileira de Sinais; Indígenas surdos.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de buscas pelo qual entendemos o Estado do Conhecimento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado, da Universidade de Mato Grosso do Sul da linha de pesquisa: Educação e Trabalho, a fim de obter maiores aproximações com o objeto de estudo da pesquisa de Mestrado intitulada “Os desafios dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais com estudantes indígenas surdos na escola”.

O principal objetivo dessa investigação é a identificação de produções científicas voltadas a este tema, embora sabendo que a educação dos surdos atualmente esteja ainda em crescente ascensão nos estudos e nas pesquisas, pretendemos observar ainda a escassez de

materiais pertinentes a este tema. Principalmente quando nos referimos à temática: tradutores e intérpretes de Língua de Sinais e estudantes indígenas surdos, dando assim mais visibilidade e importância de novos estudos para esta vertente. Esta pesquisa segundo suas finalidades será de caráter exploratório onde é realizada em propostas de pesquisa em que há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica, ou quando não existem elementos ou dados suficientes para o pesquisador. Este, conforme Marconi e Lakatos (2003) visa tornar determinado fenômeno mais familiar e ajuda o pesquisador a construir hipóteses, o pesquisador faz levantamento bibliográfico, sondagem e observação; e quanto aos meios de caráter bibliográfico, sendo um estudo desenvolvido com base no levantamento de material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas também segundo Marconi e Lakatos (2003). Os levantamentos serão organizados da seguinte maneira, dados coletados pela plataforma digital da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior vinculada ao MEC - Ministério da Educação e através de outras plataformas digitais encontradas na internet. O recorte da busca de dados far-se-á no espaço de vinte anos, sendo do ano de 1997 até 2017. Entendemos que somente a partir do ano de 2002 com o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a segunda língua oficial do país Brasil através da Lei de número 10.436 que as pesquisas foram ganhando mais notoriedade no meio científico. Compreende-se que esta pesquisa bibliográfica foram consideradas as obras que foram concluídas e publicadas nestes repositórios de teses e dissertações citados acima. Para tanto, depois de feito as análises e os mapeamentos, seguidamente construiremos quadros para exposição e análise dos resultados encontrados, comumente para estas pesquisas iremos procurar nos sites supracitados através de palavras - chave.

Considerado a surdez como pertencente às categorias de deficiências, o sujeito surdo também tem direito às políticas públicas inclusivas em termos gerais tais quais as mencionadas acima, além de legislações específicas como a Lei nº 10.436/2002 que legitima a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial brasileira e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei anteriormente referida e discorre sobre uma série de providências no aspecto da inclusão social e educacional do surdo. (BRASIL, 2002, 2005). A necessidade de toda essa especificidade em termos de políticas públicas para o sujeito surdo advém de sua peculiar manifestação de diferença cultural e modalidade linguística.

Essa experiência visual marcada com veemência através do uso da Língua de Sinais é uma das manifestações da própria cultura surda. Sobre a cultura surda, Strobel (2008, p. 24) a define como a maneira de o sujeito surdo compreender e reagir no mundo para “torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas [...]. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes, e os hábitos do povo surdo”.

Reconhecendo, portanto, que o surdo apresenta particularidades, o setor educacional precisa também observar essas especificidades no ato educativo, respeitando e valorizando a sua diferença, para assim, promover, de fato, a sua inclusão. Dessa maneira, uma das ações que corrobora com esta inclusão é a inserção do tradutor/intérprete de Libras, assim como estabelece o Decreto nº 5.626/2005.

Quadros (2004, p. 27) define o tradutor/intérprete de Língua de Sinais como:

[...] o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal.

A formação desta categoria de profissionais perpassa pelo aprendizado de métodos e técnicas de tradução e interpretação, e, basicamente, pela aquisição e domínio da Língua de Sinais. Existem dois seguimentos de formação para essa categoria: uma, de acordo com a Lei nº 12.319/2010, que estabelece formação de tradutor/intérprete em nível técnico o qual afirma que o mesmo deverá ter a competência para realizar a interpretação das duas língua simultâneas ou consecutivas e ainda ter proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa; e outra em nível superior, como afirma o Decreto nº 5.626/2005 quando impõe a implantação do curso de Letras-Libras bacharelado justamente para a formação de tradutores/intérpretes. Abriu-se, então, um parêntese sobre a questão da atuação dos profissionais tradutores/intérpretes de Língua de Sinais de escolas que atendem estudantes indígenas surdos, especialmente os não indígenas, pois seu papel e suas ações neste caso ultrapassam o quesito da tradução e interpretação somente entre duas línguas e vão além das especificidades do surdo apenas.

Sabe-se que o sistema de ensino em vigor no país estende-se à população indígena, obviamente que com as devidas adaptações, tal qual menciona a Lei nº 6.001/1973, sobre o

Estatuto do Índio, em seu Art. 49 “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardo o uso da primeira”. Dessa maneira, as línguas faladas nas escolas indígenas são de acordo com as etnias de cada região. (BRASIL, 1973). Isso pelo Estatuto, em escolas indígenas, mas e os indígenas que estão inseridos em escolas de Ensino Comum na zona urbana? Os Indígenas surdos que estão matriculados em escolas comuns do ensino básico e médio em zonas urbanas? Fica esta indagação. Embora a vertente da pesquisa explane sobre o indígena, o foco principal da pesquisa é o profissional que irá fazer a intermediação neste processo de aprendizagem desses estudantes.

A pretensa pesquisa se torna relevante justamente por conta da necessidade de se investigar estas estratégias, de forma sistemática e aprofundada, com intuito de se possibilitar a elaboração de um registro científico, e até mesmo de suscitar a (re)estruturação e (re)adequação curricular de uma possível formação específica, de modo a contribuir com o preparo apropriado de profissionais tradutores/intérpretes de Libras para atuarem com estudantes indígenas surdos, beneficiando assim, tanto estes próprios profissionais como, especialmente, os alunos surdos indígenas.

Para tanto foram encontrados para esta pesquisa sete produções, depois de lido os temas e os resumos indicamos ser pertinente apresentar no quadro abaixo apenas os resultados de pesquisas onde os estudos voltam especificamente para o estudo e pesquisa ao indígena surdo, que ao todo se resumiram em trabalhos como estão destacados conforme a tabela abaixo:

Tabela 1:

Tipo/Instituição	Ano	Título	Autor	Grau
UFSC	2008	Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang	Marisa Fátima Padilha Giroletti	Dissertação
UFSC	2009	Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul"	Shirley Vilhalva	Dissertação
UEPA	2009	Educação de Surdos no contexto Amazônico: um	Katia do Socorro Carvalho	Dissertação

		estudo da variação linguística na Libras	Lima	
UFGD	2011	A constituição do sujeito surdo da cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Luciana Lopes Coelho	Dissertação
UNESP	2014	Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos	Priscila Alyne Sumaio	Dissertação
UFGD	2014	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas	João Henrique da Silva	Dissertação
UFG	2016	A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos	Euder Barretos Arrais	Dissertação

Este relatório foi constituído com o objetivo de coletar produções científicas – teses e dissertações relacionados ao objetivo de pesquisa a ser estudado para a dissertação de mestrado. A busca nos portais digitais evidenciou que são poucos trabalhos ainda encontrados a respeito do Indígena surdo e que mostra uma lacuna na qual podemos colocar nosso objeto. Cabe ressaltar a preocupação em todas as pesquisas encontradas sobre esses estudantes indígenas surdos dos quais ainda faltam tanta assistência e atendimento adequado, pois ainda é pouco difundida e desconhecida. Existem várias tribos indígenas espalhadas pelo território brasileiro, cada qual com sua cultura e tradição onde surdos podem estar escondidos ou não, com ou até sem acesso à educação. Essa especificidade na educação de indígenas surdos começam a emanar questionamentos sobre quem seria os profissionais, sua formação, quais os atendimentos específicos assim como discutido na pesquisa de SILVA (2014). Observamos também em todas as pesquisas o registro de sinais emergentes que os indígenas surdos utilizam para comunicação nas aldeias e bem como trazidas no convívio social. Sinais estes, criados através de associações entre os indígenas surdos e seus familiares, sobretudo inerentes as suas culturas indígenas. A importância

desses indivíduos aprenderem a Língua Brasileira de Sinais para a construção de sua identidade enquanto pessoa surda.

Ao mesmo tempo trará novas contribuições para este profissional que atua com estes estudantes indígenas surdos. Reforçamos, porém, que esta foi apenas a primeira etapa de nossa aproximação com as produções levantadas. Com isso podemos reconhecer que este relatório pode auxiliar quanto à evidência da necessidade de investigar sobre a formação desses profissionais que atuam diretamente na interpretação em língua de sinais com esses estudantes indígenas surdos nas escolas, quais serão os caminhos dos quais devemos percorrer para este sentido. Pois os trabalhos pesquisados não especificam em si sobre a formação deles, mas consideram suas ações na prática enquanto instrumento de acessibilidade comunicacional.

2. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 25 jan. 2017.

BARRETOS, Euder Arrais. *A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos.* Dissertação em Linguística, letras e artes : Linguística. Universidade Federal de Goiás – GO, 2016.

COELHO, Luciana Lopes. *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá:* os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. *Cultura surda e educação escolar Kaingang*, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.* Revista Educação & Sociedade. Vol.23 no.79 Campinas Aug. 2002. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013. Acesso em : 10 fev. 2017.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo-SP. Editora Atlas S.A., 5^a edição, 2003.

MOURA, Maria Seidi de; FERREIRA, Maria Cristina. *Projetos de pesquisa. Elaboração,*



redação e apresentação. Rio de Janeiro, Editora UERJ, 2005.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** Dourados, 2014 (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/JO%C3%83O%20HENRIQUE%20DA%20SILVA.pdf> Acesso em 25 jan. 2017.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os terena:** um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115690>>. Acesso em 27 jan. 2017.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. **Sinais caseiros: aquisição de Libras e português escrito como L2.** Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/535.pdf> Acesso em 25 jan. 2017.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes:** um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado – Centro de Comunicação e Expressão) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2009.

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA LÍNGUA TERENA

Ruthe Luiz Mendes - rutheluizmendes@hotmail.com
Adriana Ferreira Moraes - adrianamoraes_2016@hotmail.com
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo ressaltar a relevância do “Programa Saberes Indígenas na Escola” foi criado pelo Ministério da Educação para suprir a falta de materiais didáticos nas línguas maternas dos povos indígenas. Os acadêmicos envolvidos colaboram com os professores na produção de livros, cartilhas e textos na língua Terena com atividades que serão utilizados pelos alunos dos anos iniciais nas escolas. O fato de algumas aldeias usarem como primeira língua o Terena, a dificuldade com a aprendizagem dos alunos se tornou difícil. O programa torna confortável o envolvimento entre alunos e professores e a compreensão dos conteúdos a serem ensinados. Os livros são criados segundo a orientação dos anciões que relatam suas memórias orais, vivências e ainda ajudam na tradução os textos do português para a língua materna, além de conter todas as matérias, sem fugir das diretrizes curriculares nacionais. A pesquisa é de cunho bibliográfico com autores como: Amado (2011); Munduruku (200); dentre outros. Com a implantação do programa nas aldeias, percebemos uma aprendizagem maior por parte dos alunos e um resultado satisfatório. Para as aldeias não falantes da Língua Materna o programa possibilitou a busca da revitalização da sua língua, tornando essa ação mais presente e forte nas escolas indígenas. Para a ação do programa ter mais presença e ser um mecanismo eficaz de aprendizagem são oferecidos reuniões periódicas com os coordenadores e multiplicadores do projeto para desenvolverem e programar suas ações. Com esse programa, os mais velhos foram muito valorizados pelas escolas e na atualidade são os que mais colaboram para o fortalecimento da língua e da cultura terena.

Palavras- Chave: Saberes Indígenas. Educação Escolar Indígena. Materiais Didáticos.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena é uma conquista de todos os povos indígenas e tem o seu direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Educação deve ter como princípios: a

diversidade, ser específica, bilíngue/multilíngue, diferenciada, intercultural e comunitária. Tendo como princípio essas características, várias comunidades indígenas do Brasil encontram dificuldades na manutenção de suas línguas maternas, principalmente, dentro das unidades escolares, visto que o ensino, a alfabetização e aprendizagem dos alunos estão toda na Língua Portuguesa e os materiais didáticos são fabricados na Língua Portuguesa. Isso tornou difícil o aprendizado, tendo como problema uma repetência muito alta e levantamentos comprovam que o ensino não está sendo satisfatório e poucos estão aprendendo os conteúdos. O advogado Terena Dr. Luiz Henrique Eloy Amado afirma:

A participação indígena cria condições para o estabelecimento do diálogo intercultural entre representantes indígenas e gestores públicos. Cada povo tem sua organização própria, pedagogia própria, costumes e tradições, lideranças e modos de resolver seus conflitos. (AMADO, 2011, p. 6)

Pelo fato de cada povo ter sua particularidade e suas formas de ensinamentos, cada etnia tem desde os primórdios sua pedagogia própria e sempre usaram disso para ensinar tudo sobre sua cultura, língua e costumes para as gerações futuras. O povo Terena tem na sua forma de ensinar a oralidade, a roda de conversa, as histórias e o respeito aos mais velhos, é dessa forma que os mais novos sempre aprendem e transmitem os conhecimentos. Na escola tradicional isso não era permitido, os professores deveriam usar apenas as cartilhas que eram enviadas as escolas e não havia a permissão para usar a oralidade e a tradição do povo para ensinar as crianças.

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham e são responsáveis pela alfabetização e letramento das crianças observaram esse grande problema e depois de constantes reuniões, conversas com outros profissionais, chegaram a conclusão de que para melhorar o desempenho das crianças e alfabetizar de maneira mais prática era preciso e necessário a produção de materiais na língua materna para auxiliá-los dentro da sala de aula. Essa demanda foi percebida pelo Ministério da Educação (MEC) que atendendo as solicitações das comunidades indígenas criaram o Programa Saberes Indígenas na Escola.

2. A CULTURA E A TRADIÇÃO INDÍGENA DENTRO DA ESCOLA

Os professores indígenas que ministram aulas na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ficaram preocupados com a grande dificuldade encontrada pelos alunos na alfabetização, letramento e numeramento, pois esses alunos não estavam conseguindo aprender com a metodologia que estava sendo utilizada nas salas de aulas, principalmente, com os materiais didáticos que são usados pelos professores. Esses materiais são todos produzidos em língua portuguesa e não atendem os princípios da Educação Escolar Indígena. Diante disso, o Ministério da Educação ao tomar conhecimento dessa problemática realizou estudos, pesquisas e comprovou essa demanda.

O MEC criou o Programa Saberes Indígenas na Escola que vem para atender as necessidades das escolas indígenas. O Programa Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, oferece recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas, oferece subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, fomenta pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. Para a produção desses materiais didáticos que serão utilizadas nas salas de aula são usados as memórias dos anciões e tudo o que existe dentro das comunidades indígenas, valorizando os saberes tradicionais, os seus conhecimentos, a mitologia, as ervas medicinais, suas formas de organização social e seus costumes.

O conhecimento na sociedade Indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado. (MUNDURUKU, 2000, p. 92)

Essa forma de aprender com os anciões, com os mais velhos sempre esteve e está presente nas comunidades indígenas. A experiência de vida, os seus saberes acumulados com o longo dos anos são muito valorizados. Sempre se busca os conselhos dos mais velhos,



os seus conhecimentos ajudam em todos os segmentos da sociedade indígena, eles conhecem a natureza, os astros e tudo o que envolve a vida dos moradores da comunidade. Cada ancião tem seu valor e isso é muito respeitado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que o Programa Saberes Indígenas na Escola foi criado houve uma grande produção de cartilhas, livros e outros materiais didáticos que serão utilizadas dentro das salas de aulas das escolas indígenas do Município de Aquidauana. Para a elaboração desses materiais didáticos os professores envolvidos são todos indígenas que atuam diretamente nas unidades escolares e contam com subsídios de acadêmicos indígenas que cursam graduações de Licenciatura nas universidades. O programa implantado nas escolas indígenas da Terra Indígena Taunay/Ipegue conta com a participação de todo o segmento escolar e tem utilizado muito os saberes tradicionais dos mais velhos e todos os seus conhecimentos, valorizando suas memórias, suas histórias, seus costumes, suas tradições, sua mitologia, sua organização social e toda sua forma comunitária de viver. Esses conteúdos são passados para os livros didáticos que estão sendo produzidos para as escolas indígenas utilizarem e melhorarem o ensino e a aprendizagem dos alunos. Todo esse material está escrito em língua portuguesa e em língua Terena, as questões envolvem conhecimento tradicional associado aos conhecimentos científicos e que são obrigatórios no currículo nacional.

4. REFERÊNCIAS

AMADO, Dr. Luiz Henrique Eloy. **Educação Superior Indígena:** desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB. UCDB, 2011.

MUNDURUKU. Daniel. **O banquete dos Deuses.** Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. Editora Global, 2000.

RELAÇÕES (INTER) PESSOAIS: PROFESSORES/as E ALUNOS/as NOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AQUIDAUANA/MS

Juliana de Albuquerque Medeira - julime13@hotmail.com

RESUMO

Este artigo teve como objetivo de investigar o professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como sua atuação, formação e competência, a partir da literatura disposta e analisar o seu papel, destacando também sua relevância e dificuldades na rede estadual no Município de Aquidauana/MS. O desafio do/a professor/a de educação física de fazer com que a criança se sinta acolhida é grande, pois as habilidades motoras, em algumas crianças são mais do que outras. Ainda assim são nas aulas de educação física que as crianças ficam mais expostas: nos jogos, brincadeiras, desafios corporais, sentimentais, regras, descobertas, enfim, o desenvolvimento pode estar aqui sendo trabalhado. Para realizar a pesquisa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi entrevista/questionário. Para fazer parte deste estudo, foram selecionadas cinco professores/as de Educação Física que atuam do 1º ao 5º ano e os critérios da escolha dos sujeitos: 1) Professores/as que estejam atuando no mínimo há um ano; 2) Rede Pública Estadual; 3) Professores/as com diferentes processos formativos e de diferentes instituições. Colaborando, sobretudo com um diálogo através de discussões reflexivas sobre as dificuldades que estes profissionais encontram em seu dia a dia de trabalho prático e pedagógico. Dessa forma, lembramos que estes profissionais são pessoas atuantes, que pensam, tem suas histórias de vida e também histórias profissionais. Os dados analisados permitem comprovar que educadores encontram dificuldades em associar durante suas aulas a teoria com a prática, o que mais o desmotiva é a falta de material, espaço físico inadequado, a rotina e o comodismo dos/as professores/as com maior tempo de trabalho que normalmente aplica a mesma atividade física, ou seja, não permitindo ao aluno/a uma nova construção, conhecimento e aprendizagem. Nota-se que os/as professores/as com menos tempo de profissão, tem em seu “olhar” um brilho para a mudança, querem fazer a transformação de suas aulas, mas que pelo enraizamento de aulas tradicionais, eles/as percebem a dificuldade até mesmo nas crianças que, segundo eles/as acostumaram ao método dos/as professores/as com mais tempo de trabalho. Espera-se, sobretudo, que este estudo possa contribuir de alguma forma a esses profissionais e quiçá, possa ser um divisor de águas em um novo caminho que a Educação Física pode e deve oferecer à sociedade como um todo.

Palavras – chave: Educação física. Relações (inter) pessoais. Docência.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo monográfico teve como objetivo de investigar o professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como sua atuação, formação e

competência, a partir da literatura disposta e analisar o seu papel, destacando também sua relevância e dificuldades na rede estadual no Município de Aquidauana/MS.

No entendimento de KuzminskI (2005), a Educação Física são conjuntos de atividades físicas e desportivas, e é definida como disciplina que tem especificidade, conhecimentos e saberes indispensáveis no processo de escolarização. Tem como finalidade produzir lazer, a expressão dos sentimentos, os afetos e emoções.

A Educação Física é uma disciplina que cuida do homem enquanto ser integral, não somente físico ou psíquico e emocional, mas também cultural e social, que busca por meio de sua corporeidade, interpretação e transforma a realidade. Não é só educação do físico, deve ser tratada como cultural corporal, e ser entendida como parte integrante da Educação.

A Educação Física tem conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, é fundamental e importante para a Educação Física as atividades culturais de movimento com objetivos de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Assim, na Educação Física Escolar é relevante que a aprendizagem desenvolva ao aluno/a o acesso ao conhecimento prático e conceitual. Para tanto, precisa-se mudar a ênfase na aptidão física e do rendimento que caracteriza a Educação Física. É importante e necessário torná-la uma concepção mais abrangente, que complete todas as dimensões envolvidas na prática corporal. Dessa forma, o objetivo da educação física escolar é dar oportunidade a todos/as os/as alunos/as para que desenvolvam suas potencialidades, tornando-o um ser humano autônomo, crítico, organizado, sabendo respeitar aos outros e ser respeitado (PCN, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1997).

Segundo Gallahue (2004), é na escola que a criança tem pela primeira vez o contato e a vivencia de situações em grupo, onde ela deixa de ser o centro das atenções. São nestes momentos que a criança também inicia a sua participação nas atividades físicas que tem por objetivo promover o desenvolvimento corporal, as suas habilidades e a sua personalidade.

No entendimento de Vigotsky (1998), “[...] a criança em desenvolvimento, representa uma forma especialmente humana de atividade constante, [...] todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação e na interação com o outro”.

Nessa perspectiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental os professores de Ed. Física encontram dificuldades em aplicar atividades como jogos e dinâmicas recreativas em

sala de aula. No dizer de Vigotsky (1998), os jogos e os movimentos corporais são de suma importância para a formação da criança.

Muitos profissionais ignoram ou não tem conhecimento dos estudos de Vigotsky e de outros estudiosos a cerca desse desenvolvimento, podendo levar os professores a não conseguir desenvolver tais atividades, reprimindo dessa forma os alunos, causando a atrofia da capacidade de desenvolvimento da criança. Sabe-se, portanto, que estas atividades ajudam as crianças a desenvolverem suas capacidades de acordo com sua faixa etária, proporcionando assim, um maior condicionamento físico cognitivo e acima de tudo o afetivo.

São nesses momentos que os professores de Educação Física nos Anos Iniciais devem trabalhar com jogos pedagógicos, brincadeiras e também as atividades esportivas que são de suma relevância para adquirir novas motivações para a formação da criança.

A Educação Física trabalha com jogos pedagógicos, exercícios motores, testes de coordenação e entre outras atividades para que a criança adquira aprendizagens e se desenvolva com mais estímulos e interesses. Essas aulas possibilitam aos alunos a movimentação corporal levando a ter um melhor convívio social dando abertura para novas experiências e capacidades intelectuais. Dessa forma, justifica esse estudo para os professores das escolas pesquisadas no município de Aquidauana no Estado de Mato Grosso do Sul, possam perceber que podem utilizar de estudos e pesquisas para melhor orientar suas aulas e assim, desenvolver um rico trabalho, não apenas o futebol para os meninos e a repetida queimada para as meninas, separando assim os meninos das meninas.

A aplicação das atividades e brincadeiras recreativas e dos jogos devem ser diversificadas e atingirem varias modalidades de esportes. Devem ser levados e compreendidos como um suporte modelador para o desenvolvimento da criança são essas modalidades diferentes de jogos e esportes que irão proporcionar experiências, a enfrentar situações de conflitos e imprevistos, a assumir responsabilidades e riscos do cotidiano familiar, escolar, do trabalho e do meio social e cultural em que ele se encontra.

Para tanto, é parte fundamental da escola e de cada profissional desenvolver as experiências e também garantir a ela novas experiências, não apenas individualmente, mas em um coletivo do grupo escolar. É necessário ainda, que toda criança se sinta valorizada e

acolhida em todos os momentos de sua escolaridade, principalmente nas séries iniciais, momento de adaptação de vínculos com a instituição, professores/as e colegas.

O desafio do/a professor/a de educação física de fazer com que a criança se sinta acolhida é grande, pois as habilidades motoras, em algumas crianças são mais do que outras. Ainda assim são nas aulas de educação física que as crianças ficam mais expostas: nos jogos, brincadeiras, desafios corporais, sentimentais, regras, descobertas, enfim, o desenvolvimento pode estar aqui sendo trabalhado.

Para realizar a pesquisa, o instrumento de coleta de dados foi utilizado à entrevista/questionário, como apontado anteriormente, pois a grande vantagem dessas técnicas é que elas permitem a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Escolhemos colaborar com os autores da citação anterior, na abordagem qualitativa que busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. O campo empírico da pesquisa está delimitado ao município de Aquidauana/MS, para fazer parte deste estudo, foram selecionadas cinco professores/as de Educação Física que atuam do 1º ao 5º ano e os critérios da escolha dos sujeitos: 1) Professores/as que estejam atuando no mínimo há um ano; 2) Rede Pública Estadual; 3) Professores/as com diferentes processos formativos e de diferentes instituições. Colaborando, sobretudo com um diálogo através de discussões reflexivas sobre as dificuldades que estes profissionais encontram em seu dia a dia de trabalho prático e pedagógico.

Na realização da pesquisa participaram cinco educadores que responderam 8 questões. O contato inicial foi com a Direção da escola e com a apresentação da proposta do questionário referente ao trabalho solicitado como conclusão de curso, tendo como público alvo os/as professores/as dessas escolas.

Os educadores foram classificados em ordem alfabética “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, por questões de ética, e para facilitar a organização e o entendimento das possíveis respostas e também para responder o questionário, a pesquisadora estipulou o tempo entre 10 a 15 minutos.

Dessa forma, lembramos que estes profissionais são pessoas atuantes, que pensam, tem suas histórias de vida e também histórias profissionais.

Portanto os dados aqui analisados permitem comprovar que educadores encontram dificuldades em associar durante suas aulas a teoria com a prática, o que mais desmotiva é a falta de material, espaço físico inadequado, a rotina e o comodismo dos/as professores/as com maior tempo de trabalho que normalmente aplica a mesma atividade física, ou seja, não permitindo ao aluno/a uma nova construção, conhecimento e aprendizagem.

Nota-se que os/as professores/as com menos tempo de profissão, tem em seu “olhar” um brilho para a mudança, querem fazer a transformação de suas aulas, mas que pelo enraizamento de aulas tradicionais, eles/as percebem a dificuldade até mesmo nas crianças que, segundo eles/as acostumaram ao método dos/as professores/as com mais tempo de trabalho.

Espera-se, sobretudo, que este estudo possa contribuir de alguma forma a esses profissionais e quiçá, possa ser um divisor de águas em um novo caminho que a Educação Física pode e deve oferecer à sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** (Lei nº 9394/96). Brasília-DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas Pedagógicas em Educação Física:** espaço, tempo e corporeidade. 1^a ed. Edeltra, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001. Acesso em 10 out. de 2014.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KUZMINSKI, Maria Daniele. **O Papel do Professor de Educação Física no Ensino Fundamental** – séries iniciais no município de São José dos Pinhais. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documents/com/TCCI109.pdf>>. Acesso em 11 Nov. 2014



SABERES E REFLEXÕES QUE RESULTARAM NOS SABORES E OLHARES DO PROJETO FRUTOS DO CERRADO COM OS ESTUDANTES DO 8º ANO DA ESCOLA MARECHAL DE AQUIDAUANA/MS

Tânia Maria Pereira Costa Marques - tania03mcmarques@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é resultado do trabalho desenvolvido com os estudantes do 8º ano da Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca sob a proposta da disciplina de Arte, com a parceria da professora Dra Adriana/UEMS e da estudante Thays Dias da Aldeia Limão Verde. Nesta prática de dar voz e vez aos estudantes destacaram ações relevantes no processo ensino e aprendizagem. Este texto é fruto de resultados das atividades desenvolvidas na disciplina de Arte com a participação de convidados para juntos somarmos os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola e da valorização dos saberes dos frutos que temos no quintal de casa. As provocações das leituras dos textos de Demo (2009) e Buoro (1996), nos fez pensar em como estamos realizando hoje a nossa prática dentro e fora da sala de aula. E, considerando as provocações e contribuições dos autores acima citados, oportunizou acreditar que somos capazes de mudanças metodológicas, que resultaram em uma dinâmica diferenciada de sequência de atividades simples, porém contextualizada e pautada no conhecimento dos estudantes, de uma aprendizagem significativa e representar a realidade vivenciada por eles, no qual descreveremos no Projeto: Saberes e reflexões que resultaram nos sabores e olhares do Projeto Frutos do Cerrado com os estudantes do 8º Ano da Escola Marechal de Aquidauana/MS, o qual compartilharemos com vocês aqui.

1. OS SABERES DOS ESTUDANTES SOBRE OS FRUTOS DO CERRADO

Na sala de aula realizou-se uma conversa informal sobre os frutos do cerrado, segundo Buoro (2017), com o objetivo de listar os frutos do Bioma de MS que são conhecidos pelos estudantes do 8º ano B. Neste bate papo, como se estivéssemos numa roda de tereré⁵, a maioria dos estudantes contribuíram com saberes sobre o assunto, mas o destaque dentre as participações foi do estudante Adriano Arruda de Menezes (8º ano B), que com os seus conhecimentos empíricos fez com excelência uma explanação da maioria dos frutos conhecidos do cerrado, tais como: jatobá (*Hymenaea spp.*), bocaiúva (*Acrocomia*), araçá (*Psidium spp.*), guavira (*Campomanesia adamantium*), jenipapo (*Genipa americana*), acuri, pitanga, pequi (*Caryocar brasiliensis*), moranguinha e baru. Ele compartilhou seus

⁵ A roda de tereré é um hábito tradicional no Mato Grosso do Sul, assim como em países vizinhos como o Paraguai.

conhecimentos com a turma e nos contou do plantio, das propriedades dos frutos do cerrado suas utilidades [...] “O araçá é um fruto amarelo, parecido com a goiaba, mais, menor, é saborosa, sua árvore é pequena dá no pé do moro e os pássaros gostam”. Em seguida, ao entrar na sala do 8º ano A, embebida com os saberes da turma do 8º ano B, não podia deixar de compartilhar os conhecimentos adquiridos. Num momento ímpar, a estudante Gabriela Melo Sterza levanta a mão e pergunta se pode convidar para uma palestra a professora Dra. Adriana de Castro Correia da Silva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e sem nenhuma dúvida o grupo aceita a sugestão, e a menina Gabi ficou responsável de entrar em contato com a professora e marcar o dia e hora da palestra.

2. INTERVALO ENTRE AULA E PALESTRA: INCENTIVAR O HÁBITO DA PESQUISA NA INTERNET

Este projeto começou com a investigação a respeito de um tema relevante e de interesse dos estudantes, gerando uma ampla coleta de materiais sobre o assunto discutido pelos grupos. É importante salientar que, embora se desenvolva de forma autônoma, o professor é quem efetua o processo do trabalho, cuidando da dinâmica do grupo e permanentemente informando das possibilidades de aproveitamento de novos enfoques. Dentro desse contexto e nas ideias de Demo (2009), os estudantes foram orientados a realizarem pesquisas sobre o assunto estudado com o objetivo de efetivar os conhecimentos adquiridos (saberes) com os científicos, construindo por diferentes meios a sua formação intelectual.

Segundo Demo (2009) na sala de tecnologia, os estudantes, em pequenos grupos, elaboraram uma apresentação no Power point escolhendo um fruto, com o cuidado para não repeti-lo e apresentar para a turma. O roteiro deveria constar: nome popular do fruto; nome científico; propriedades; plantio; uso na culinária e uso medicinal.

Considerando a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e também dos profissionais da educação de traçarem em uma só voz os conteúdos abordados, a fim de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, destaco, a parceria com a Professora Katiucia Marcelino Cristaldo, da disciplina de História, que utilizou da Sala de Tecnologia (STE), dentro da perspectiva

histórica (Componente Curricular de História), para realização das pesquisas “Frutos da Terra” com o intuito de confeccionar uma Revista Digital, que ficará disponível na rede social da Escola e exposta ao público na noite de culminância.

3. PALESTRA DA PROFESSORA DRA ADRIANA DE CASTRO CORREIA DA SILVA/UEMS, CONVIDADA DA ESTUDANTE GABRIELA

No dia 04 de novembro de 2017, em resposta ao convite da estudante Gabriela Melo Sterza, no período matutino, a Professora Dra Adriana, juntamente com suas monitoras e as turmas A e B do 8º ano tiraram, como diz o dito popular, “um minuto de prosa” sobre os frutos do cerrado. Este momento pede destaque, porque são encontros de saberes adquiridos dos estudantes e conhecimento científico da professora Adriana. Neste momento o estudante é um agente ativo e dinâmico, que participa do seu próprio saber contribuindo com seus pares no processo de ensino aprendizagem. Assim, dentro desta proposta, provoca a pensar nas práticas metodológicas do professor desenvolvidas nas aulas.

A escola neste momento executa um papel importantíssimo, pois sem a parceria da Direção, Coordenação e colegas de trabalho, o andamento ensino aprendizagem não efetiva com resultados satisfatórios. É importante ressaltar sobre isto, porque precisamos da permissão da diretora para o convite a palestrante, da coordenação para aprovação do planejamento e da liberação da aula do professor, pois a aula de uma turma de Arte coincide com outra disciplina, sem parceria o resultado do trabalho fica mais complexo e mais difícil de acontecer. Neste dia, a parceria funcionou.

A professora Adriana, com sua experiência com os frutos contribuiu através de conversas com as turmas, reflexões provocando questões do saber dos estudantes com a pesquisa científica realizada por ela. Uma conversa bastante proveitosa, uma ação diferenciada, entre estudantes do ensino básico e a universidade. A conversa, de cerca de uma hora, contou com a participação dos estudantes, que tendo feito a lição de casa, já haviam estudado a maior parte dos frutos apresentados. Após a conversa, os estudantes se deliciaram com brigadeiros azuis, de jenipapo verde, feito pelas monitoras da professora Adriana. Uma forma de utilização não convencional de um fruto nativo, cujo corante já é

utilizado por centenas de anos pelos indígenas e hoje passou a ser valorizado na cozinha natural.

Diante dessa dinâmica, em que a prática metodológica aconteceu através da voz do estudante, percebemos que hoje, não cabe mais um professor desenvolver uma prática tradicional que só transmite o conhecimento aos estudantes passivos, que não participam da aula. A transmissão do conhecimento deve ser em mão dupla, sendo o professor o agente transmissor e também receptor.



Fonte: Tânia Maria Pereira Costa Marques, 2017

4. UMA COLABORADORA TERENA

Na medida em que o projeto foi acontecendo as contribuições apareceram. Assim, para somar neste momento em que estamos aprendendo sobre os frutos, a estudante Thays Dias, uma índia da etnia Terena, saiu da sua Aldeia para apresentar para os estudantes sua arte na pintura corporal, usando para isso o fruto do jenipapo, fruto destacado pelos grupos e pela professora Adriana.



Fonte: Tânia Maria
Pereira Costa Marques,
2017

5. CONCLUSÃO

Participar deste processo de aprendizagem e de reflexões provocadas com o tema abordado e das atividades dos saberes do estudante e professor faz pensar, enquanto educador: o que queremos para os estudantes? Como estão sendo desenvolvidas as produções em sala de aula? E a problemática mais importante, os estudantes que fazem parte deste processo, estão sendo provocados cientificamente?

As respostas aos questionamentos permeiam no que aprendemos juntos no projeto aqui apresentado, pois foram ações que nasceram da participação dos estudantes através dos seus saberes e do convite à palestrante. Assim, como Anamelia Bueno Buoro, nós professores podemos transformar o conhecimento dos nossos estudantes através das nossas ações educacionais, ressaltando que o sujeito é também o construtor de seus conhecimentos.

Dentro deste contexto, fica claro, que a voz do estudante no processo ensino aprendizagem é a parte libertadora do nosso ponto de interrogação, das nossas incertezas e se as práticas aplicadas em sala de aula atingiram os objetivos. Ao observarmos as interações entre os estudantes, vemos que não há mais “ouvinte” e “transmissor”, há uma sequência de aprendizado, para ambos os lados. O conhecimento não deve ficar guardado numa gaveta, num papel, dentro de um livro que ninguém lê. Ele só é útil quando é compartilhado, dividido, multiplicado. Este é o verdadeiro processo de aprendizagem, o compartilhamento e a troca de informações.

5. REFERÊNCIAS

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção:** Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Aprendizagens e novas tecnologias. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física.** Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIDADE DE ACOLHIMENTO: A LUDICIDADE CONTRIBUINDO NA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Aline Werça da Rocha - AlineWerça@Hotmail.Com
Isabela Ramos de Andrade Lima - Bellaramos24@Outlook.Com
Jenyffer dos Santos Assis de Paula - Jenyfferdossantosassis@Hotmail.Com
Kellen Cristina da Silva Moraes - Dkeencristina@Gmail.Com
Franchys Marizethe Ferreira - francys.satanan@hotmail.com

RESUMO

Este estudo apresenta informações a respeito da Medida Protetiva prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), oferecida na modalidade "acolhimento", que deve ocorrer dentro de uma Unidade Institucional de Acolhimento para crianças e adolescentes. O projeto desenvolvido na unidade mostra diferentes realidades e contextos sociais, oferecendo aos acolhidos por meio da ludicidade, do brincar, das cantigas, jogos educativos, contação de histórias, que despertem a imaginação e a fantasia, oferecendo auxílio pedagógico, mas acima de tudo promove esperança, trata-se de compartilhar conhecimentos com os educandos, aprender a ensinar, aprender a aprender, aprender a ser professor, professor mediador, professor incentivador. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa por meio de pesquisa documental e revisão bibliográfica com autores: Elage (2012); Brougère (2004) e Werlang (2002).

Palavras-chave: Ludicidade. Unidade de Acolhimento. Crianças e Adolescentes.

1. INTRODUÇÃO

O acolhimento é uma Medida Protetiva prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) para casos de violação ou ameaça dos direitos das crianças e dos adolescentes de acordo com os artigos 90,92,93,94 e 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente , e alterações feitas pela Lei 12.010/2009. Podendo ser oferecido em diferentes modalidades como, por exemplo, em Abrigos Institucionais casas lares ou famílias acolhedoras. O lugar de acolhimento deve favorecer o desenvolvimento da autonomia e da criatividade da criança e do adolescente.

Ressaltam-se quais são as ações inerentes ao serviço de acolhimento, dentro da instituição denominada Casa de Abrigo, criada em Janeiro de 1991 para crianças e

adolescentes. Apoia-se na relevância dos valores alicerçados no amor, respeito, dignidade, ética, fé, esperança e responsabilidade social, como alternativa para amenizar o sofrimento e possíveis traumas de crianças e adolescentes vítimas de negligência, abandono, maus tratos e violência doméstica, com esperança em um mundo melhor, enquanto sujeitos de direitos.

Ao analisar as fontes, as informações foram descritas sem perder de vista preocupação de descrever exatamente do que se trata a medida “acolhimento” dentro de uma instituição destinada para esse fim.

2. SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO BRASIL

Antes a Lei 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o acolhimento de crianças e adolescentes era realizado por orfanatos, educandários ou colégios internos. Os principais motivos de acolhimento de crianças e adolescentes segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) são: negligência na família; pais ou responsáveis dependentes químicos; abandono e violência doméstica (IFHG,2017).

A partir do ECA, instituições que adotam serviços de acolhimento, devem seguir princípios da Lei 12.010/2009 (Lei da adoção), que prevê preservação dos vínculos familiares; integração sem-família substituta quando for impossível manter na família natural, desde que não haja desmembramento de grupo de irmãos; participação da comunidade no processo educativo de crianças e adolescentes, entre outros. (BRASIL, 2009).

Antes da Constituição Federal de 1988, o termo utilizado para se referir à criança em situação de pobreza e abandono, inclusive em conduta antissocial, era “menor”. O antigo Código de Menores, lei de 1979, funcionava como um instrumento para corrigir comportamentos antissociais, desviantes, “delinqüenciais” e proteger a sociedade do convívio com crianças e adolescentes pobres, isolando-os do convívio social com a finalidade de reeducá-los. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o conceito de família foi ampliado e as crianças passaram a serem vistas como sujeito de direito pelo poder público. (ELAGE et al., 2012).

De acordo com o ECA, o serviço de acolhimento para crianças e adolescentes deve ser prestado somente depois de esgotadas todos os recursos de manutenção familiar.

Lembrando que, de acordo com o artigo 23 desse Estatuto, a situação de pobreza, ou falta de recursos, por si só não justifica afastamento do convívio familiar. No inciso 90, o ECA prevê ações de controle social e fiscalização de instituições que ofertam "Programas de Abrigo" através do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Compreende-se que todos os esforços são para manter a criança e o adolescente no convívio com a família, evitando ao máximo o afastamento. Somente em casos extremos a medida de acolhimento é indicada, sendo necessário assegurar à família o acesso a rede de serviços públicos que possam oferecer à criança ou ao adolescente ambiente de convivência familiar seguro.

Dentre as exigências necessárias para os serviços de acolhimento, destaca-se a formação dos profissionais que atuam em diferentes programas e serviços na que compõe o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), para orientar as práticas das instituições destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes. Após o ECA, “atendentes” e “cuidadores” passaram a representar as funções dos trabalhadores da área de acolhimento. A partir de 2009, com a elaboração e divulgação das “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, o termo “educador” tornou-se a expressão utilizada para referir-se a esse trabalhador por se tratar de uma função que exige um “educador/cuidador”, capaz de promover ações, projetos e acompanhamento dos serviços de saúde, educação e outros. Sendo importante também que o educador seja capacitado para promover fortalecimento da autoestima das crianças e adolescentes. (ELAGE et al., 2012).

A equipe de profissionais que atendem é multidisciplinar, tendo necessariamente um Assistente Social, um Psicopedagogo, um Terapeuta Ocupacional, entre outros que possam se dedicar aos trabalhos de acolhimento. Convém ressaltar, que, entre tantos outros aspectos, os profissionais envolvidos devem concretizar na prática tudo que está preconizado na lei para assegurar a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes. Assegurar a qualidade de vida de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, no cotidiano dos serviços de atendimento com a higiene, a alimentação, e lidar principalmente com comportamentos difíceis e o sofrimento que crianças e adolescentes carregam.

Trata-se de compreender qual é o significado da situação vivida pela criança e pelo adolescente para poder de fato contribuir para o fortalecimento da autoestima e a construção da identidade. Apoia-los também no processo de desligamento do abrigo que pode ser indicado a qualquer momento. Isso constitui um grande desafio na tarefa do educador durante o processo de acolhimento.

3. LUDICIDADE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

De acordo com o inciso, princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

O Projeto intitulado “LUDICIDADE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO”, desenvolvido na Unidade de Acolhimento do Município de Aquidauana oportuniza aos acadêmicos do curso de Pedagogia Licenciatura Plena – UFMS/CPAQ, aplicar na prática seus conhecimentos teóricos relacionados a relevância da ludicidade nos processos de recuperação da autoestima de crianças e adolescentes que se encontram sob a guarda da ‘Unidade Provisória de Acolhimento’ de Aquidauana-MS. A referida instituição abriga crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, as atividades são desenvolvidas de segunda a sexta-feira contribuindo com suporte pedagógico as crianças, aos sábados os acadêmicos promovem atividades lúdicas como: jogos, brincadeiras, danças, música, pintura, teatro e outras, oferecendo sempre que possível, um lanche especial aos envolvidos.

O (a) acadêmico (a) encontra na execução do projeto uma via de interação diretamente com a sociedade, onde vivência o cotidiano das pessoas e tem participação ativa contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade, com o propósito de aplicar o que aprende e produz na universidade possibilitando aos envolvidos compartilhar saberes e conhecimento interligando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas sociais priorizando a educação e o bem estar social.

Tendo consciência de nossa responsabilidade social, acreditamos que as atividades lúdicas ministradas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia contribuem para melhorar a autoestima das crianças e adolescentes que se encontra nesta situação de risco, contribuindo na formação integral do sujeito e auxiliando por meio de suporte pedagógico sempre tendo como base a ludicidade.

O projeto desenvolvido na unidade de acolhimento com crianças e adolescentes de diferentes realidades e contextos sociais, oferece aos acolhidos por meio da ludicidade: do brincar, das cantigas, jogos educativos, contação de histórias, que despertem a imaginação e a fantasia, oferecendo auxílio pedagógico, mas acima de tudo promove esperança, trata-se de compartilhar conhecimentos com os educandos, aprender a ensinar , aprender a aprender , aprender a ser professor, professor mediador, professor incentivador. Segundo Santos (2001, p.14):

O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada... Para sanar estas dificuldades, muitos educadores buscam na teorização o embasamento para o seu trabalho, outros partem diretamente para a prática. Teoria e prática são indissociáveis. O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática.

Acreditamos na relevância de uma práxis embasada na teoria, no conhecimento construído e posto em prática, tanto para formação profissional quanto humana, pode-se compreender o papel do professor na vida da criança enquanto formador de opinião, valorizando a infância, a criança, e o adolescente por meio do brincar, do aprender brincando, jogando, se divertindo, despertando os sabores de uma aprendizagem significativa, contextualizada, relevante para formação integral do indivíduo enquanto sujeito histórico e social, hábil a explorar o mundo, bem como, função social em atribuir valores éticos e morais, trata-se de preparar o indivíduo para a vida em sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos na síntese dessa pesquisa as ações inerentes ao serviço de acolhimento como medida protetiva segundo o artigo 23, o Estatuto da Criança e do Adolescente prestados depois de esgotados todas as possibilidades e recursos com a família, sendo

necessário assegurar à família o acesso a rede de serviços públicos que possam oferecer à criança ou ao adolescente ambiente de convivência familiar seguro.

Pautamos a crença no respeito amor e esperança garantindo o direito da criança e adolescentes, que são vistos como ser humano em pleno desenvolvimento psicossocial que necessita de atenção de um adulto cuidador e protetor que contribua por meio do amor e do afeto, a fim de amenizar possíveis traumas e apoiar na projeção de um futuro mais digno.

Com o intuito de promover a interação universidade e comunidade promovendo responsabilidade social, consideramos a prática pedagógica nos princípios da ludicidade, pois segundo Brougère (2004) brincar é uma atividade fundamental, por meio do qual a criança aprende a desconstruir e reconstruir suas vivências. Dessa forma, colaboram para melhorar a autoestima das crianças e adolescentes, contribuindo na formação integral do sujeito, além de contribuir para o desenvolvimento físico, mental, moral, afetivo e social com base no brincar explorando as múltiplas linguagens.

O (a) acadêmico (a) tem no projeto uma via de interação diretamente com a comunidade, onde vivência o cotidiano das pessoas e tem participação ativa contribuindo para o desenvolvimento da mesma, com o propósito de aplicar o que se aprende e produz na universidade possibilitando aos envolvidos compartilhar saberes e conhecimento interligando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas sociais priorizando a educação e o bem estar social.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em: 20 de nov de 2017.

_____. **Constituição** Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasil. 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1999. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. **Orientações Técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: MDS, 2009.105 p. Disponível em:<www.fas.curitiba.pr.gov.br/baixarmultimidia.aspx?idf=33> Acesso em: 20 de nov. de 2017

BROUGÉRE, G. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

ELAGE, Bruna et al. **Formação de profissionais em serviços de acolhimento.** São Paulo: Instituto Fazendo História, 2012 Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5734bc8537013b24913bbb18/1463073930949/Formac%CC%A7a%CC%83o_web.pdf> Acesso em: 21 de nov. de 2017

IFH - Instituto Fazendo História. **Serviços de acolhimento no Brasil.** Equipe do Portal, 2017 Disponível em:< www.fazendohistoria.org.br/servicos-de-acolhimento-no-brasil/> Acesso em: 20 de nov. 2017

WERLANG, C. **Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Rio Grande do Sul, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria.

SANTOS, R. G. dos. **Teatralização do espaço escolar:** práticas teatrais com jogos no ensino médio. São Paulo, 2002, Dissertação (Mestrado em Artes), escola de Comunicações e Artes, USP.



A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Sirley Aparecida de Souza Almeida - puxuxucodolls55@gmail.com

Maiara de Sousa Barbosa - maiarasbarb@hotmail.com

Laís Natália Nogueira Pedrosa - laisnatalia11@gmail.com

Vera Lucia Gomes - vera.lucia@ufms.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado - AEE no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência por meio das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. No processo de inclusão educacional do aluno com deficiência, os mesmos devem ser atendidos em suas necessidades educacionais que nem sempre são resolvidas com a presença de um professor de apoio educacional e que podem ser supridas por meio do AEE. As SRM, atendimento previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e documentos legais, podem oferecer apoio e desenvolvimento das potencialidades, respeitando as suas especificidades, adaptando, criando materiais, estratégias, articulando com o professor do ensino regular, para que esse aluno se desenvolva ao longo do ano letivo. Esse é um estudo que foi realizado por meio de uma entrevista com professor

Palavras-chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar partiu de movimentos sociais que lutaram para garantir igualdade de oportunidades às pessoas com deficiências. O atendimento educacional especializado - AEE está previsto desde a Constituição Federal de 1988 e foi estruturado e ampliado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Os alunos com deficiência necessitam de profissional da Educação com formação adequada, criativo, compromissado e que acredite no potencial desse aluno, adaptando atividades e recursos para que sejam de fato incluídos em todas as atividades da escola.

Assim, procuramos estudar o AEE de salas de recursos multifuncionais que tem o objetivo de promover a sua inclusão, complementando o trabalho que é realizado em sala de

aula pelo professor regente e professor de apoio educacional. O interesse por essa pesquisa se deu a partir da execução do estágio obrigatório em educação especial, e a necessidade de adquirir conhecimento sobre o AEE.

O problema que originou essa pesquisa foi: o AEE de SRM está sendo oferecido com qualidade a atendendo os princípios garantidos legalmente?

A partir do problema surgiram os objetivos tendo como geral analisar o AEE de SRM da rede estadual de ensino do Município de Anastácio e como específicos verificar a formação do professor da SRM; identificar os procedimentos metodológicos utilizados pela professora de SRM, observar como está estruturada a SRM.

2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: BREVES CONTEXTOS

A inclusão ainda é uma realidade distante da maioria das escolas brasileiras que precisam de professores qualificados para atender as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial que segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 04/2009 são aqueles que apresentam,

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

De acordo com os documentos legais, a inclusão deve ocorrer no ensino regular, e essas escolas e professores devem se preparar para incluir, pois esse é um caminho sem volta, um direito conquistado por esses alunos e que deve ser efetivado (BRASIL, 1996).

Deve-se pensar que para que a inclusão aconteça realmente, não basta apenas estar garantido na legislação, mas requer profundas modificações, gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de qualidade. Tarefa esta que exige da escola uma reorganização e reestruturação, metodologias e recursos pedagógicos adequados e, o

principal, conscientizar e capacitar os profissionais a esse novo desafio.

A escola deve criar estratégias para incluir e não excluir seus alunos, independente de suas limitações e o professor tem a responsabilidade para realizar esse processo sem que haja constrangimento, discriminação ou preconceito, e segundo Neres (2010), essas escolas de ensino comum devem oferecer serviços de apoio pedagógico especializado em classes comuns e também em sala com recursos multifuncionais, para que possam complementar ou suplementar seu aprendizado.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, e, portanto, atividades que se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2009).

As SRM são espaços dentro da escola, que oferecem atendimento no turno inverso da escolarização, sendo condição para frequência, a matrícula em escolas regulares além do que é oferecido pontuando que não se trata de uma sala de reforço, mas sim de um espaço centrado no fazer pedagógico que tem por objetivo, favorecer a construção do conhecimento dos alunos, de forma que eles possam desenvolver seu currículo (ALVES, et al. 2006).

A formação dos professores para atuarem nas salas de recursos deve ser de pós-graduação na área da Educação Inclusiva e conhecimentos específicos como LIBRAS e Braille, de forma a oferecer um atendimento mais completo a esses alunos, pois a sala de recursos deve ser composta, além dos materiais necessários, de professores preparados para atender aos alunos (NERES, 2010). Esses professores terão a função de,

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização

dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Percebemos que o papel do professor do AEE é muito complexo e que sozinho não dará conta de cumprir todas as funções, é necessário o envolvimento de todos da escola, e os espaços devem ser bem equipados para que possam contribuir com o aprendizado desse aluno em sala de aula.

Então, o processo inclusivo significa um grande avanço para a escola. Com este surge uma escola renovada, atualizada, eficiente, diferente, solidária e principalmente democrática, entretanto, implementar o processo inclusivo implica em transformações de ideias, de atitudes, pensamentos, práticas pedagógicas, administração e relação com a comunidade.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa tem caráter qualitativo sendo bibliográfica e de campo, esta última realizada por meio de entrevista semiestruturada (sob a forma de questionário) com uma professore de Salas de Recursos Multifuncionais, na escola da rede estadual onde foi realizado o estágio.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa tem como finalidade compreender como se compõe o atendimento educacional denominado Salas de Recursos Multifuncionais e sua importância para o processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades especiais no ensino regular.

As SRM foram implantas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 9) que tinha os objetivos de “Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes”, disponibilizando aos municípios kits com materiais pedagógicos e tecnológicos. A rede estadual do município de Anastácio- MS foi beneficiada por esse programa. Então essa pesquisa objetivou identificar

como vem se realizando o trabalho dos professores dessas Salas de Recursos e sua verdadeira contribuição para o processo de inclusão escolar e social dos referidos alunos.

A escola é localizada na Rua Ácogo, bairro Vila Maior; atende cerca de 800 alunos, incluindo Ensino Fundamental, Médio e dois Cursos Técnicos no horário noturno (Informática e Serviços Jurídicos), sendo que na sala de recursos multifuncionais atende quatro alunos com necessidades especiais. Segundo relato da professora, a escola possui mais alunos necessitando desse atendimento, entretanto sua frequência é autorizada somente com laudo médico.

Para elucidar os objetivos da pesquisa, foi realizada uma entrevista com uma professora que atua na SRM, formada em Normal Superior Indígena com especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, trabalha na SRM desde 2013. Inicialmente questionada sobre qual o principal objetivo do AEE, esclareceu que é oferecer atendimento aos alunos com deficiência, favorecendo seu processo de escolarização, em turno inverso ao que o aluno estuda e normalmente duas vezes por semana, e deve ser atendimento por um professor com pós-graduação na área da Educação Especial, explorando os recursos que a sala possui e que possa contribuir com a aprendizagem em sala de aula. Relatou que realiza planejamento de acordo com as dificuldades dos alunos, respeitando a individualidade de cada um e buscando atender as metas traçadas para cada aluno.

O espaço para funcionamento da SRM deve ser arejado, com recursos pedagógicos e tecnológicos. Observando a sala, percebemos que não possui estruturas físicas adequadas, sendo pequena e sem espaço para ajustar os mobiliários, para facilitar o aprendizado dos alunos que podem apenas trabalhar sentados.

A professora relatou que essa é uma das maiores dificuldades encontradas e que devem ser vencidas pelos professores que atuam nesses espaços, que recebem treinamento e orientação da Secretaria de Educação quanto à forma de atendimento, também conta com o suporte da técnica da NUESP nas orientações necessárias e da coordenação onde atua a SRM com a parceria e trocas de ideias.

A sala de recursos da escola de Anastácio possui os materiais necessários para desenvolver o trabalho, mas como já mencionado, a estrutura deixa a deseja, existindo a necessidade de uma sala maior para desenvolver um atendimento mais qualificado, atendendo dois alunos a cada duas horas, duas vezes por semana. Todos os recursos são

acessíveis aos alunos, com a finalidade de desenvolver suas competências e habilidades, utilizando-se de livros, jogos pedagógicos e o tecnológico.

Portanto, na entrevista com a professora, pode-se observar que a SRM funciona, mas não dentro de suas capacidades que poderiam ser maiores se houvesse espaço maior, e diante da complexidade de suas funções, apontadas anteriormente, fica a reflexão sobre os resultados do AEE oferecido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado tem a função de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais, condições para que adquiram habilidades, conhecimentos, desenvolvimento e para diminuir as dificuldades decorrentes da deficiência. Esse atendimento poderá complementar o ensino da sala de aula ou contribuir para seu aprendizado,

Para que esse atendimento seja de qualidade e cumpra suas funções, os professores devem estar preparados e qualificados para identificar, criar e utilizar os recursos necessários.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, podem contribuir para a inclusão do aluno com necessidades especiais em um ambiente que tenha seus direitos respeitados.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSSKI, Claudia Maffini, DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaço para Atendimento Educacional Especializado – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/95. Brasília: Senado, 1996.
_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.

_____. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializada na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.



II Encontro de Educação da UFMS / CPAQ

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

Interdisciplinaridade e inclusão educacional na contemporaneidade



_____, Resolução CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf. Acesso em 24 abr. 2017.

_____, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial. Manual do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Brasília, 2010.

NERES, Celi Correa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.



II Encontro de Educação da UFMS / CPAQ

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

Interdisciplinaridade e inclusão educacional na contemporaneidade



A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA /MS

Jeniffer Cristina Benites Ferreira - jenny-pedagogia@outlook.com

Keli Cristiane de Oliveira Escobar - kelicristianepedagogia@outlook.com

Maria Rosa Velasques Nascimento Gonçalves - m.rosa.velasques@gmail.com

Vera Lucia Gomes - vera.lucia@ufms.br

RESUMO

Esta pesquisa tem como intuito relatar as experiências vivenciadas no estágio obrigatório do Núcleo de Educação Especial do curso Pedagogia. O objeto da pesquisa é um estudante com paralisia cerebral matriculado em uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, e apresenta como objetivo geral observar o processo de inclusão de uma criança com paralisia cerebral em uma escola da rede estadual de ensino do município de Aquidauana /MS. Por meio das observações percebe-se que existem inúmeras dificuldades, entre elas a falta de estrutura física e de materiais pedagógicos adaptados na escola, a ausência dos pais e o não comprometimento com a escola, a desarticulação entre as professoras responsáveis pela aprendizagem do aluno, o que compromete seu desenvolvimento e real inclusão, uma vez que esta só ocorre a partir do envolvimento de todos para que sejam oferecidas todas as condições para seu desenvolvimento social, cultural, cognitivo e emocional.

Palavras-chave: Inclusão. Paralisia Cerebral. Prática Pedagógica

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, constantes lutas aconteceram para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, essas pessoas passam a ter direitos que em seu Art. 2º prevê que todo ser humano tem competência para usufruir de seus direitos “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (BRASIL, 1948), no entanto, o atendimento acontecia de forma assistencialista. Somente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na Tailândia (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que se proclamou que toda criança teria direito a educação e acesso ao conhecimento, no sistema de ensino regular, permitindo que a educação

inclusiva tomasse novas proporções passando a influenciar a implementação das políticas públicas educacionais.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, todos adquiriram o direito a educação, e para as pessoas com deficiência foi disponibilizado atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e acesso aos níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, o que foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB nº 9394/96.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) é o documento que orienta a implantação das escolas inclusivas, para garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento dos estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, se reestruturando para atender suas necessidades educacionais especiais, disponibilizando recursos e serviços especializados.

Nessa perspectiva, encontra-se a criança com paralisia cerebral (PC), que apresenta vários comprometimentos físicos, e que de acordo com a Associação Brasileira de Paralisia Cerebral - ABPC, é um grupo de desordens do desenvolvimento do movimento, da postura e rigidez muscular (espasticidade), causando limitações nas atividades. São distúrbios não progressivos que ocorrem no cérebro em desenvolvimento. As desordens motoras são geralmente acompanhadas por alterações na sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento, podendo também ser acompanhada por crises convulsivas.

Resultantes de malformações cerebrais que ocorre antes, durante ou logo após o nascimento, quase sempre por falta de oxigenação no cérebro, afeta profundamente os movimentos globais e a fala.

Diante disso, para que a inclusão escolar das crianças que apresentam PC aconteça, é necessário a reorganização e reestruturação dos espaços escolares, para oferecer todos os recursos e serviços que vão de encontro as suas necessidades e especificidades.

2. DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa seguiu abordagem qualitativa, tem caráter bibliográfico e empírico para fundamentação teórica e tem como instrumento de coleta de dados, a observação por meio de registro e entrevista semiestruturada.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de Aquidauana-MS, e aconteceu a partir do estágio obrigatório do curso de pedagogia da UFMS. A identidade do aluno foi preservada, optando pelo nome fictício de Rafael que tem 6 anos e está matriculado no 1º ano do ensino fundamental. A PC foi adquirida durante sua gestação devido à hidrocefalia. A paralisia acometeu os membros superiores do lado direito, comprometendo sua coordenação motora, oralidade, atenção e percepção.

Rafael é um estudante que não frequenta as aulas regularmente, motivo que acaba prejudicando seu desenvolvimento pedagógico, assim como também não frequenta o atendimento educacional especializado (AEE) de sala de recursos multifuncionais⁶, por ser oferecida em outra escola e, segundo a professora, os pais reclamam que a locomoção é difícil. A referida professora relatou sobre a falta de comprometimento dos pais com a vida escolar do filho, que quase não participam das atividades pedagógicas, não auxiliam na execução das atividades que devem ser realizadas em casa, e não atendem quando é solicitado algum material escolar. Relatou ainda a falta de comunicação, principalmente quanto às faltas do aluno.

A comunidade escolar é bem receptiva com o estudante em relação a interação, respeito e afetividade, não havendo preconceito por parte dos 27 alunos que compõem a sala de aula.

O aluno é acompanhado por uma professora de apoio, que segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu art. 3, inciso XIII é aquele que

exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

⁶As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010, p.6)

A professora de apoio auxilia copiando as atividades, uma vez que o estudante tem comprometimento na coordenação motora, porém utiliza-se da mão esquerda quando realiza atividades de pintura, manuseando lápis de cor, com dificuldades.

Observamos que não existem materiais pedagógicos adaptados de acordo com suas necessidades, para maior independência e desempenho das atividades. Ao questionar a professora regente, alegou falta de tempo para preparar materiais pedagógicos adequados e que os materiais ficavam sob responsabilidade da professora de apoio. Desse modo constatamos que não existe ensino compartilhado entre as professoras e que não desenvolvem ações pedagógicas em conjunto o que dificulta o processo de aprendizagem do aluno.

Em nenhum momento identificamos o Plano Educacional Individualizado – PEI, que de acordo com Glat, Vianna e Redig (2012), é um

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos (p. 84).

Pelo PEI, é possível identificar as necessidades dos alunos, organizar o currículo e recursos para o desenvolvimento das atividades e os modos de avaliação. Segundo Valadão (2010), a falta do PEI impede a participação e desenvolvimento do aluno, provocando fraco desempenho escolar, devido as dificuldades dos professores em elaborar objetivos e metas para que isso aconteça.

Observamos que a infraestrutura da escola não é adequada, possui obstáculos em algumas portas, o acesso a quadra de esportes também não é acessível e as adequações dos banheiros não atendem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Faltam ainda, adaptações pedagógicas e de recursos para melhor desempenho do aluno nas atividades propostas, não atendendo aos princípios da inclusão e ao que está posto legalmente, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica resolução n. 2/2001 em seu Art.2º,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL 2001)

Nesse sentido, cabe a escola adequar-se para receber o aluno, uma vez que não basta apenas matriculá-lo, mas sim oferecer condições próprias para uma aprendizagem significativa e acesso igualitário a todas as atividades desenvolvidas, ocorrendo assim o processo de inclusão. Um espaço onde o aluno se sinta acolhido, participante, onde construa relações sociais, para desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva está posta em um cenário que ainda não está pronto, pelo contrário, está deixando a desejar em todas as etapas, com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Percebemos professores sem formação adequada para atuação, espaços sem adaptação, currículos descontextualizados da realidade escolar.

Para o estudante com PC esses itens são essenciais para garantir sua inclusão, necessitando ainda de estímulos para superar suas dificuldades, cabendo ao professor o papel de mediador, propiciando condições favoráveis para que o mesmo possa desenvolver suas competências e habilidades, levando em consideração suas limitações e suas especificidades, contribuindo para seu desenvolvimento social, cultural, cognitivo e emocional.

O professor regente e de apoio devem trabalhar de forma cooperativa, para melhor desenvolvimento das ações pedagógicas a fim de obter êxito no processo de aprendizagem do aluno uma vez que a inclusão não é apenas matriculá-lo e sim criar condições para que o mesmo seja incluído no contexto escolar com os profissionais capacitados e infraestrutura adequadas, ou seja, a escola tem que se adequar para receber este aluno, dando suporte para garantir-lhes o direito de uma educação com qualidade e inclusiva.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Educação Especial-MEC; SEESP,2001. p.79. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso 18 de Nov 2017.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classe comum da rede regular.** 2^a ed. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, 2004.

_____. Secretaria de Educação Especial. Manual do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 10 de Nov 2017.

Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de 10 de Nov 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

GLAT, R.; VIANNA, M.M.; e REDIG, A.G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, 2012, v.34, pp 79-100. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012.pdf. Acesso em 10 de Nov 2017.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (versão preliminar) 2007. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seesp/programas_e_acoes.shtm. Acesso: 01 de Dez 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 01 de Dez 2017.

A REALIDADE DA INCLUSÃO DE UM AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Francisca Gardênia Braga - gardeniabraga@outlook.com
Flávia Flores Louveira - flaviafloresslouveira@hotmail.com
Miriam Aparecida Perez Aires - aires750@gmail.com
Vera Lúcia Gomes - vera.lucia@ufms.br

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada a partir de inquietações sobre a inclusão do educando com necessidades especiais nas escolas estaduais do município de Anastácio. Teve como objetivo geral analisar a inclusão do educando com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular e como objetivos específicos observar a interação dos alunos com TEA e os demais em sala de aula; conhecer as características do educando; verificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA. A pesquisa teve abordagem qualitativa, e utilizou como instrumento para coleta de dados o estudo de caso, mediante observação por meio do estágio na Educação Especial. A coleta de dados foi realizada em uma sala de aula durante as aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física. Após análise dos dados, concluímos que a inclusão do educando autista no ensino regular é indispensável para a seu desenvolvimento intelectual e interação na sociedade, contribuindo para a sua formação como cidadão. Sua participação nas atividades das disciplinas é possível a partir de adaptações para superar as dificuldades. A interação com os demais alunos acontece naturalmente, sem preconceitos. Então, é necessário continuarmos com as discussões e pesquisas para identificarmos as carências e problemas existentes, mas mais que isso é indispensável que os professores invistam cada vez mais em conhecimentos que possibilitem atendimento educacional adequado, acessibilidade aos conteúdos, garantindo a participação e a aprendizagem do aluno transtorno do espectro autista nas escolas regulares.

Palavras – Chave: Inclusão escolar. Autismo. Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem que acontece no desenvolvimento do cérebro, mas sua origem não está totalmente explicada cientificamente, sendo assim, não se sabe o que definitivamente causa o autismo. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1943 pelo Dr. Leo Kanner, que era um psiquiatra infantil americano. De acordo com a Lei 12.764 de 2012, esse indivíduo apresenta,

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência

em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Então, o autismo configura-se em três aspectos sendo dificuldades significativas na comunicação e na interação social, alterações de comportamento sendo restrito e repetitivo, perceptível a partir dos dois anos de idade. Contudo em alguns pode se manifestar com mais comprometimentos que em outros.

Devemos compreender que a criança com TEA interpreta no sentido concreto aquilo que ouve, tendo dificuldades na abstração, então precisamos nos expressar devidamente para que a compreensão seja de forma clara.

A inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular está legalmente regimentada e se fundamenta na Declaração de Salamanca de 1994, apregoada na Espanha, sendo pioneira em inclusão, tendo como princípio:

[...] que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p.3).

Nesta perspectiva, podemos compreender que mediante a Declaração de Salamanca os países participantes teriam que elaborar políticas públicas para criação de escolas inclusivas garantindo o acesso, participação e aprendizagem do público – alvo da educação especial, que segundo a Resolução n. 04/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, são aqueles:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno

desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1).

A partir de pesquisas realizadas, constatamos o aumento da matrícula desses alunos nas escolas públicas, entretanto ainda percebemos muitas dificuldades como, falta de formação adequada dos professores, barreiras arquitetônicas, práticas pedagógicas tradicionalistas que não respeitam as especificidades dos educandos, entre outros.

Quando nos referimos às deficiências, destacamos aqui aqueles que apresentam TEA, por ser objeto dessa pesquisa e pelo seu aumento nas escolas públicas, que segundo o site UOL, “no fim dos anos 1980, uma a cada 500 crianças era diagnosticada com autismo. Hoje, a taxa é uma a cada 68, a Organização das Nações Unidas (ONU), que classificou o distúrbio como uma questão de saúde pública mundial”.

O atendimento educacional inclusivo ao TEA está previsto nas políticas educacionais, entretanto em 2012, foi criada a Lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista estabelecendo diretrizes para sua consecução e direitos para diagnóstico precoce, educação, preparação para o mercado de trabalho, acompanhante especializado. O poder público ainda deve garantir,

Art. 2º [...] VI - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. (BRASIL, 2012).

Apresentaremos neste resumo expandido algumas manifestações deste educando mediante a atuação dos professores nas disciplinas que foram trabalhadas em sala de aula, seu comportamento, interação com os demais alunos e professoras auxiliar e regente. Neste contexto essa pesquisa teve como objetivo analisar como acontece a inclusão do educando com TEA no ensino regular.

2. DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia de pesquisa e observação indireta para coleta dos dados. Foi realizada em uma Escola Estadual do Município de Anastácio, no período matutino, no 4º ano do ensino fundamental, que possuíam matriculados 35 estudantes, sendo um com TEA de nove anos.

As observações aconteceram durante nove dias nas aulas das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física.

O problema da pesquisa surgiu a partir da experiência de estágio obrigatório na Educação Especial sendo: a inclusão do educando com TEA está realmente acontecendo na sala de aula do ensino regular? A partir do problema elencamos nossos objetivos sendo que o geral foi analisar como acontece a inclusão do educando com TEA no ensino regular e como objetivos específicos observar a interação dos alunos com TEA e os demais em sala de aula; conhecer as características do educando; ressaltar o processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA.

Nos dias de observação da professora regente verificamos que as atividades desenvolvidas foram, principalmente, revisão de conteúdos para prova. As questões eram apresentadas no quadro para realizarem cópia, houve reclamação quanto à quantidade, pelo estudante com TEA e pelos demais. Quando esse cansava de copiar, iniciava os movimentos estereotipados, ou seja, ficava batendo com as duas mãos repetidamente, e assim a professora de apoio concluía.

Na aula de artes, não percebemos nenhum adaptação ou interação entre professora e educando. As atividades desenvolvidas foram idênticas aos demais, necessitando muito pouco de mediação da professora de apoio.

Quando falamos de igualdade de oportunidades e atendimento educacional sem preconceito, incluímos todas as situações ocorridas em sala de aula e escola. Em um dia da observação, todos os alunos ficaram sem recreio por indisciplina durante o intervalo, inclusive o educando com autismo, que mesmo reclamando acatou a determinação da professora.

Os primeiros tempos foram de educação física, o educando autista não possuía lateralidade e nem coordenação motora na hora de correr e fazer os exercícios, pois estava com medo da bola de futebol e de cair. A professora substituta trabalhou queimada, sendo que o educando autista participou desta atividade juntamente com os outros sem nenhuma

dificuldade, os outros alunos cuidaram dele e sempre o apoia em tudo, contribuindo para que participe das atividades.

Na disciplina de matemática, percebemos que o educando autista teve dificuldade em resolver algumas operações, porém com o auxílio da professora de apoio, após várias repetições, conseguiu assimilar o que foi exposto; reclamou novamente das muitas atividades para resolver no caderno, contudo é muito aplicado nas atividades.

Para efetivarmos a inclusão educacional é necessária adaptação curricular para elaborar metas e ações necessárias para o desenvolvimento do aluno, sendo organizadas pelo professor e equipe pedagógica. Citamos aqui adaptação de atividades, de conteúdo, de avaliação, entre outros.

Todas as provas foram aplicadas biblioteca, pois a professora de apoio realiza a leitura das questões várias vezes em voz alta. Durante a prova de história o aluno teve dificuldades. Uma das questões era para completar as lacunas e ele não compreendeu a pergunta mesmo com a ajuda da professora de apoio, o que o deixou nervoso, pelo fato de não conseguir realizar a questão, depois de alguns minutos de silêncio de ambas as partes, o aluno se acalmou. A professora de apoio relatou que o educando quis saber o motivo da minha presença com eles na biblioteca. A professora respondeu que estava ali para ler um livro e não para observá-lo.

A aplicação da prova de português, também foi realizada na biblioteca. O estudante ficou nervoso porque queria que a professora auxiliar resolvesse as questões, contudo ela se manteve irredutível e leu várias vezes, como sempre faz as questões que ele tinha dificuldade. Percebemos que o educando é muito inteligente, mas não gosta de ser contrariado.

Na aula de ciências, aconteceram apresentações individuais sobre o Estado de Mato Grosso do Sul, em comemoração aos seus 40 anos; o aluno autista fez sua apresentação com maestria, de frente aos colegas, entretanto sempre olhando para baixo ou para o teto.

Na aula de educação física, o educando interagiu em todas as atividades com os demais. A prova de geografia aconteceu com tranquilidade; após o término pintou os desenhos que havia e depois pediu para ler um livro que foi escolher, demonstrando autonomia e vontade própria.

3. CONCLUSÃO

Esta observação foi realizada durante o estágio obrigatório em Educação Especial, onde foi possível adquirir um olhar diferente sobre a inclusão das crianças com TEA e as diversas formas de aprendizagens.

Seguindo nossos objetivos podemos concluir que o cotidiano em sala de aula é desafiador e exige muita dedicação e conhecimento do professor. Os desafios diários estabelece a necessidade do envolvimento de toda equipe escolar, pois a inclusão não é responsabilidade somente do professor.

É essencial conhecer as características do aluno para estabelecer um planejamento que atenda suas necessidades especiais garantindo assim o acesso, a participação, a aprendizagem e a interação com aqueles que apresentam alguma deficiência. Então, a formação continuada do professor torna-se item obrigatório para que isso aconteça.

Durante a observação, percebemos a importância de se conhecer como o autismo se manifesta para assim desenvolvermos atividades que atendam suas especificidades, respeitando o momento das estereotipias, mas, também, exigindo a execução das atividades propostas. Os professores observados não possuíam formação específica em autismo, alguns fizeram algumas adaptações, outros nem chegaram perto, talvez por ter o professor de apoio. Isso nos levou a refletir se o atendimento educacional e desenvolvimento seriam melhores se os envolvidos tivessem mais conhecimento.

Observamos que o aluno autista é inteligente, tem sua forma de manifestar carinho e interação com os demais, possui autonomia para escolher o que gosta de fazer e para reclamar do que não gosta. Seu tempo de copiar e fazer as atividades devem ser respeitados e as adaptações realizadas a partir de suas características.

Percebemos que a interação do educando com autismo e os demais acontece naturalmente, existe um cuidado, preocupação e auxílio nas atividades que ele demonstra mais dificuldade.

Enfim, percebemos que as escolas devem identificar e criar estratégias para atender a diversidade de seus alunos, com uma educação de qualidade, respeitando o ritmo de

aprendizagem, as dificuldades, investindo na potencialidade e criando igualdade de oportunidades em todas as atividades, bem como envolver todos os atores da escola e as famílias nesse movimento que está avançando cada dia mais, a inclusão escolar.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07/11/2017.

BRASIL. Lei N º12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 13/11/2017.

WWW.UOL.COM.BR. Disponível em: <<https://estilo.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2016/08/21/casos-de-autismo-sobem-para-um-a-cada-68-criancas-especialistas-explicam.htm>>. Acesso em: 14/11/2017.

ACESSIBILIDADE NA UFMS: PONTUANDO REALIDADES

Lucia Macena Marques - luciammar2009@hotmail.com

Cristiane Morales - cristianemorales003@hotmail.com

Andreza Carvalho Marcelino da Silva - andreza_13ms@hotmail.com

Vera Lucia Gomes- vera.lucia@ufms.br

RESUMO

Essa pesquisa surgiu a partir das discussões do Núcleo de Educação Especial, sobre a Universidade Federal/CPAQ estar preparada em sua estrutura física para receber alunos com deficiências. A inclusão no ensino superior ainda é algo recente, pois poucos alunos com deficiências conseguem acessar essa etapa de ensino. Atualmente, as universidades públicas e privadas brasileiras, estão se adequando para garantir o acesso e a qualidade de ensino para os alunos com algum tipo de deficiência, uma vez que o acesso a instituição de ensino superior deve ser possibilitado a todos. Entendemos por acessibilidade, participar de todos os espaços públicos ou coletivos, com independência ou com auxílio, segurança e autonomia. Neste trabalho, optamos pela observação para coleta de dados e a realização de pesquisa bibliográficas de alguns pressupostos teóricos da educação e documentos legais. Após a realização dessa pesquisa, constatamos que muito ainda tem que ser construído para que a UFMS/CPAQ seja um espaço inclusivo, que garante a permanência e a participação dos estudantes com deficiências. Não foi possível realizar pesquisa quanto aos procedimentos metodológicos e currículo desenvolvidos, o que sugere a continuação do pesquisa. A inclusão no ensino superior, ainda está em construção, sendo necessário o envolvimento de todos para realização das adequações quanto ao espaço, currículo, metodologias, para assim cumprir o princípio da educação, garantindo acesso ao conhecimento a todos os estudantes, para que possam exercer seu direito de cidadania e mudar a realidade que o cerca.

Palavras – Chave: Acessibilidade. Ensino Superior. Inclusão Educacional.

1. INTRODUÇÃO

O acesso das pessoas com deficiências às escolas regulares ganhou forças e foi estruturada em 2008, à partir da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que tinha como objetivo garantir:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008, p.10)

Esse acesso foi previsto em todas as etapas e modalidade de ensino, sendo que os sistemas de ensino devem garantir recursos e serviços especializados para assegurar a participação e desenvolvimento do público-alvo da educação especial que segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 4/2009, são:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

A inclusão no ensino superior ainda é algo recente, pois os alunos com deficiências não conseguem acessar essa etapa de ensino devido ao caráter segregador que a educação brasileira se constitui socialmente. Durante décadas a universidade pública ignorou a política de inclusão mesmo que esse direito esteja previsto legalmente.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.176/2014, em seu Art. 28, inciso XIII,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2014).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP, entre 2004 e 2014, a inclusão das pessoas com deficiências aumentou 518,66% sendo que em 2014, 33.377 matrículas foram realizadas. Ainda de acordo com o Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2010, de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, somente 6,66% já concluíram uma faculdade. Segundo o Censo do Ensino Superior de 2014, a matrícula das pessoas com

deficiências nessa modalidade de ensino aumentou 438%, sendo que 16.790 são em instituições particulares.

Atualmente, as universidades públicas e privadas brasileiras, estão se adequando para garantir o acesso e a qualidade de ensino para os alunos com algum tipo de deficiência. Uma vez que o acesso a instituição de ensino superior deve ser possibilitado a todos.

Para Rocha e Miranda (2009, p. 6) “o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático”.

Sabemos que o governo tem cada vez mais investido em Ações Afirmativas que são políticas públicas com o objetivo de corrigir desigualdades presentes na sociedade, acumulada ao longo dos anos. A partir da Política Nacional de Educação Especial, foi criado o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, prevendo a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Em 2013, foi criada a Lei nº12.796, alterando a Lei nº 9.394/96, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2013). Esse acréscimo vem garantindo o atendimento educacional especializado também dentro no Ensino Superior.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo observar e relatar a acessibilidade na Universidade Federal do MS, Campus de Aquidauana, para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, para que possam acessar todos os espaços e participar ativamente das atividades desenvolvidas. Para execução deste trabalho, optamos pela observação para coleta de dados, a realização de pesquisa bibliográficas de alguns pressupostos teóricos da educação e documentos legais.

2. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÕES

Entendemos por acessibilidade, participar de todos os espaços públicos ou coletivos, com independência ou com auxílio, segurança e autonomia. A acessibilidade envolve desde

adequações arquitetônicas até comunicacional e atitudinal, respeitando as normas da técnicas NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Podemos citar documentos legais que regem a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, sendo elas: Lei n. 10.048/2000, regulamentada pelo Decreto 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, e em seu Art. 24 prevê que

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

Esse Decreto determina ainda o atendimento educacional de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para estudantes surdos e guias-intérpretes surdocegos, prestado profissionais capacitados.

Existem muitas maneiras de se criar um contexto educacional inclusivo. Isso envolve criação de condições organizacionais e curriculares nas quais cada um e todos os alunos possam aprender.

Essa pesquisa foi realizada através da observação do *Campus* de Aquidauana, Unidade II-CPAQ, utilizando-se de registros manuscritos, fotográficos, depoimentos e pesquisas.

Em 13 de agosto de 2000, o Campus Universitário de Aquidauana, integrante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, completou 30 anos de existência, seu Jubileu de Pérola.

Tudo começou com o requerimento do vereador Plínio de Arruda Leite, solicitando na sessão da Câmara de Vereadores, em 24 de abril de 1970, a criação de uma Faculdade de Filosofia em Aquidauana. Sendo encaminhado esse pedido em 27 de abril de 1970 para Secretário de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, pelo presidente da Câmara Miguel Demétrio Diacópolos. Em 10 de julho de 1970, a criação do Campus Pedagógico de Aquidauana; é autorizado pelo governador do estado; Sr. Pedro Pedrossiam. Em 21 de agosto de 1970 é publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, o decreto nº 1.146, com a data de 13 de agosto de 1970, criando o Campus Pedagógico de Aquidauana, integrando à Universidade Estadual de Mato Grosso, com sede e Campo Grande/MS.

Quando os acadêmicos se matriculam na UFMS, acreditam ser um lugar de realização de sonhos e preparo para a vida profissional. Ao longo do curso é possível perceber as dificuldades e barreiras que alguns precisam ultrapassar para concluir o curso. Para aqueles que apresentam deficiência, as barreiras são muito maiores, principalmente no que diz respeito ao espaço físico, desde o estacionamento que não atende à todos satisfatoriamente, até o acesso aos blocos. A rampa de acesso ao piso superior do Bloco I, é bastante inclinada, o que dificulta a independência de uma pessoa cadeirante.

O elevador localizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, Unidade II, Bloco III está sempre em manutenção como podemos observar na foto a cima, dificultando assim a mobilidade de alunos com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida. De acordo com a NBR 5090 Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos os elevadores devem apresentar o Símbolo Internacional de Acesso fixados nas portas, possuem abertura de acesso de no mínimo 0,80m de largura e batoeiras com altura de no mínimo 0,80m e no máximo 1,20m.



Foto: Arquivo Pessoal

A biblioteca possui barreira no acesso, as prateleiras são organizadas em espaços apertados, as mesas para pesquisas não são acessíveis e os livros não atendem a deficiência visual (Braille, programas de leitores de tela). Apenas uma parte do acesso ao Bloco II possui piso tátil para cegos, não existe sinalização em Braille em nenhum espaço. Não é oferecido professor de apoio para estudantes que necessitam, conforme previsto no Art. 3, inciso XIII,

profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015)

Não é oferecido ainda, o atendimento educacional especializado no turno inverso da escolarização, com o objetivo de complementar ou suplementar a escolarização, “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

O laboratório de tecnologia garante a locomoção do cadeirante, mas não possui nenhum programa específico para acadêmicos cegos ou com paralisia cerebral.

O banheiro dos blocos estão identificados como acessíveis, entretanto o vaso sanitário não tem altura diferenciada exigida que é de 0,46m e a uma distância de 0,15m da papeleira, a porta do banheiro tem um sistema de mola, difícil para ser aberta até por quem não tem deficiência. Apesar de o banheiro ser sinalizado como acessível, o mesmo não possui vaso sanitário



II Encontro de Educação da UFMS / CPAQ

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

Interdisciplinaridade e inclusão educacional na contemporaneidade



Foto: arquivo pessoal

Após a realização dessa pesquisa, constatamos que muito ainda tem que ser construído para que a UFMS seja um espaço inclusivo, que garante a permanência e a participação dos estudantes com deficiências. Não foi possível realizar pesquisa quanto aos procedimentos metodológicos e currículo desenvolvidos, o que sugere a continuação do pesquisa.

A inclusão no ensino superior, ainda está sendo construída, sendo necessário o envolvimento de todos para adequar os espaços, o currículo, as metodologias, para assim cumprir o princípio da educação, garantindo acesso ao conhecimento a todos os estudantes, para que possam exercer seu direito de cidadania e mudar a realidade que o cerca.

De acordo com Mantoan (2001):

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (p.12)

A escola, a universidade e a sociedade não podem continuar ignorando e marginalizando as diferenças, pois para que o estudante tornem-se parte do processo, precisa não só ter a garantia do acesso há todos os instrumentos de saber, pois dessa forma aprenderiam, seriam capazes de expressar seus valores e cultura. Ainda nos dias atuais estamos inseridos em uma cultura de incapazes, voltadas para aqueles que podem frequentar os lugares sem nenhuma dificuldade de acesso, enquanto que os demais que necessitam, não são nem vistos.

Nesse sentido enquanto a Educação não mudar a visão que tem do diferente, enquanto não entender que incluir é muito mais do que integrar, pois Inclusão significa dar acesso a iguais oportunidades e principalmente de participação do sujeito social nesse processo de construção do conhecimento, não visando os resultados e sim os processos.

3. CONCLUSÃO

Concluímos que mesmo a Universidade Federal está organizada para receber todos os estudantes, excluindo-se aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, que necessitam de um atendimento especializado, cumprindo o que está posto nas Leis e nas políticas públicas.

Garantir a entrada desse público ao ensino superior é fácil, atendê-lo nas suas especificidades, com acesso em igualdade de oportunidades para permanecer e aprender, necessita de trabalho em grupo, adequações físicas, curriculares e pedagógicas, e de professores com formação adequada, para promover a participação de todos nesse processo de ensino aprendizagem.

Enquanto não houver um olhar diferenciado para as necessidades que demandam, ficaremos fazendo de conta na inclusão. Sem ambientes acessíveis para permitir acesso a todos os espaços e participação de todas as atividades, estaremos violando os direitos das pessoas com deficiências. As Políticas Públicas ficarão só nos documentos e não serão efetivadas na prática e na realidade dos acadêmicos.

Com as observações feitas no Campus, percebemos que ainda falta uma estrutura arquitetônica, pedagógica, de informações que atendam às necessidades de todos, independente das limitações que a pessoa apresenta, ou seja, muitas pessoas evadem dos cursos do Campus pelo fato de não terem suas necessidades prioritárias atendidas, desde a locomoção, utilização de banheiros e espaços em geral, até mesmo pedagogicamente, com falta de informações básicas e acadêmicas, isso nos leva a refletir qual o papel social da universidade, enquanto fonte de informações, pesquisas, conhecimentos, cultura para a tomada de consciência, com informações, mobilização, valorização e respeito as diferenças, com a visão de contemplar a diversidade.

4. REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>>
Acesso em 6 nov. 2017.
- GIACOMINI, L. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.
- PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2007.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.** Revista Educação Especial, 22(34), 197-212. doi: 10.5902/1984686X.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA PERSPECTIVA LEGAL

Aldilene Deknes Alves - aldymss@hotmail.com
Marcilene Deknes Alves - marcilenedeknesalves@outlook.com
Vera Lucia Gomes - vera.lucia@ufms.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir nas reflexões sobre o processo de inclusão de criança com transtorno do espectro autista, reconhecendo-a como ser social que aprende e se desenvolve a partir das interações que lhe forem possibilitadas respeitando suas especificidades. A preocupação que se apresenta em torno das características próprias do autista, como deve ser o papel do professor enquanto mediador das relações da criança com o contexto escolar, concepção da inclusão escolar, seus direitos de frequentar o ensino regular como qualquer criança, embora que em muitos casos isso ocorra de formas ainda isoladas e precursoras, decorrentes de políticas públicas que não fornece suporte, necessário para as instituições, e uma sociedade seletiva onde a grande luta para a educação inclusiva é construir uma escola pública de qualidade para todos e ao mesmo tempo que possa atender o público alvo da educação especial e fazer com elas sejam respeitadas.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O autismo infantil, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma síndrome da categoria dos distúrbios globais do desenvolvimento, onde o sujeito sofre interferência no seu desenvolvimento cognitivo e social, apresentando dificuldade de interação com o meio. Geralmente associamos uma criança autista, a alguém que vive isolada em seu próprio mundo, brinca de forma estranha, balança o corpo para lá e para cá, alheia a tudo e a todos, com vida extremamente limitada. Isso não é verdade. Criança autista tem habilidades reveladores que nos incita e refletir sobre quem de fato vive alienado (SILVA et. al., 2012).

O autismo infantil até pouco tempo estava incluído em um grupo denominado transtornos globais do desenvolvimento. Após pesquisas, a American Psychiatric Association - APA, lançou em 2013 o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

Mentais, o DSM-V-TR, incluindo o Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento-Sem Outra Especificação (TID-SOE), no Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), subdivididos em Tipo I para os casos típicos de TEA e Tipo II para os casos atípicos, os sintomas variam de grau leve a grave.

A Educação Infantil, por ser o primeiro acesso da criança a escola, tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com autismo, associado ao diagnóstico precoce, esse acesso possibilita o convívio social e a diminuição das características do autista. Assim, discussões sobre as possibilidades de novas temáticas procuram ressignificar o papel do professor no espaço da educação infantil.

Essa pesquisa seguiu abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e empírico para fundamentação teórica, utilizando autores e documentos legais sobre o TEA, para embasamento e construção de novos saberes, e pretende contribuir nas reflexões sobre o processo de inclusão de criança com autismo na educação infantil, reconhecendo-a como um ser social que aprende e desenvolve condições concretas a partir das interações que lhe forem possibilitadas a partir da sua inclusão escolar.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES

Geralmente a noção de educação inclusiva, nos leva a compreender serviços educacionais especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais - NEE. A educação inclusiva se ampara nos princípios dos direitos humanos. Busca eliminar a discriminação e a exclusão em todos os sentidos com a finalidade de assegurar o direito à igualdade de oportunidades. A educação especial no contexto da educação inclusiva, visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência e abrange desde a educação infantil até a educação superior (BIAGGIO, 2007)

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) organizou a Educação Especial, como uma modalidade de atendimento na perspectiva inclusiva em todas as etapas da educação básica, disponibilizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, como um atendimento complementar ao ensino comum.

A inclusão do AEE nas escolas regulares, é uma forma de auxiliar na aprendizagem, para estimular o desenvolvimento cognitivo, motor afetivo que muitas vezes foram

prejudicados pela deficiência que apresenta. Entretanto, para promover o AEE a escola precisa identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para garantir participação plena dos alunos a partir de suas necessidades específicas (BRASIL, 2008a).

A política assegura inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Orienta o sistema de ensino para garantir acesso a todos no ensino regular; oferecer o AEE; formar professores para o AEE e demais professores para promover a inclusão; prover acessibilidade arquitetônica; mobiliários e implantar políticas públicas educacionais, principalmente para estimular a participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008a).

De acordo com Mantoan (2006), acolher todos os alunos, indistintamente, nas escolas brasileiras como se tem colocado na legislação, têm encontrado a barreira da natureza excludente, segregativa e conservadora do nosso ensino, em todos os seus níveis: do básico ao superior. Na prática nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

A partir do ponto de vista da autora citada, a inclusão de alunos com deficiência continua sendo diferenciada nas escolas comuns que acaba sendo contraditório com os preceitos da nossa Constituição Federal (1988) de e outros referenciais que incentivam a educação de qualidade e direitos a todos independente de suas diferenças.

3. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Kanner (1943) em Baltimore e Hans Asperger (1944) em Viena, forneceram sistematicamente os primeiros relatos sobre autismo do caos que acompanhavam e das suas respectivas suposições teóricas. Kanner, constatou nas crianças observadas, inabilidade no relacionamento interpessoal, sendo o distúrbio patogênico de maior relevância a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas. Observou o atraso na aquisição da fala e a não utilização da linguagem para receber e transmitir mensagens dotadas de sentido. Nesse sentido, esse ainda evidencia que essas crianças eram extremamente inteligentes embora não demonstrassem, mas mostravam fisionomia notadamente inteligentes (BOSA, 2002).



Aspeger faz descrições mais amplas, além dos comprometimentos orgânicos, observou a dificuldade das crianças em fixar o olhar durante situações sociais; destacou gestos desfavorecidos de significados e caracterizados por estereotipias. (BOSA, 2002).

De acordo com Silva (et. al., 2012), a área mais prejudicada é da habilidade social. A segunda é a área da comunicação verbal ou não. A terceira é a comportamental.

Crianças autista apresentam dificuldade de atenção, de raciocínio e de aceitação dos erros. Entretanto, os traços sutis de autismo são ocultados com o passar do tempo. Adultos nunca diagnosticados quando criança e nem tratados podem ser vistos pela família apenas como esquisitos, podendo encontrar muitas dificuldades em se socializar. Segundo (SILVA et. al., 2012, p.9),

As crianças autistas têm um repertório muito limitado de comportamento, ou seja, fazem realmente poucas coisas. Isso sem dúvida é um dos motivos que leva as dificuldades de aprendizagem. Algumas, s delas são: Dificuldade de atenção: algumas crianças são incapazes de se concentrar, mesmo por poucos segundos. Para superar esta dificuldade, é necessário planejar situações de ensino estruturadas, dividindo em pequenos passos e metas o que elas devem aprender. Também possuem dificuldades em reconhecer a relação espaço-temporal entre acontecimentos que se inscrevem dentro da mesma modalidade sensorial. Dificuldades de raciocínio: muitas vezes elas aprendem mecanicamente, sem compreender a essência ou significado do que queremos que aprendam. O planejamento de tarefas pode evitar essa mecanização, acentuando o que realmente é significativo para elas. Dificuldade de aceitação dos erros: frequentemente deixam de responder às chamadas de atenção e ordens, baixando o nível de atenção. Dessa forma, a aprendizagem não se produz. Para que isso não ocorra é preciso habituá-los a adaptarem-se a situações cada vez menos gratificantes.

Os educadores devem desenvolver um programa de educação individualizado para focalizar nos problemas específicos da criança. Isto inclui terapia de fala e do idioma, e também habilidades sociais e treinamento de habilidades cotidianas. Eles devem elaborar estratégias para que essas crianças consigam desenvolver capacidades de poderem se integrar com as outras crianças.

Na sala de aula o professor deve ser criativo, compromissado e considerar as características e potencialidades dos alunos, independente de sua deficiência. Deve ainda, aprender adaptar o seu ensino à diversidade de alunos e diferenciar a aprendizagem por meio de diferentes metodologias que depende da sua dedicação profissional (BRASIL, 2013).

O Ensino individualizado e currículo adaptado é reconhecido por grande parte dos educadores como o mais adequado para alunos com deficiência, principalmente com TEA.

A Lei Federal n. 12.764/2012 estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estabelecendo garantias na área da saúde, assistência e educação. De acordo com essa Lei (art. 3º e incisos), a criança com TEA tem direito à vida digna, à integridade física e moral. Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, atendimento multiprofissional, acesso à educação e ao ensino profissionalizante devendo ser inserido nas classes comuns de ensino regular e a escola deve AEE disponibilizando acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de junho 2015, foi instituído com objetivo estabelecer diretrizes, normas e critérios básicos para “assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva” (BRASIL, 2015).

Então, é dever do Estado oferecer condições adequadas e subsidiar uma educação totalmente inclusiva, em termos de acessibilidade da estrutura física e pedagógica das instituições de ensino, e é dever da família assegurar que seu filho frequente a escola regular, acompanhando-o em todo o seu desenvolvimento.

3. CONCLUSÃO

Nos últimos anos, percebemos o aumento significativo dos estudantes com TEA nas escolas regulares. Entretanto, percebemos também a carência de conhecimento por parte dos professores e da equipe escolar sobre o tema, o que compromete o atendimento e limita o desenvolvimento da criança.

Esse artigo teve a intenção de conhecer um pouco mais esse universo que precisa ser explorado realizando uma breve explanação sobre conceitos e legislações. É possível constatar que legalmente esse público está bem amparado, todavia pouco está sendo cumprido.

Na maioria das vezes o professor se vê como único responsável pela inclusão, sendo cobrado pela escola e pelas famílias. No entanto, para a inclusão acontecer é necessário o envolvimento de todos, pois a criança com TEA deve se sentir participativa em todas as atividades e espaços da escola, recebendo atendimento adequado de acordo com suas

necessidades especiais, pois assim a escola estará cumprindo seu papel social, colocando em prática ações que melhoram a vida dos indivíduos, respeitando seus direitos.

4. REFERÊNCIAS

BIAGGIO, Rita de. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas.** In: Revista Criança, do professor da educação infantil. Brasília: Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB: edição, nov/2007

BOSA, Cleonice. **Autismo, atuais interpretações para antigas observações.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.); BOSA, Cleonice (org.) e colaboradores. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: < http://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01er.pdf > Acesso em: 04 jul 2016

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília/DF: 1989 Disponível em:
 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacompileado.htm > Acesso em: 02 jul 2017

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente.** Brasília/DF: 1990. Disponível em:
 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm > Acesso em: 02 jul 2017

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:
 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 02 abr 2017

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < [1 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf) >

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

_____. **Atendimento Educacional Especializado - AEE.** Segundo o texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008b, 41 p.

_____. Presidência da República. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

Brasília/DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 04 jul 2016

_____. Secretaria de Direitos Humanos/Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos/Educação em Direitos Humanos Diretrizes Nacional.** Brasília/DF: Coordenação geral de Educação em Direitos Humanos, 2013

_____. Presidência da República . **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF: 2015b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> 07 jul 2016

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

O ALVORECER DO REALISMO: A IDADE DA "TURMA", DE 9 A 12 ANOS

Aline da Silva Alves - alinealvesufms@gmail.com
Juliana da Silva Rondon - julianarondon_08@hotmail.com
Laura Marin Lugo Magdalena - laurete.80@hotmail.com
Lays Sanches de Souza - layssanchesramires@hotmail.com
Milena da Silva Tabordo - milena_tabordo@outlook.com
Taynara Martins Moraes - moraes.mju@hotmail.com
Ana Lúcia Gomes da Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa apresenta discussões que abordam as representações gráficas da criança na fase de 9 a 12 anos, caracterizada como Realismo ou Realismo Lógico, por meio deste iremos apresentar os seguintes temas: a representação da figura humana, representação do espaço, uso da cor e estímulos relacionados a exteriorização de sentimentos dos próprios educandos em seus desenhos, interpretações de si e o convívio social à sua volta que será exposto no decorrer do estudo. Bem como averiguar as fases para melhor compreender o processo de aprendizagem, vislumbrando possíveis dificuldades. Ressaltando que em alguns pontos destacaremos as diferenças de assimilações dos diferentes gêneros, passando pela conceituação da figura humana, com o discernimento das transformações que ocorrem no processo de mudanças biológica, seu lugar no espaço, as suas relações com as cores e os objetos apresentados à sua volta, assim como a sua construção cognitiva de concepção da realidade que a cerca. Nesse enredo trazer ao educador pressupostos que possam o auxiliar no incentivo da criação e desenvolvimento crítico para os educandos, e quais os materiais que são necessários ser utilizados não somente nas aulas de Artes, mas que podem ser empregadas interdisciplinarmente em diferentes espaços de ensino sistematizado.

Palavras-chave: Realismo; Criação; Arte.

1. INTRODUÇÃO

Durante o processo de formação do profissional pedagogo é notável os diversos estudos coerentes com o construtivismo. Deste modo, o grafismo aqui descrito tem base nas teorias de desenvolvimento de Piaget (1985), Luquet (1913) e Lowenfeld(1977) em geral.

Quer se trate de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais, e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente. (PIAGET, 1985, p.79.)

Os desenhos realizados pelas crianças, durante o período do Realismo são hábeis para a observação das fases do cognitivismo, pois manifesta a intenção da criança em representar aquilo que ela vê. Por isso, é fundamental a percepção da pessoa que irá

acompanhar o processo de evolução do grafismo da mesma, isso se justifica pelas marcas psicológicas que uma formação equivocada pode deixar na criança. Os estudos aqui serão divididos em tópicos que irão contemplar essa fase detalhadamente de acordo com os autores já citados, nisto cabe ressaltar a dificuldade em encontrar materiais completos que fortaleçam as pesquisas na área.

2. O ALVORECER DO REALISMO: A IDADE DA "TURMA", DE 9 A 12 ANOS

O alvorecer do realismo, como o próprio nome anuncia, é o período em que a criança tende a representar aquilo que vê de maneira real, com maior entendimento sobre as cores e sobre o espaço em que o objeto de desenho se encontra, como cita os autores:

Para a criança, esta idade pode ser o mais impressionante e saudável período de descobertas, como pode ser claramente apreciado em suas obras de criação. O esquema deixou de ser adequado para representar a figura humana. (LOWENFELD; LAMBERT, p.232 ,1977)

Nisto os alunos já estão na fase da pré-adolescência. Nesta idade estes indivíduos tendem a formar grupos de acordo com seus interesses, como por exemplo o caso de meninas andarem com meninas e meninos com meninos, ou meninas procurarem determinados tipos de cores e meninos outros.

Existe a crescente conscientização de que pode fazer mais em grupo do que estando só, e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária. Esta idade é a das amizades grupais, a dos grupos de companheiros ou turmas. Esta fase caracteriza-se, também pelo crescente progresso da independência social do domínio adulto, pela aprendizagem das estruturas sociais de modo todo pessoal. (LOWENFELD; LAMBERT,1977)

De acordo com os seguintes autores, nessa fase a criança absorve o meio social em que se encaixa, ou seja, seguindo essa compreensão maior de meio ela tende a demonstrar através do grafismo suas realizações individuais e emocionais.

Os interesses emocionais e psicológicos das crianças desta idade exigem evasões construtivas e em qualquer época os sentimentos e as preocupações do indivíduo são a base da verdadeira expressão artística. (LOWENFELD; LAMBERT, p.235, 1977),

Nesta direção acreditamos que, as expressões artísticas nessa fase são muitas vezes sentimentos internalizados que se desvincilha nas representações gráficas. Que a partir das mesmas é evidenciado as suas concepções de si e do ambiente, da mesma forma é instigado o senso crítico.

3. REPRESENTAÇÃO DA FIGURA HUMANA

O corpo humano passa por diversas transformações, que acabam por se constituir em algumas etapas físicas e psicológicas. Uma dessas transformações está ligada a percepção da criança em relação as formas que seu campo visual alcança. A partir dos nove anos de idade, até os doze, a criança passa por aquilo que alguns psicólogos apontam como realismo ou realismo lógico.

Nessa fase da vida, a criança passa a dar mais atenção aos detalhes, construindo noções de profundidade, de distância, bem como as formas geométricas, como se algumas imagens antes abstratas para as crianças, passam agora a ter a sua forma. Além disso, a própria percepção das divisões corpóreas, por exemplo, entre meninos e meninas. Não só a representação da figura humana é modificada, mas também, as representações do espaço e das cores. Há assim, a necessidade de atentar a essa idade, pois deve-se entender as individualidades dessa formação em cada aluno, e uma dessas maneiras, é o trabalho em grupo, por exemplo.

Segundo pesquisas, descobrimos que os primeiros estudos sobre essa produção gráfica das crianças datam do final do século XX e estão fundados nas concepções psicológicas e estéticas. Dentre essas concepções e etapas de transformação do corpo humano encontra-se: o Realismo fortuito; o Realismo fracassado; o Realismo Intelectual, e por fim o realismo lógico ou Realismo visual. Aqui como dito, as formas ganham sentido, bem como, a imitação daquilo que é feito pelo adulto, imitando, por exemplo, o que o adulto desenha, decorando formas e enriquecendo cenas estéticas.

Jean Piaget, em seus estudos, aponta que existe uma consciência maior do sexo e autocritica pronunciada. No espaço são descobertos o plano e a superposição, e se abandona a linha de base. Na figura humana aparece o abandono das linhas (PIAGET, 1975).

4. REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO

Essa etapa é pontuada pela abdicação do uso de linhas geométricas, dispondo de grande interpretação do natural. Com a disposição do naturalismo, o desempenho gráfico singelo começa a perder a simplicidade, se modificando instruída à observação e ao senso crítico, fixando a concentração nos pormenores. A percepção do Eu em relação ao sexo começa ser solidificado.

Quanto mais autoconfiante a criança, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz. A criança segura se concentra com mais facilidade nas atividades. Consegue se soltar e acreditar no que faz. (LOWENFELD, 1977, p.128)

Nesse cenário, a estampa humana é configurada por linhas mais realistas, no lugar em que se manifesta a parlamentação das roupas e classificação entre menino e menina; o período declina o uso da “linha base”, transferindo posição ao plano e a superposição de planos. O céu baixa até a linha de base havendo preenchimento entre eles, confeccionando a profundidade e a caracterização de horizonte; não sucede mais a endurecida associação cor objeto, desfrutando neste instante, uma diferenciação da cor e de tonalidades.

Como resultado dessa crescente conscientização visual, a criança descobre que o espaço entre a linha da base se torna significativa, e o plano é também descoberto. (LOWENFELD, 1977, p.236)

Traçado: “Identificar-se com as necessidades do material e aprender o comportamento deste é muito necessário, não só do ponto de vista educativo, mas também ético, porquanto incentivará o sentimento de sinceridade e de verdade no traçado”. (LOWENFELD, 1977, p.241)

Para tal etapa é notório o quanto há mudanças sólidas e um olhar mais acentuado nos tracejados, a infância se modificando nos detalhes visuais, cada qual em sua fase e transformações cognitivas.

5. USO DA COR

A relação entre cor objeto é percebida naturalmente, isto é, intrinsecamente pelas crianças, compreendemos isso quando alguma delas nos interrogam por exemplo “Qual a

cor da nuvem?” ou “o cabelo da menina tem que ser preto!”. Segundo Lowenfeld e Brittain (2001) nessa fase ela desenvolve o meio e as relações espaciais, bem como os desenhos e as cores de forma mais objetivas, assim fazendo com que as próximas realizações se tornem semelhantes, em alguns casos, repetitivas.

Nessa fase inicia-se o processo de organização da criança, ou seja, identifica o agrupar, separar, a aprende e estabelecer padrões. Bem como, a assimilação das generalizações de determinados objetos e cores, estabelecendo uma relação entre eles, da mesma forma, começa a criar relações com determinadas cores, percebemos isso quando observamos uma criança pintando seus desenhos ou sempre com cores semelhantes, há sempre aquele educando que utiliza a cor azul, por exemplo, em maioria dos seus desenhos. Percebemos com Lowenfeld e Brittain (2001) que “Embora haja cores comuns, usadas pela maioria das crianças, para determinados objetos, cada uma delas desenvolve suas próprias relações de cor.” (p. 203). E essa mudança só ocorrerá quando for estabelecida uma relação importante com outra cor.

Segundo Lowenfeld e Brittain (2001), é relevante ressaltar que para a criança, como há uma importância no padrão, a mistura de cores accidental a desagrada, isto é, cada objeto deve obter a sua determinada cor, uma vez que isso possa se tornar satisfatório para um adulto, se torna desconfortante para a criança. Tal qual nota-se que o uso constante das cores e intensidade com o qual é utilizada nos desenhos denota as suas preferências.

O esquema de cor é, portanto, indício da capacidade em evolução do pensamento abstrato, e mostra que a criança pode generalizá-lo a outras situações, partindo das suas próprias experiências. Isto constitui um passo importante no processo educativo (LOWENFELD e BRITTAINE, 2001, p. 204).

Portanto, entendemos que as cores são utilizadas pelas crianças à medida que as mesmas se tornem significativas, seja através de um objeto ou de um momento.

6. ESTÍMULOS

O Estímulo é muito importante nessa fase de 9 a 12 anos, Deve ser trabalhado em grupo para ajudar a criança desenvolver a cooperação e adquirir um contato maior com as

cores, respeitando suas formas individuais, já que cada criança tem seu tempo de aprender e isso deve ser usado para valorizar o que está sendo produzido nessa etapa.

A criança é sensível e deseja sempre agradar quem está a sua volta, por meio das experiências físicas adquiridas pela criança e ela começa a se contextualizar sobre determinada ação que é dada. É relevante no processo de aprendizagem compreender a capacidade que é da criança o que ela pensa, os seus sentimentos, as reações ao ambiente que ela está aprendendo, já que cada criança absorve a aprendizagem de uma maneira. A arte promove experiências, por meio do que é feito durante essa fase a criança expressa suas emoções e até mesmo, as habilidades intelectuais para que sempre despertem a criatividade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prosseguindo com os encaminhamentos dessa pesquisa, percebe-se que a teoria de Luquet, assim como Lowenfeld, seguem paralelos no âmbito epistemológico de Piaget, estudando o desenvolvimento cognitivo através dos comportamentos infantis, Luquet e Lowenfeld seguem o mesmo percurso focando na evolução do grafismo e o classificando de acordo com o nível de desenvolvimento. No caso de Luquet, em específico, esse período do Realismo se encerra aproximadamente aos 12 anos, considerando a individualidade de cada criança.

Nós acreditamos que a preocupação da criança frente a cada um de seus desenhos é de o fazer exprimir de um modo bem exato, bem completo, pode-se dizer o mais literal possível, a compreensão visual do objeto que ele representa. (Luquet, 1913, p.145)

Até os nove anos de idade, grafismo destas crianças tende a exprimir coisas não ditas, meios e situações originadas da necessidade de comunicação, a partir desta virada do realismo intelectual para o realismo visual, a necessidade de comunicar se ganha formato de curiosidade e interesse pela forma real do objeto representado. Nesta idade a criança geralmente é menos expositiva, mais tímida em relação ao ato de mostrar seus traços subjetivos para outros indivíduos, pois é nesta fase o processo referido ocorre. Em suma, a forma como a criatividade da criança será trabalhada neste estágio pode refletir diretamente na capacidade de grafismo frustrado de um adulto.

Portanto, cabe ao responsável/responsáveis a condução adequada dessa criança durante o desenvolvimento do seu grafismo. Essa função deve ser completamente acolhedora e incentivadora, permitindo, sobretudo, o progresso da criatividade do sujeito. Para facilitar, o professor pode disponibilizar materiais como lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, tintas de várias cores e materiais planos para a realização dos trabalhos.

Com este estudo foi possível reconhecer cientificamente a relevância da Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes sendo observado apenas como passatempo. Nos permite compreender a subjetividade do aluno, sua determinada fase, ou o que deseja expor através do desenho. Assim, percebemos variadas temáticas em relação ao desenho dos educandos, desde a sua percepção das pessoas e do espaço ao redor, o quanto a cor se torna importante em seu desenho, pois reflete suas preferências, as sensações que a mesma provoca. Bem como deve ser a posição do docente para que as aulas de Artes não se tornem apenas um momento de recreação, mas um momento de criação e exteriorização daquilo que muitas vezes é aprisionado em sala em sala de aula, a criatividade.

8. REFERÊNCIAS

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. & BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 2001. 440 p.

PIAGET, J. & SZEMINKS, A. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.



II Encontro de Educação da UFMS / CPAQ

IV Fórum de Educação Especial e Inclusiva

IV Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP

Interdisciplinaridade e inclusão educacional na contemporaneidade



BANNER

A RELEVÂNCIA DO LABORATÓRIO DE ARTES E LUDICIDADE DA DIVERSIDADE CULTURAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO & LETRAMENTO

Arislene Santana de Almeida

Arislenesantanaalmeida@Gmail.Com

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira

Francys.Santan@Hotmail.Com

Tiara Cristina Corumbá de Oliveira Martins

Tiaracris@Hotmail.Com

Tatiéli de Pádua Silva

Tatielidepadua@Hotmail.Com

RESUMO

Este trabalho tem uma abordagem em que ressaltamos a relevância do “Laboratório de Artes e Ludicidade da Diversidade Cultural” no processo de Alfabetização & Letramento, pesquisas realizadas no levaram a seguinte indagação: Por que alguns professores relutam em utilizar estes recursos no processo de aprendizagem? Este tema foi escolhido em prol da educação, no ano de 2017, na disciplina de Laboratório de Aplicação de Atividades de Letramento e Alfabetização. Pesquisas constatam a relevância da linguagem lúdica na socialização e educação da criança, pois por meio de brinquedos e jogos feitos a partir de matérias reciclados (boliche, jogo da memória, alfabetos, numerais, brinquedos, jogos geométricos e livros de pano com contos de histórias, estabelecem vínculos sociais). Realizamos pesquisas bibliográficas em publicações feitas por Soares (2002); Tardif (2012). Ressalta-se que a ludicidade é essencial, pois com ela a criança vivencia a realidade social em que ela se encontra inserida, o que contribui no processo de alfabetização&letramento.

Palavras-Chaves: Alfabetização. Laboratório. Letramento. Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

Destacamos a relevância do “Laboratório de Artes e Ludicidade na Diversidade Cultural “da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ *Campus* de Aquidauana para o Letramento & Alfabetização na prática docente. A alfabetização possibilita os processos

essenciais que da a capacidade de socialização do cidadão, diante disto, observamos que os recursos lúdicos são essências para a criança ter um vínculo social, pois é na linguagem lúdica que ela é capaz de expressar o conhecimento ensinado pelo professor.

2. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Atualmente o letramento está sendo bem explorado e utilizado pelos professores, pois é uma prática pedagógica útil e que ainda sofre muita resistência por alguns professores, mais tradicionalistas. Apesar dessa resistência o letramento já demonstrou que proporciona resultados relevantes no processo de ensino-aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

O letramento vem vinculado com a alfabetização, são indissociáveis, pois a ação de letrar e alfabetizar acontecem por meio de letras, utilizando diversos tipos de textos como: jornais, revistas, panfletos de lojas/supermercados, etc. Podemos notar que é relevante o professor trabalhar com esses tipos de materiais, pois ajudam na aprendizagem do educando, letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Letramento, neste sentido, não é um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem num contexto social.

A alfabetização possibilita os processos essenciais que da a capacidade de socialização do cidadão, pois possibilitam trocas simbólicas com a sociedade, este processo de alfabetizar tem como relevância o desenvolvimento da criança na fase inicial, pois ele norteia o começo da linguagem, possibilitando o conhecimento de culturas existentes diante disso, é necessária aprendizagem para que o indivíduo se constitua para viver em sociedade, sendo assim, ele precisa passar por este processo para ser alfabetizado, se torna uma necessidade que precisa ter significados para a vida do cidadão. (SOARES, 2002)

Diante desse processo encontramos dificuldades na introdução da linguagem na forma ortográfica correta, pois atualmente existem vícios de linguagem, onde ocorre uma inserção da escrita, sendo assim, acaba sendo difícil no processo de alfabetizar, pois falamos e escrevemos de forma incorreta.

Neste aspecto torna-se relevante saber argumentar e procurar alfabetizar de maneira correta e buscar atrativos lúdicos, mostrando para a criança a essência da aprendizagem, e do por que se deve ser alfabetizado.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou "treinos" de imitação, repetição, associação, cópia, hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, os "erros" são considerados construtivos, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses. (SOARES, 1999, p. 61-62).

Diante do exposto, cabe ao professor verificar a capacidade da criança na fase inicial da escrita, muitas vezes ela escreverá de forma errada, mas para ela esta correta a forma de escrever, ate porque a criança está em processo de construção do conhecimento, que vai devagar construindo seu conhecimento com auxilio do professor.

O saber dos professores está diretamente ligado as suas vivências tanto em seu meio educacional quanto no seu meio familiar. Tem que interagir não só com as pessoas mais principalmente com os alunos. Essa interação que o torna ser um profissional, são as práticas vivenciadas que os tornam mais experientes em seu ambiente educacional.

Assim, adquirem conhecimentos necessários onde se desenvolvem habilidades eficazes para planejar e ministrar as aulas e cada vez interiorizando seu profissionalismo por meio de todo seu aprendizado. Afinal, nós estamos aprendendo a ensinar e isso realmente acontece quando estamos com os alunos como diz o autor “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p.20). O profissional está em constante desenvolvimento e com trocas de aprendizado.

A partir dessas pesquisas sobre a alfabetização & letramento e a formação dos professores buscamos demonstrar a relevância do “Laboratório de Artes e Ludicidade na Diversidade Cultural”, e demonstrar que os materiais que contem nele são grandes aliados para os pedagogos utilizarem nas escolas, e que terão grande significado para as crianças, podemos citar como exemplos de materiais pedagógicos do laboratório o livro de pano que contem historias nele (geralmente são grandes e bem ilustrados para chamar a atenção das crianças, com histórias do Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, etc.).

Esses livros de pano podem ser classificados como contos infantis e livros sensoriais (os mesmos são moveis onde os personagens dele podem ser removidos e a história ser recontada de acordo com a imaginação da criança, com esses livros podem ser trabalhado os numerais, alfabeto, cores, formas geométricas, pois despertam a curiosidade da criança, fazendo com que ela procure resolver as atividades propostas pelos professores), no laboratório também podem encontrar brinquedos e jogos feitos a partir de matérias reciclados (boliche, jogo da memória, alfabetos, numerais, brinquedos e jogos geométricos), neste Laboratório têm vários materiais pedagógicos que se forem bem utilizados pelos professores terá êxito no processo de alfabetização e letramento na fase inicial da escrita da criança.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a Alfabetização & Letramento são indispensáveis nos primeiros processos de educação, diante disso, vemos a relevância de trabalhar o lúdico para transformar este processo de aprendizagem, tornando-o significativo para o educando, pois se faz necessário atentarmos para as atividades em sala de aula.

A educação pode ser realizada de maneira lúdica, pois é por meio da experimentação que os educandos aprendem a fazer, eles tem que ser levados a pensar, refletir, sobre a sociedade, levando recursos, que desperte o interesse deles.

A Alfabetização tem que ser bem trabalhada, cabe ao educador alfabetizador, saber lidar com seu público, ser amigo de seus alunos, saber expressar de forma clara o conteúdo proposto, levando eles a reflexão, aprender a fazer, preparando para a vida social, transformando-o em cidadão que zele por seus direitos, que diante das dificuldades saiba lidar com elas, o papel tanto da escola como do professor e despertar o interesse, fazer acontecer, sendo assim, materiais lúdicos expressam a realidade do que é viver em sociedade.

4. REFERÊNCIAS

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** A magia da linguagem, v. 2, p. 49-73, 1999.

SOARES, Magda Becker. . **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. __. Linguagem e escola: uma perspectiva social, v. 2, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editoras Vozes Limitada, 2012.

SOCIEDADE MISSIONÁRIA EBENEZER (SOME)

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

silviedes@hotmail.com

Carolaine da Silva Luz Pereira Cesar

Carolluzpereiracesar@hotmail.com

Debora Costa Ibanhes

ibanhesd@gmail.com

Fernanda de Oliveira Lopes

lopesfernanda557@gmail.com

Gabriela Arce de Carvalho Salazar

gabysalazarnareal@gmail.com

Julia Caroline Machado de Araujo

juliacarolinesnt@hotmail.com

Maysa Fialho de Souza Valejo

maysafialho@outlook.com

Mayara Milena Marques Martinez

mayaramilena@hotmail.com

Taiane de Matos Barros

taiane.matos.ifms@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa volta-se a conhecer a instituição Sociedade Missionária de Ebenezer (SOME), que assiste crianças em situação de vulnerabilidade social. Mediante ao fato de o Estado não cumprir efetivamente com as suas obrigações administrativas de associações de cunho social, a existência das mesmas se faz de extrema importância para o desenvolvimento de crianças em situações de risco, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Valemo-nos de pesquisas bibliográficas, análise de teóricos que tratam da temática em questão e pesquisa de campo, de forma a entendermos como a sociedade poderia contribuir para o funcionamento dessas associações e se envolver de forma benéfica com as mesmas. Como resultado das pesquisas, concluímos que em específico na SOME, a sociedade exerce um papel de extrema importância em seu funcionamento e espera-se com essa pesquisa uma contribuição concreta e de forma imediata, realizando arborização no local, oferecendo serviço voluntário para reforço escolar e planejando atividades lúdicas com as crianças que lá se encontram.

Palavras - chave: Medida Protetiva de Acolhimento; Responsabilidade Estatal; Interação Social.

A CIRANDA DE RODA NO CHÃO DA CULTURA PANTANEIRA

Adrielle Davalos Neres da Silva
adrieleneres07@gmail.com

Gizlaine Tereza de Arruda Pinto Domingos
gimulhervirtuosa@hotmail.com

Lilian Correa Marcelino
correa-marcelino1@hotmail.com

Ana Lúcia Gomes Silva
analucia.sc1@hotmail.com

Denair Ottoboni Maciel Castro
denairottoboni@yahoo.com.br

Orestes Toledo Junior
orestestj@gmail.com

RESUMO

O presente texto objetiva relatar as ações realizadas no Projeto: Cultura Pantaneira no Chão da Escola com o apoio da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ, desenvolvido na Escola Estadual Professor Antônio Salustio Areias. Temos como premissa o resgate da cultura pantaneira do Estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente na região de Aquidauana conhecida como Portal do Pantanal. Os encaminhamentos metodológicos estão pautados na linguagem lúdica e artística diante da tarefa de explorar peculiaridades regionais na roda de ciranda nascida no pantanal. Para tal focalizamos uma multiculturalidade rica em diversos aspectos do folclore regional, espaços onde pantaneiros assentem a magia especial irradiada pelas pessoas que vivem nesta região. Utilizamos como referência teórica dados oficiais como IBGE, Brasil (2015), entre outros, autores como Sigrist (2000), Sodré (1986). Em se tratando de preservar nossas tradições o tema não se esgota, mas já podemos apontar que a comunidade escolar, em todos os segmentos, tem hoje maior interesse pela história pantaneira. Construímos um olhar diferenciado, estabelecendo mais laços com a cultura sul-mato-grossense, preservando nossas tradições e mantendo a roda viva da ciranda.

Palavras - chave: Tradição. Folclore. Cultura.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o pantanal Sul Mato Grossense tem se visto perdendo grande parte de sua cultura. E justamente buscando por este resgate, na condição de bolsistas

apoiadas pela CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFMS/CPAQ é que, o projeto no Chão da Cultura Pantaneira tem como objetivo identificar os traços e elementos culturais da região pantaneira, com destaque para a região de Aquidauana. As ações são desenvolvidas na Escola Estadual Antônio Salústio Areias e coordenadas pela Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, sob a supervisão da professora Denair Ottoboni M. Castro e do professor Orestes Toledo Junior.

Propomos algumas reflexões na Ciranda Pantaneiradiante das discussões que estão em pauta no nosso texto, especialmente, para àquelas que buscam compreender a cultura pantaneira, bem como as tradições e o folclore da região.

2. PANTANAL SUL-MATO-GROSSEENSE

De acordo com fontes apresentada pelo ministério do meio ambiente, o pantanal é uma área de terra que comprehende uma expansão aproximada de 150.355 km² (IBGE, 2004), ocupando assim 1,76% da área total do território brasileiro. Em seu espaço territorial o bioma é uma planície influenciada por rios que drenam a bacia do Alto Paraguai e envolve os Estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, avaliada como a maior área alagada da terra.

Localiza-se na bacia hidrográfica do Alto Paraguai, faz fronteira com a Chapada mato-grossense ao Norte, a leste com o Planalto Brasileiro, e a oeste existe uma cadeia de terras altas. O Pantanal recebe o nome de “complexo do pantanal” por possuir vários tipos de vegetações distintas. Apenas 4,6% do Pantanal encontram-se protegidos por unidades de conservação, dos quais 2,9% correspondem a UCs de proteção integral e 1,7% a UCs de uso sustentável (BRASIL, 2015).

A vida no Pantanal não é uma empreitada fácil, apesar da imagem de paraíso. É difícil amoldar-se ao pulso anual de inundação e ao isolamento promovido pelas águas.

O Pantanal sul-mato-grossense é o lugar único onde o homem foi sempre estabelecido pelas viagens longas com a família procurando as terras secas, uma vida melhor.

3. AQUIDAUANA - MS(PORTAL DO PANTANAL)

Cidade do estado do Mato Grosso do Sul na região Centro Oeste do Brasil, distante à 140 km da capital Campo Grande, tem uma população em média de 47.323

habitantes e tem uma área territorial de 16.970,711 km², baseado em dados do IBGE (2016).

Fundada em 15 de Agosto de 1892 a economia local é baseada na agropecuária. Aquidauana é um autêntico paraíso povoado por exuberantes espécies da fauna e flora que podem ser identificados em todos os cantos da região.

O Pantanal de Aquidauana, assim como o de Miranda é definido mais como pantanal alto, sendo menos afetado pelas enchentes do que outros pantanais, embora a cidade seja afetada pelas esporádicas enchentes do Rio Aquidauana. Aquidauana é conhecida como o Portal do Pantanal, por ter um dos mais belos ecossistemas do mundo. Sempre de portas abertas para receber os visitantes. Com muitas atrações, a cidade encanta com seus cenários únicos (Jornal O Pantaneiro).

4. TRADIÇÕES SUL MATO GROSSENSES: FOLCLORE NA CULTURA REGIONAL

Podemos dizer que a cultura local a qual é mencionado nesse trabalho, adaptou-se com enormes contribuições dos imigrantes. Os povos paraguaio e boliviano ocasionaram grandes contribuições na tradição culinária. O tereré, mate gelado, é costume dos Guaranis e símbolo de toda a região onde amigos se localizam nas rodas para colocar as conversas em dia e se refrescar. Já é um costume incorporado a grande parte da população urbana de Mato Grosso do Sul. Na música, existem comentários e ritmos únicos da região, como o siriri e o cururu, sons tirados da viola-de-cocho, instrumento rústico, feito do tronco de árvores e que antigamente tinha cordas de tripa de bugio.

É grande a extensão dos ritmos paraguaios, como a guarânia, a polca e o rasqueado, difundidos no Mato Grosso. Bailes com esses ritmos, associados ao vaneirão e ao xote dos gaúchos, são frequentes nos municípios do pantanal. Também foram criados muitos clubes de laço e feiras agropecuárias. Datas religiosas eram motivos para grandes festas nas fazendas, as famílias se deslocavam em carros de boi. Alguns fazendeiros procuram manter essa tradição, mesmo com nuances mais modernas.

Em desempenho dessas “contribuições”, Sigrist (2000) diz que é comum as pessoas se perguntarem: “Será que podemos distinguir a cultura popular de Mato Grosso do Sul das demais regiões?” Esta pergunta é respondida de forma parcial durante os estudos da obra da autora:

As manifestações populares tradicionais podem ser entendidas como folclóricas, porque são representativas da tradição; aprendidas junto à comunidade, por imitação e passadas de geração a geração, em transmissão empírica, distanciada das formas eruditas de ensino, como: escolas, academias, instituições em geral. Elas se ampliam com base no contexto das práticas culturais locais e, por isso, refletem esse contexto na linha melódica, nos versos cantados, na indumentária, na estética, nos movimentos, na temática, enfim, no sentido que se dá a elas. (SIGRIST, 2000 p. 7).

Mas, se tratando de tradições pantaneiras, o que apontou intensamente foi a cultura regional nos hábitos contraídos das fronteiras, principalmente com o Paraguai. Demonstra não somente as características culturais, como nos leva por meio dela à concepção da subjetividade do Ser e de todo uma origem populacional, colocando em destaque ações significativa de maneira, individual que surge no imaginário grupal.

A dança é um meio de comunicação pelo qual se proporciona a cultura mestiça popular de Mato Grosso do Sul, e a roda de ciranda é uma dança. Em Mato Grosso do Sul, as quadrilhas estão e algumas associações, numa tentativa de aproveitar-se do folclore. São incomuns os grupos originais influentemente no meio rural, que conservam algumas partes da quadrilha, como contra danças implantadas nas comemorações locais, entre elas, a ciranda de roda.

As cantigas de roda, também conhecidas como cirandas são brincadeiras que incidem na formação de uma roda, com a participação de crianças, que cantam músicas de caráter folclórico, seguindo coreografias. São muito destacadas em escolas, parques e outros espaços de convivência infantil. As músicas e coreografias são criadas por anônimos, que adaptam músicas e melodias. Conduzidas oralmente, as letras das músicas são simples e originam temas do universo infantil.

5. O HOMEM PANTANEIRO

O termo Homem Pantaneiro é empregado, neste estudo, de forma genérica para apresentar todos os habitantes da localidade do Pantanal, independente de serem moradores nascidos e criados nesse espaço, de serem peões ou pescadores, fazendeiros ou outraprofissão

No olhar de uma estudante nascida e criada em Campo Grande, a capital do pantanal sul-mato-grossense, nasceu poesia em uma das suas viagens realizadas com seus pais. A

jovem distante de sua terra e com saudades de suas tradições escreveu em forma de poesia, uma singela homenagem ao homem pantaneiro. Assim pronuncia Caroline Quinteiro

Sou Pantaneiro; sou boiadeiro.

Berrantero, sertanejo sou.

Gaiteiro, violeiro; sou farreiro.

Emocioño-me com sertanejo pé de serra.

Sou amante de churrasco e de tereré.

Sou pescador, laçador, e cantador.

Sou devoto, da Mãe Aparecida, eu sou caipira.

Sou gente fina, de chapéu, e de botina.

Sou Pantaneiro (Caroline Quinteiro).

Com este olhar poético refletimos sobre quem é hoje o morador peculiar do pantanal sul-mato-grossense? É o índio que mora na região desde sempre ou são os criadores de gado, descritos por Almir Sater nas suas belas canções? O Pantanal é de fato um lugar privilegiado para se viver?

Tais indagações nos levaram a adotar alguns encaminhamentos para desenvolvimento das ações da proposta que por ora apresentamos.

6. METODOLOGIA NA CIRANDA DE RODA PANTANEIRA

Os encaminhamentos metodológicos estão pautados na linguagem lúdica e artística diante da tarefa de explorar peculiaridades regionais na roda de ciranda nascida no pantanal. Para tal focalizamos uma multiculturalidade rica em diversos aspectos do folclore regional, espaços onde pantaneiros assentem a magia especial irradiada pelas pessoas que vivem nesta região. Utilizamos como referência teórica dados oficiais como IBGE, Brasil (2015), entre outros, autores como Sigrist (2000), Sodré (1986).

O exercício de docência levou-nos aos estudos e pesquisas valendo-se de recursos como a música *Ciranda de roda* do grupo ACABA. Trabalhamos a dança, a leitura com os versos pantaneiros, e o artesanato, proporcionando a esses alunos uma aula diferenciada. Tomamos também como fonte de inspiração no projeto o Grupo de Dança folclórica *Camalote*.- antigo Grupo *Sarandi Pantaneiro* -criado e dirigido pela Profª. Msc. Marlei

Sigrist, pesquisadora de renome nacional quando o assunto é a cultura regional popular de Mato Grosso do Sul. Sigrist é reconhecida pelo seu caráter cultural ligado ao Ponto de Cultura Camalote e à Comissão Sul-Mato-Grossense de Folclore. Para entender a dança sul-mato-grossense, em particular do Grupo *Camaloteé* imprescindível que se entenda os códigos semióticos da dança de tal região, bem como dominar determinadas opiniões próprias de dada cultura.

Foram realizadas reuniões com a coordenação, supervisores e posteriormente com os professores da escola para esclarecimentos de dúvidas sobre o projeto, e então em comum acordo, ficou decidido que cada sala representaria um tipo de cultura. Assim, nosso grupo ficou responsável pelo quinto ano do ensino fundamental do período matutino com as danças típicas pantaneira e o artesanato. Nomeadamente nosso grupo formou-se pelas pibidianas de pedagogia: Adriele Davalos Neres da Silva, Gizlaine Tereza Domingos e Lilian Corrêa Marcelino

As orientações interdisciplinares auxiliaram para explorarmos a arte e o artesanato com a professora de ciência na fabricação de sabão caseiro, feito de óleo reciclável um produto que é produzido e utilizado pelas famílias pantaneiras por ser de extrema necessidade na limpeza de suas casas e utensílios, a produção é bem aceita, uma vez que as famílias tem dificuldade de acesso aos grandes centros para adquirir produtos industrializados.

Momentos bem instigantes foram acontecendo como as danças ao som do grupo ACABA. A Ciranda de Roda foi coreografada com a colaboração da professora e, pela música os alunos conheceram um pouco mais da fauna e da flora da nossa região, por vezes, tão mal cuidadas.

Por ultimo a culminância entre toda comunidade escolar, acadêmicos e familiares, etapa onde todos tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos e também conhecer a autora da obra referência, compartilhamos nossas experiências com o projeto e também conhecemos um pouco mais a vida e a história da autora.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS EM ESPAÇOS E TEMPOS PANTANEIROS

Para que uma região consiga determinar sua cultura, é imprescindível a realização de várias etapas e, portanto, ter um bom tempo para que os costumes se virem típicos daquele lugar. Um fator que contribui muito para ter um sentido cultural é a influência folclórica. Esse

sentido torna o termo cultural ainda mais confuso, pois o que se entende por folclore é relativo, já que cada Estado possui suas lendas e causos SODRÉ (1986).

Em se tratando de preservar nossas tradições o tema não se esgota, mas podemos apontar que a comunidade escolar, em todos os segmentos, tem hoje maior interesse pela história pantaneira. Construímos um olhar diferenciado, estabelecendo mais laços com a cultura sul-mato-grossense, preservando nossas tradições e mantendo a roda viva da ciranda.

Acreditamos que os alunos aprenderam de maneira diferente, sentiram-se parte integrante em cada pedacinho da cultura sul-mato-grossense. Ficou perceptível que houve compreensão sobre a cultura pantaneira, bem como sobre as tradições e o folclore da região. E, se ainda nos perguntaram pela história do homem pantaneiro e suas especificidades, respondemos com a **ciranda de roda** que nos estimula a refletir sobre os trechos dessa canção popular pantaneira do grupo ACABA: “*Quem conhece carandá/Quem conhece camalote/Quem conhece tarumã/É do Pantanal*”, e a partir daí, identificar os traços e elementos culturais da região pantaneira. Escrever algo novo sobre as relações entre cultura e educação é um desafio já que, o que se disse sobre esse binômio até os dias atuais é da mais alta relevância. Ainda assim, ele parece sempre novo, a nos desafiar.

8. REFERÊNCIAS

IBGE. Mapa de Biomas e de Vegetação. 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/21052004biomashtml.shtml>

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Cadastro Nacional de Unidades de Conservação - CNUC (2010). Disponível em: <http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs>.

SIGRIST, Marlei; Chão Batido, A cultura popular em Mato Grosso do Sul. 2ª edição revisada e ampliada.

Fonte: <http://letras.terra.com.br/almir-sater/127233/>, acesso em 26 de agosto de 2017.
<http://artigosmarleisigrist.blogspot.com.br/2015/04/documento-aberto-as-instituicoes.html>

A DANÇA SIRIRI, A FAUNA E A FLORA: REPRESENTAÇÕES DA DIVERSIDADE PRESENTE NA CULTURA PANTANEIRA PEDAGOGIA- CPAQ

Denair Ottoboni Maciel de Castro - denairottoboni@yahoo.com.br

Andréia dos Santos Ferreira - andreiasferreira.82@hotmail.com

Orestes Toledo Junior - orestestj.otj@gmail.com

Belquíss Vitorino Nimbú - belnimbu@hotmail.com

Vanda Aparecida Andrade da Silva Oliveira - vandaaparecidaasoliveira@yahoo.com.br

Lucélia Araújo Ramos - pedagogalucelia2016@outlook.com

Ana Lúcia Gomes da Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é reflexo das ações desenvolvidas pelo Programa de Iniciação à Docência - PIBID com objetivo de resgatar a cultura pantaneira presente no Município de Aquidauana - Portal do Pantanal. Entre outros aspectos ressaltamos a diversidade da fauna e flora representada na beleza da dança do Siriri. Forma de expressão que muito tem motivado as crianças da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias por meio do Projeto "Cultura Pantaneira no Chão da Escola". A pesquisa levou-nos à um diálogo com a obra Chão Batido: a cultura popular de Mato Grosso do Sul-Folclore e Tradição de Marlei Sigrist (2000). A autora nos convida a olhar para a linguagem da dança em muitas das suas representações na diversidade da cultura pantaneira, tendo em vista que muitas das nossas crianças, moradoras da região, desconhecem as raízes locais. Daí a proposta de entrelaçamento entre a teoria e as atividades práticas aplicadas no decorrer do projeto. Nossos argumentos se ancoram nas significativas produções em termos de envolvimento e participação das crianças. Para tal nos valemos das leituras de outros autores que contribuem para o enriquecimento da pesquisa como Nogueira (2002); Lobato (1922); VIGOTSKY (2004). As ações já nos apontam resultados que demonstram o fortalecimento de informações culturais por meio da rotina escolar e, tem continuidade com novas buscas orientadas pela coordenadora de área Professora Ana Lúcia Gomes da Silva e pelos supervisores, Professora Denair Ottoboni Maciel de Castro e Orestes Toledo Junior.

Palavras - chave: Diversidade Cultural; Pantanal; Dança.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do Projeto "Cultura Pantaneira no Chão da Escola" realizamos pesquisas que levou-nos à um diálogo com a obra Chão Batido: a cultura popular de Mato Grosso do Sul de Sigrist (2000), entre outros autores. A proposta foi explorar a regionalidade pantaneira na escola, procurando valorizar de forma interdisciplinar, a aprendizagem das crianças. Desta forma, trabalhamos com a perspectiva da valorização da cultura local fazendo uso da arte e ludicidade. Tratamos das ações desenvolvidas pelo Programa de Iniciação à Docência - PIBID com objetivo de resgatar a cultura pantaneira presente, em especial no Município de Aquidauana - Portal do Pantanal. A oportunidade em participar do PIBID no curso de pedagogia merece nosso reconhecimento ao processo que resultou neste trabalho, que por ora apresentamos.

Utilizamos de abordagens investigativas para descobrir quais informações tinham os alunos (que tratamos no decorrer de crianças) da Escola Estadual Antônio Salústio Areias sobre o Pantanal, oferecendo ferramentas de uma aprendizagem significativa para o exercício da oralidade, com debate, vídeos, histórias e releituras de imagens e resgate de brincadeira, estimulando o conhecimento científico. Contamos com a orientação da coordenadora de área Professora Ana Lúcia Gomes da Silva e com os supervisores professores: Denair Ottoboni Maciel de Castro e Orestes Toledo Junior.

Diante dos desafios, conversamos em especial com a autora Marley Sigristi que nos convida a olhar para a linguagem da dança em muitas das suas representações na diversidade da cultura pantaneira, tendo em vista que muitas das nossas crianças, moradoras da região, desconhecem as raízes locais. .

2. CONCEPÇÃO ACERCA DA DANÇA SIRIRI COMO EXPRESSÃO DA CULTURA PANTANEIRA

A música é algo presente, marcante na vida do pantaneiro, não há como negar as transformações que ocorrem ao entrarmos em contato com ela. Expressam emoções vividas possibilitando tocar o mais íntimo de cada um. A dança Siriri remete-se a identidade cultural popular e regional do Pantanal. Considerada como uma das danças

mais antigas do Estado, grupos de Siriri são observados em festas folclóricas junto aos típicos grupos de Cururu.

O Siriri é uma dança animada em que os pares se colocam em fila ou roda, descrevem gestos alegres e gentis, com palmas aos pares e ao som de toadas. Os movimentos se: fileiras simples, fileiras duplas, fileira frente a frente, roda túnel. Recebem nomes como: barco do alemão, carneiro dá canoa virou, “vamo dispidi”. Os instrumentos usados para a música são: viola de cocho, reco-reco (ganzá) de bambu com um talho no sentido longitudinal e tocado com um pedaço de osso e o mocho (tambor) tocado freneticamente com dois bastões de madeira (SIGRIST, p. 72).

A dança desempenha o papel de satisfazer parte da necessidade básica do homem, um laço para unir famílias através das gerações. Daí propor entre as atividades a dança do Siriri no chão da escola. Esta dança foi uma valiosa linguagem para coroar com êxito a referência à cultura pantaneira. Cantaram, se movimentaram, com enfoque especial para a turma do primeiro ano que viveram intensamente a fauna e flora pantaneira. Momentos que proporcionaram um diálogo interdisciplinar durante todo o primeiro semestre de 2017, a culminância foi a produção de textos e a confecção da viola de cocho, com material reutilizável: o papelão. A produção foi muito bem comentada entre as crianças.

Os pais, parceiros da escola, mostraram com sua simplicidade, que constituíram um olhar mais apurado sobre o pantanal por meio de das pesquisas dos filhos, das histórias dos livros, professores e até mesmo com seus antepassados. Mostraram-se mais atentos a um passado vivido e agora atribuído aos conhecimentos dos seus filhos.

Segundo Sigrist (2000), a viola de cocho e o ganzá (reco-reco), instrumentos musicais, são artesanatos em madeira confeccionados pelos próprios tocadores. Características da cultura raiz que persiste viva através do tempo em que a escola aproveitou consideravelmente nas aulas de História.

3. FAUNA E FLORA NOS ASPECTOS LÚDICOS E ARTÍSTICOS

A história da Onça Doente de Monteiro Lobato rendeu muitas especulações e oportunizaram diversas possibilidades nas disciplinas de ciências e língua portuguesa,

estimulamos a oralidade e também conseguimos com que as crianças identificassem animais do pantanal, até então desconhecidos, na forma do seu habitat, costumes e outras particularidades. A contação de história ficou conhecida como a roda de conversa, onde todos compartilharam outras e outras histórias. Uma dinâmica que deu certo!

Para ilustração artística com as crianças, foram confeccionadas máscaras de onça, renderam expressões corporais quanto às características físicas do animal, um show! Acrescentamos durante as aulas de arte as releituras dos Ipês, árvore símbolo da flora pantaneira, ganhou lugar de destaque junto aos bichos em cada sala de aula, inclusive nas saias das meninas durante a apresentação da dança, planejada para culminância do projeto. Aprendemos absorvendo a cultura e transformando-a em arte.

No Pantanal, é comum as pessoas se orientarem através das ações dos animais e plantas “[...] Perscrutar a fauna e a flora, observar os campos celestes, buscando ler os indícios de chuva e sol [...] Garça e tuiuiú nas partes altas do campo é indício de grandes enchentes”. (NOGUEIRA, 1994, p.56). Os tuiuiús são capazes de perceberem as aguas se aproximando então migram em busca de lugares que os abriguem da cheias.

Estas representações da natureza coloriram o cotidiano das crianças, há um pouco do Pantanal em cada canto da escola, lembrando sempre é preciso preservá-lo, Ribeiro nos auxilia (1984):

[...] Admiro as suas belezas e acredito que os ecologistas e conservacionistas, estudando a proteção que se faz nos países mais adiantados, encontrarão o caminho certo para a conservação da vida selvagem no Pantanal, não ao ponto dessa vida selvagem vir dificultar também a vida do homem, mas colaborando para que haja menos fome na humanidade (RIBEIRO, 1984, p.205).

Muitos animais como a arara azul e o lobo guará sofrem com a ameaça de extinção. Sabemos que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, ensinar o certo agora refletirá na formação consciente para preservar, aqui em especial nosso meio ambiente pantaneiro. Manoel de Barros já dizia ao apresentar a obra Pantanal do fotógrafo Araquém Alcântara (2003, p.5):

“O meu Pantanal, o Pantanal que eu conheço, é uma criança. Seu corpo está em formação, ele não completou ainda idade geológica nem para andar. Esta

na fase ainda que os girinos querem se formar para sapos. Seus corixos são rios infantis. Aqui, quem destranca o portão do amanhecer é o aranquã”. [...]

Quando alimentamos nosso aluno de cultura dificilmente desviaremos a educação do que se espera dela. As crianças aprendem por crenças que nascem e se preservam nos exemplos dos professores. Acreditamos nesta premissa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto a cultura regional precisa estar pautada na realidade escolar das crianças. Nossa exercício docente vem sendo um laboratório para aprendermos cada dia mais sobre cultura. Temos constatado que a exposição do conteúdo a ser explorado de forma lúdica e artística, faz toda a diferença positiva na aprendizagem da criança.

Notamos que a maioria das crianças desconheciam algumas características da Cultura Pantaneira e com as ações do Projeto Cultura Pantaneira no Chão da Escola, o olhar sobre o Pantanal mudou. Agora, conseguem identificar os Ipês como árvores nativas da região e símbolo da flora pantaneira. Conseguem identificar, também alguns dos muitos animais como: onça; capivara; tucano; tuiuiú dentre muitos outros que, assim como a Dança do Siriri, representam a rica cultura local.

Entre outros aspectos, ressaltamos a diversidade da fauna e flora representados na beleza da dança do Siriri como forma de expressão que despertou encantamento nas crianças da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias.

Propor momentos como esses, enriquecem ainda mais o processo de ensino tornando-o significativo e prazeroso. Ter acompanhado a participação da família em torno do projeto desenvolvido nos dá a certeza de que estamos trabalhando de forma correta, valorizado nossa Cultura Pantaneira.

Assim, contribuindo para novos conhecimentos e valorizando o que é nosso, continuamos a conversa no resgate dessa cultura tão apreciada pelos brasileiros e estrangeiros. Que não percamos a esperança em ações que buscam preservar a natureza!

5. REFERÊNCIAS

- BARROS, André Luís. **O tema da minha poesia sou eu mesmo.** Jornal do Brasil. Caderno Ideias. Entrevista, Rio de Janeiro, 24 ago. 1996. Disponível em: <<http://www.secred.com.br/jpoesia/barros04.html>>.acesso em: 20/09/2017.
- LOBATO, Monteiro. **Fábulas.** Ed. Brasiliense, 1960.
- NOGUEIRA, Albana Xavier. **O que é o Pantanal.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Pantanal: Homem e cultura.** Campo Grande: UFMS, 2002.
- RIBEIRO, Renato Alves. **Taboco 150 anos-** Balaio de Recordações. Campo Grande, 1984
- SIGRIST, Marlei. **Chão Batido:** A cultura popular de Mato Grosso do Sul. Folclore, Tradição. Campo Grande: UFMS, 2000.
- VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRIADORA: A ARTE COMO MEIO DE COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO

Denair Ottoboni Maciel de Castro - denairottoboni@yahoo.com.br

Andréia dos Santos Ferreira - andreiasferreira.82@hotmail.com

Orestes Toledo Junior - orestestj.otj@gmail.com

Belquíssimo Vitorino Nimbú - belnimbu@hotmail.com

Vanda Aparecida Andrade da Silva Oliveira - vandaaparecidaasoliveira@yahoo.com.br

Lucélia Araújo Ramos - pedagogalucelia2016@outlook.com

Ana Lúcia Gomes da Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é reflexo das ações desenvolvidas pelo Programa de Iniciação à Docência - PIBID com objetivo de resgatar a cultura pantaneira presente no Município de Aquidauana - Portal do Pantanal. Entre outros aspectos ressaltamos a diversidade da fauna e flora representada na beleza da dança do Siriri. Forma de expressão que muito tem motivado as crianças da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias por meio do Projeto "Cultura Pantaneira no Chão da Escola". A pesquisa levou-nos à um diálogo com a obra Chão Batido: a cultura popular de Mato Grosso do Sul-Folclore e Tradição de Marlei Sigrist (2000). A autora nos convida a olhar para a linguagem da dança em muitas das suas representações na diversidade da cultura pantaneira, tendo em vista que muitas das nossas crianças, moradoras da região, desconhecem as raízes locais. Daí a proposta de entrelaçamento entre a teoria e as atividades práticas aplicadas no decorrer do projeto. Nossos argumentos se ancoram nas significativas produções em termos de envolvimento e participação das crianças. Para tal nos valemos das leituras de outros autores que contribuem para o enriquecimento da pesquisa como Nogueira (2002); Lobato (1922); VIGOTSKY (2004). As ações já nos apontam resultados que demonstram o fortalecimento de informações culturais por meio da rotina escolar e, tem continuidade com novas buscas orientadas pela coordenadora de área Professora Ana Lúcia Gomes da Silva e pelos supervisores, Professores Denair Ottoboni Maciel de Castro e Orestes Toledo Junior.

Palavras - Chave: Diversidade Cultural. Pantanal. Dança.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo abordar os desenvolvimentos observados nas crianças através de suas produções artísticas. O livro utilizado pela pesquisa em questão tem como objetivo refletir sobre a relevância das fases dos desenvolvimentos da criança ao longo de sua infância, bem como discutir sobre a importância da educação artística nas escolas.

destacando a relevância da valorização da capacidade criadora e auto expressão da mesma. O educador deve ter cuidado para não formar um aluno copista, mas sim um que seja apto a representar sua auto expressão, ou seja, sua capacidade criadora.

2. IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE CRIADORA NA EDUCAÇÃO.

A disciplina de educação artística desempenha um fundamental papel na escola, pois ela possibilita o desenvolvimento da capacidade criadora da criança.

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo. (LOWENFELD, 1947 p.35).

É relevante destacar que cada criança possui sua forma de expressão artística, sendo assim, pode-se ter inúmeros desenhos mas nenhum se assemelhará ao outro.

O Desenvolvimento Emocional retrata a emoção que a criança está sentindo naquele momento. Expressa sua evasão para a no mundo em que se senti segura. Com a inclusão direta do eu a criança participa, com efeito de seu desenho.

Desenvolvimento Intelectual: a medida que a criança cresce mudam os detalhes e a conscientização do seu meio. E importante que se possa manter um equilíbrio apropriado entre a evolução emocional e a intelectual.

Desenvolvimento Físico: este desenvolvimento se manifesta na criança no modo como expressa os movimentos de seu corpo, atuando em sua coordenação visual e motora, podendo assim, ser observado na fase de garatujas no momento em que os rabiscos começam a ganhar formas significativas. De forma, este movimento pode também se manifestar conscientemente na representação de sua expressão corporal.

Desenvolvimento Perceptual: deve-se ter cautela no processo construtivo dos sentidos, pois as mesmas influencias artística da criança. Este movimento pode ser observado em retratação artística que a criança produz ao reproduzir algo que vivenciou, de modo que a mesma expressa o nível de sua capacidade perceptual através dos detalhes, sendo a observação virtual a que se atribui maior ênfase na experiência artística. Nas primeiras fases desse desenvolvimento, segundo LOWENFELD (1970) a criança apresenta fruição e reconhecimento da cor, logo após estabelece relações de cor em diversas variações, com luzes diferentes em diversas e em diferentes condições atmosférica. O movimento em questões,

pode ser evolutivamente desenvolvido ao longo da infância, podendo caracterizar uma futura aptidão para a arte.

Desenvolvimento Social: podemos identificar o crescimento da criança quando elas abandonam as garatujas e começam a desenhar e pintar fazendo formas de pessoas em seus desenhos, assim podemos ver que ela começa a crescer quando a sua arte reflete as experiências e conscientização com outros indivíduos e com o meio. Este processo artístico proporciona um desenvolvimento social onde a criança expressa na folha de papel todo o seu pensamento o seu ‘EU’, o que converte uma expressão social do que pessoal, é expressa o eu no mundo mais amplo e real.

Desenvolvimento Estético é uma parte integrada da educação; criança se comunica através dos desenhos onde colocam a suas expressões sentimentos e emoções conforme o que foi vivenciado. Esta integração é vista na organização da expressão de pensamentos e sentimentos, tendo a consciência das relações espaciais da pintura; através de linhas, com texturas e cores utilizadas, mas sabendo que cada material artístico exige uma forma estética diferente; como o desenho em traços finos. A educação é o cultivo para transmitir esta forma organizada do pensamento na área da matemática que trabalha com os números, símbolos. Segundo Herbert Read (1958) o pensamento de que algum equilíbrio e organização reflete também no progresso do curso de ciência humana.

Desenvolvimento Criador: com os primeiros passos a criança desenvolve através dos riscos inventando suas formas. Ela não precisa ser habilidosa para ser criadora, para explorar, e se envolver emocionalmente em sua criação, um trabalho de um jovem é uma experiência criadora em si mesma. Mas se esta criança é forçada ou se sentir retraída ela só vai fazer cópias, pedindo constantemente ajuda dos seus colegas por isso podemos perceber que não pode ser imposta, mas sim surgir de uma forma interior qual reflete o seu desenvolvimento criador e em seu processo da forma artística.

3. ARTE E CRIATIVIDADE.

A arte anda junto com a criatividade. O educando cria e então a arte surge, o mesmo pensa, e desenvolve a criação de seu modo. Cada criança desenvolve com o seu próprio e exclusivo método a arte de forma diferente uma das outras, porque vem do seu interior e não pode ser explicado. A palavra capacidade criadora e aplicada como pintura brilhante em

títulos de livros, e projetos como “faça por si mesmo”. Contudo não devemos perder a importância da evolução do pensamento.

Estímulo da criatividade: Sua definição depende de quem a exponha. Criatividade como um comportamento produtivo, construtivo, que se manifesta em ações ou mas de ser, basicamente, uma contribuição do indivíduo. Criatividade é considerada o oposto da conformidade que ele sempre é verdadeiro. Conformidade para a sociedade são regras do comportamento físico e que podem ser mudadas. Mas também há conformidade mental que pode ser perigosa para a sociedade e a pressão a favor da aquiescência e da conformidade estão limitados a áreas necessárias pelo bem da sociedade que é muito difícil para o professor que administra para crianças pequenas. Apresenta as formas socialmente aceitáveis, em que elas possam utilizar na sua criatividade criadora. Atualmente considera absoluto pensar em criatividade em sua forma tão restrita, pois melhor que a criatividade seja um processo contínuo, para preparar melhor a própria capacidade de criar. Portanto, devemos considerar a arte como que cada pessoa tem sua maneira de produzir.

Atualmente diversos livros direcionados para as crianças com desenhos estereotipados prejudicam a capacidade criadora das mesmas, onde esses diferentes desenhos fazem com que muitas das vezes percam seu conceito original e passa a seguir os dos livros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a arte é de grande importância para a criança, deste modo o docente deve estimular o educando demonstrando seus conhecimentos, suas observações e suas experiências. O professor responsável propicia para seus alunos o material didático, sua forma de aplicar a aula e seu método de avaliação, com isso se torna sua aula significativa. Enfim, a arte na educação infantil é a base para o desenvolvimento da capacidade criadora na vida de cada ser humano.

5. REFERÊNCIAS

LOWENFELD, Vitor. **Desenvolvimento da capacidade criadora/** Vitor Lowenfeld; tradução de Álvaro Cabral. – 1. Ed. – São Paulo, 1947.

ESTUDO SOBRE O PROJETO CIENTÍFICO: BRINCANDO DE MATEMÁTICA

Roseneide Cardoso Cardoso - roseneidecardoso17@gmail.com
Marcilene Nogueira Leite Nogueira - marcilenenogueiraleite@gmail.com
Angela de Oliveira Arruda Oliveira - angelaoliveiraarruda16@gmail.com
Elisangela Recalde Vianna Recalde - elisarecalde790@gmail.com
Ana Lúcia da Gomes Silva - analucia.sc1@hotmail.com
Vitória Maria Costa Silva Freitas Silva - vimariafreitas@gmail.com

RESUMO

A disciplina de Matemática sempre foi considerada na escola como algo complexo , causando em alguns alunos uma certa rejeição , inclusive para muitos alunos já se tornou um problema quando se trata de conceitos matemáticos , dai refletimos sobre um sistema de ensino ,de transmissão do conhecimento e não de interação e construção de uma significativa prática O objetivo é compreender os alunos construindo seus conhecimentos de forma prazerosa.Utiliza mas de uma metodologia clara em que se destaca alguns pontos pertinentes ao levantamento prévio dos conhecimentos matemáticos dos alunos com avaliação diagnósticas e observações diárias das aulas expositivas , com uso de cartazes construídos com a participação deles . Defendemos aulas práticas com uso de materiais concretos tais como: bloco lógico, tangam, ábacos, material dourado, régua, fita métrica, balança, garrafa pet, palitos de picolé, embalagens de produtos e outros materiais reciclados , ainda com confecção de jogos com sucata, entre outros . Os resultados dos estudos apontam que precisam de um ensino de matemática desafiador e que levem a pensar , pois a matemática , requer um conhecimento que vai alem da escola de hoje . Tendo em vista as novas tecnologias inserida no mundo atual nos diversos seguimentos.

Palavras-Chave: Raciocínio, Ludicidade e Interdisciplinalidade

1. INTRODUÇÃO

Nosso objeto de pesquisa se centraliza nos estudos sobre o desenvolvimento da matemática diante da necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas produtivaa , a fim de desenvolver no educando as habilidades e competências propostas para o 5º ano do ensino fundamental . Buscamos ancorar nossas leituras em Ivani Fazenda (2012) que abordam sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem despertando no educando a curiosidade e levando- o aos desafios, permitindo ampliar seus conhecimentos,

estimulando a criatividade, a capacidade de resolver problemas, calcular desenvolvendo o raciocínio lógico.

Desta forma, o referido projeto visa levar o aluno a vivenciar tais experiências através de jogos lúdico estimulando também o processo de interação, uma vez que as atividades a serem desenvolvidas em grupos permitem compartilhamento do conhecimento e a troca de ideias e estratégias , tendo o professor como mediador destas atividades.

Nesta perspectiva, defendemos a produção de materiais para melhoria das aulas de matemática, bem como a inovação da prática educacional docente por uma aprendizagem mais significativa, prática e prazerosa.

2. POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES NA MATEMÁTICA

As teorias em especial de Fazenda (2012) defendem atividades pedagógicas que nas práticas do dia-a-dia nos levam à reflexões sobre como a matemática proposta é na escola diante de constantes e aceleradas mudanças. As tecnologias de comunicação integram povos de diferentes partes do mundo em questão de segundos e para lidar com essa nova fase, decorrente de um mundo globalizado, precisamos saber integrar as diversas concepções culturais e educacionais . Esta integração deve complementar as diversas disciplinas e dar possibilidade de acesso à pesquisa, motivando o educando e o educador a construírem novos conhecimentos sobre um determinado assunto, problema ou questão.

Segundo Fazenda a interdisciplinaridade surgiu como um conhecimento na França e na Itália do ano de mil novecentos e sessenta no século vinte , em meio a reivindicações estudantis favoráveis a inserção dela na resolução dos problemas políticos, sociais ,econômicos e educacionais , de forma que pudessem ajudar . E assim surgiu o conceito de interdisciplinaridade, pois estava relacionado a compreender como aliar e relacionar diversas áreas do conhecimento.

No século vinte, ao final da década de mil novecentos e sessenta, o conceito de interdisciplinaridade, chega também ao Brasil influenciando, posteriormente, na elaboração de leis que regem a educação brasileira, tais como: a Lei de Diretrizes e

Bases (LDB - Lei nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como precursores Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Apesar de sua grande influência/importância, não existem definições e terminologias exatas acerca do termo interdisciplinaridade, cabendo a cada estudo a elaboração das definições, podendo ser interpretadas de acordo com as situações a que foram submetidas para análise.

Para Japiassu (apud FAZENDA, 2002, P.25), “Ela caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Segundo os PCN (1998), é preciso que o aluno perceba que a Matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem muito a contribuir com o processo de construção de conhecimento do aluno, sob a orientação dos docentes, durante a condução do processo ensino aprendizagem. Em relação à importância de vermos a interdisciplinaridade como teoria.

Santomé (apud FAZENDA, et al., 2008, p. 72) afirma que: Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária e democrática. Apesar de todas as manifestações a favor da inserção de novas metodologias, tivemos ainda a opinião, embora seja de um número bem pequeno, dentre os professores pesquisados, trata-se de um professor que não é favorável a utilização da interdisciplinaridade, conforme afirma em sua resposta : “Defendo o rigor do método tradicional com a motivação do método homem e natureza” (professor A).

Percebemos que esta resposta tem repercussão junto ao pensamento de Nogueira (1998, p.121). Anuncia que a interdisciplinaridade parece ser uma utopia de todo educador em sala de aula, o qual, após várias tentativas de uma busca didática, acaba por desistir e voltar ao seu cotidiano disciplinar percebendo assim que não existe a prática e a postura interdisciplinar na sala de aula.

Após analisadas as opiniões dos professores a respeito da importância da interdisciplinaridade como facilitador no processo de ensino/aprendizagem,

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, acreditamos que essa pesquisa nos propiciou formar um olhar de como vem ocorrendo a prática docente nas escolas , que se difere da teoria mediante os estudos que proposto no curso de Pedagogia /CPAQ.

A escola ao propiciar práticas lúdicas e significativas na matemática e aumenta que é possível constatar que o aluno no processo de ensino-aprendizagem no raciocínio logico.

A família também possui papel primordial, pois devem estimular e participar do cotidiano escolar, como participar das reuniões, no dia da família na escola, manter um diálogo com os professores, estimularem as crianças a fazerem as tarefas de casa, diante dos exposto aprendemos com os estudos que deve haver entre família e escola. O resultado desse projeto é que as crianças aprederam parceria nas atividades e jogos por meio que cada um aprende de uma forma diferente mas todos aprendem da sua forma .

4. REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 18^a ed. Papirus. Campinas-SP, 2012;

ARAÚJO, Amanda Oliveira de Souza. Projeto Brincando de Matemática. **Secretaria de Estado da Educação em Rondônia.** Nova Brasilândia D' Oeste, 2012.

ESTUDO SOBRE O PROJETO CIENTÍFICO O ENSINO DE CIÊNCIAS NA 5^a SÉRIE ATRAVÉS DA EXPERIMENTAÇÃO

Adriana Ramires Falcão Moraes - adrianinhamoraes01@gmail.com

Adriele Dávalos Neres da Silva - adrieleneres07@gmail.com

Belquíss Vitorino Nimbú - belnimbu@hotmail.com

Lucélia Araujo Ramos - pedagogalucelia2016@outlook.com

Luciana Gomes da Silva - lucianag-2010@hotmail.com

Thamires Nascimento Figueiredo - thamysfigueiredo79@gmail.com

Ana Lucia Gomes da Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

A era da informação na qual vivemos exige reflexão sobre os conteúdos ensinados e sobre as estratégias empregadas na sala de aula. O estímulo e o desenvolvimento da Educação Científica se fazem necessários por possibilitarem ao aluno melhor acompanhamento da evolução da Ciência, das transformações que ocorrem na natureza e da história do homem. O ensino de Ciências deve despertar o raciocínio científico e não ser apenas informativo. Este trabalho descreve uma metodologia de ensino de Ciências, aplicada em turmas de 5^a série do Ensino Fundamental, nos anos de 2005 e 2006. A experimentação, o trabalho em grupo e a aprendizagem entre os alunos são focos de desenvolvimento e discussão desta metodologia. Os resultados comprovam a eficiência da metodologia e demonstram desenvolver pré-requisitos essenciais na formação da Educação Científica do estudante. Entrelaçamos o estudo deste projeto científico a obra de Fazenda (2000). A autora nos faz conhecer e analisar diferentes direções na pesquisa educacional bem como escolher a opção mais adequada a seu projeto de trabalho. A prática da sala de aula deve ser discutida visando à efetiva aplicação da Educação

Palavras-Chave: Ensino Participativo de Ciências. Experimentação. Educação Científica.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o estudo acerca do ensino de ciências através da experimentação. A ciência tem evoluído de forma acelerada, são muitos cientistas com teorias inovadoras, e com isso criança não chega a refletir sobre o assunto visto na mídia, e logo é substituído por outra descoberta científica mais inovadora e atual, a

tecnologia é a culpada neste processo de aceleração de informações. No ensino de Ciências, estas questões podem ser percebidas pela dificuldade do aluno em relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta. Segundo Freire (1997), para compreender a teoria é preciso experiênciá-la, fazendo experimentos em sala para a criança pode associar teoria com realidade saindo assim do ensino tradicional da memorização.

Aliado a estas questões tem-se o grande desafio de tornar o ensino de Ciências prazeroso e instigante sendo capaz de desenvolver no aluno a Educação Científica. Segundo Bondia (2002) pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Para que o pensamento científico seja incorporado pelo educando como uma prática de seu cotidiano é preciso que a Ciência esteja ao seu alcance e o conhecimento tenha sentido e possa ser utilizado na compreensão da realidade que o cerca. A escola tem a responsabilidade de formar cidadãos conscientes, críticos e ativos na sociedade.

Portanto, a partir de reflexões teóricas e da prática pedagógica dos pesquisadores envolvidos foi desenvolvida uma estratégia de ensino baseada em aulas de ciências no qual a experimentação é condutora do conhecimento teórico, o trabalho em grupo é valorizado, a construção do conhecimento a partir da investigação científica é determinante e a troca de informações entre os próprios alunos é estimulada. O estudo foi realizado em dez turmas de 5^a série de áreas nobres do Estado do Rio de Janeiro em um período de dois anos.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento da estratégia fez parte das atividades regulares dos alunos na disciplina de Ciências e sua avaliação compôs a média dos alunos junto com outras atividades como testes e provas. Ao longo de cada ano letivo foram realizados dois ciclos experimentais desta atividade com cada grupo de alunos. A coordenação da escola acompanhou a metodologia empregada assim como os resultados obtidos com a avaliação. A metodologia dessa estratégia de ensino foi organizada nas seguintes etapas:

1 - Divisão da turma em grupos de trabalho;

Foram priorizados grupos de quatro componentes, sendo que, eventualmente, formavam-se grupos com três ou cinco integrantes.

2 - Escolha, pelos grupos, dos temas experimentais propostos pela professora;

Feita uma breve descrição dos assuntos abordados por cada um dos temas, os alunos reuniam-se nos grupos de trabalho e escolhiam aquele de maior interesse. Em caso de escolhas coincidentes era feito um sorteio do tema disputado.

3 - Estudo do tema de trabalho;

Os grupos eram orientados para pesquisa no livro didático, sendo as páginas relativas ao tema indicadas pela professora e recebiam material extra, previamente preparado, quando este se fazia necessário. Também faziam pesquisa na Internet e na biblioteca da escola, em busca de outras informações pertinentes.

4 - Preparação e montagem de um experimento;

Esta etapa era desenvolvida no laboratório da escola. Espaço simples, mas que oferece melhores condições para atividades em grupo e uso de materiais diversos, como: sucata, vidraria e produtos químicos. Cada grupo montava, então, um experimento relacionado ao seu tema que fosse capaz de proporcionar ao aluno a experimentação e vivência de fenômenos físicos, químicos ou biológicos.

5 - Elaboração de relatório das atividades;

O desenvolvimento dessa etapa era concomitante com a etapa anterior e consistiu na elaboração de relatório das atividades. Estes foram produzidos em computador, através do programa Power Point, tendo como modelo a formatação de artigos científicos da área de Ciências. Os relatórios foram estruturados em:

- CAPA: com título do trabalho e nomes dos integrantes do grupo.
- INTRODUÇÃO: onde era feita breve descrição do tema de trabalho com os objetivos do experimento realizado.
- MATERIAIS E MÉTODOS: indicação dos materiais utilizados no experimento, bem como suas etapas de montagem.
- RESULTADOS: descrição dos resultados obtidos com o experimento.
- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: onde as explicações e questionamentos acerca dos resultados eram apresentados.

6 - Apresentação dos grupos para a turma;

Cada grupo apresentou seu trabalho para a turma, na forma de seminário. A utilização o equipamento “data show” permitiu a projeção dos relatórios e toda turma pode conhecer e acompanhar o trabalho dos colegas, tanto através das explicações orais como através do recurso visual. Ao final de cada apresentação as dúvidas foram esclarecidas pelos próprios alunos e, quando necessário, esclarecimentos complementares foram dados pela professora.

7 - Avaliação do trabalho;

De cada apresentação, os alunos dos outros grupos receberam uma ficha de avaliação. Através desse instrumento, os próprios alunos avaliaram seus colegas quanto a aspectos como: facilidade para explicação do trabalho, adequação e cumprimento das tarefas propostas para o relatório, organização do grupo e qualidade do texto apresentado. Os relatórios produzidos pelos alunos, bem como as fichas de avaliação preenchidas.

3. RESULTADOS

Esta estratégia de ensino despertou a curiosidade e o interesse da maioria dos alunos pelas aulas de ciências. A montagem e o acompanhamento dos experimentos foi motivante para eles. A surpresa e satisfação dos alunos diante de alguns resultados ficou evidente com os comentários e perguntas realizadas em sala e com o texto dos relatórios produzidos.

Os alunos nos papéis de aprendizes e avaliadores questionaram as apresentações de seus colegas. Estes questionamentos foram de diferentes ordens, como: correções do português, críticas à qualidade visual do material apresentado, dúvidas quanto à compreensão dos conteúdos, críticas quanto à adequação dos textos em cada parte do relatório, críticas quanto à postura e participação dos integrantes do grupo durante a apresentação e também elogios e referências positivas quando se sentiam estimulados a isso. Este elevado grau de envolvimento dos alunos deixou claro que a estratégia adotada estava sendo capaz de despertar o interesse do aluno e mantê-lo atento durante as explicações dos colegas.

A inevitável comparação entre os trabalhos apresentados fez com que os alunos se empenhassem muito mais no segundo ciclo de aplicação desta estratégia, até

porque a dinâmica do trabalho já havia sido experimentada por eles. É fundamental ressaltar que este envolvimento não foi uniforme entre eles.

Houve alunos que apresentaram participação superficial e, portanto, não se integraram ao processo de aprendizagem como a maioria da turma. Alunos que trabalharam com dedicação e interesse desde o início do processo tiveram ótimo desempenho nestas avaliações e aqueles com baixo grau de envolvimento tiveram desempenho inferior. O que reforça a validade da estratégia para a aprendizagem de conteúdos de Ciências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o ensino de ciência através da experimentação traz inúmeros benefícios no âmbito educacional colocando a teoria em prática. Fazenda (2000) nos faz refletir quanto as dificuldades da escrita científica. “o domínio da escrita não se resolve da noite pro dia, num passe de mágicas.” Somente com o exercício da escrita que conseguiremos vencer as dificuldades. Notamos que os alunos se sentiram estimulados a escrever as experiências realizadas e o quanto foi importante para eles, tanto na posição de apresentador quanto na de avaliador.

Propor momentos como esses, enriquecem ainda mais o processo de ensino tornando-o significativo e prazeroso. Assim, contribuindo para novos conhecimentos e valorizando o conhecimento por meio da prática.

5. REFERÊNCIAS

BONDIA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Ed., 19, 20-28. 2002.

FAZENDA, I.. **Metodologia da pesquisa educacional.** 6 ed. São Paulo, Cortez. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997



A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS, CEGOS E SURDOCEGOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

silviedes@hotmail.com

Daiane Alzeman da Silva

alzeman.daiane@gmail.com

Raquel Figueiró

rqlfigueiro@outlook.com

Frank Alves

frankcastleee@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa resulta de atividades desenvolvidas pelo grupo de trabalho sobre as múltiplas deficiências (surdez, cegueira e surdo-cegueira), realizadas em sala de aula do 8º semestre de licenciatura em geografia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Aquidauana, na disciplina de Fundamentos de Educação Especial. O objetivo é expandir os conhecimentos dos acadêmicos com licenciatura em geografia quanto às deficiências encontradas em salas de aulas e podendo assim entender melhor sobre a inclusão desses alunos nas escolas regulares. A metodologia se baseou em pesquisas bibliográficas e documentais, sites específicos sobre essas múltiplas deficiências, aula prática e vivência, fazendo uma abordagem sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula e a dificuldade de inserir um aluno com essas deficiências em sua turma. Como resultado, podem-se obter maiores informações sobre essa deficiência, conscientizando os futuros professores, para essa realidade inserida na escola, desvendando estratégias para inclusão do aluno com deficiência e o alcance de uma aprendizagem significativa.

Palavras - chave: Inclusão. Deficiência. Surdez. Cegueira.

PROJETO ADOTE UM ATLETA

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

silviedes@hotmail.com

Liliane Decknes Lino Mesquita

liligeografia@hotmail.com

Maria Aparecida Dias

madi.cida@hotmail.com

Cila Aguilera dos Santos

cila_dossantos@hotmail.com

Jean Fabricio Aparecido dos Santos

aparecidojean2016@gmail.com

Eliza Aparecida Piresdos Santos

eaparecida2011@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa nasceu da necessidade de apreender sobre as vivências de instituições sociais que atendem crianças e adolescentes em risco de vulnerabilidade social, em análises refletidas na disciplina de Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia – Campus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na qual o projeto “Adote um Atleta” foi objeto para tais descobertas. Como objetivo, o trabalho norteou em conhecer e desvelar um olhar mais próximo do trabalho realizado por essa instituição e como ela colabora para desenvolvimento dos jovens em estado de vulnerabilidade social, através do esporte. A metodologia partiu de análise bibliográfica com fontes que referendam tais projetos sociais e empiricamente, foi realizado no lócus da instituição, por meio de observações e entrevistas com crianças e adolescentes atendidos e os coordenadores. Como resultados, pelas análises das atividades desenvolvidas por meio do grupo, sugere-se mobilizar a sociedade de nossa região em colaborar para continuidade desse projeto pela recuperação dos padrinhos que adotem um atleta, além de trabalhos voluntários, carenciados de uma forma geral.

Palavras-chave: Crianças e Adolescentes. Projetos Sociais. Esporte.

ALCOÓLICOS ANÔNIMOS UNIDADE SERVIÇO E RECUPERAÇÃO

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

silviedes@hotmail.com

Junielly Rodrigues de Moraes

juniellynatanenzo@gmail.com

Katiele Emília Leandro Delgado

katieleemilia@gmail.com

Bruna Eduarda Silva

edubrunas@hotmail.com

Katicilene Pereira Crispim

katicilenepeireira04@gmail.com

Olinda Lemes da Silva

olindalemes79@gmail.com

Andrea de Arruda Chimenes

andrea-benteo-3@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa configura como objeto de estudo reunir dados que indiquem conceitos e concepções sobre o tema proposto, problematizando de um modo geral a alcoolemia e seus sujeitos. O objetivo foi analisar o ambiente de reuniões, ouvir depoimentos e conhecer a extensão do Alcoólicos Anônimos (AA), com a máxima: Se o seu caso é beber, o problema é seu. Se o seu caso é parar de beber, o problema é nosso”, na cidade de Aquidauana-MS. A metodologia se proveu da pesquisa bibliográfica, documental e de Campo, realizada pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia/Licenciatura do Campus de Aquidauana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como resultados, a aproximação da universidade com esta instituição apresentou novas compreensões sobre a natureza do alcoolismo e da recuperação, obtendo conhecimentos para o assunto, ressaltando que o AA não está ligado a nenhuma seita ou religião, nenhum movimento político, nenhuma organização ou instituição sendo o próprio mantenedor dessa organização social.

Palavras – chave: Alcoólicos anônimos. Recuperação. Assistencial.

ASILO SÃO FRANCISCO

Silvia Cristiane Alfonso Viédes
silviedes@hotmail.com

Alcira Antonia Espinosa Talini
cirinha_espinosa@hotmail.com

Edlaine Batista De Arruda Caldas
edlainebac@hotmail.com

Daliana Carlos Peixoto Machado Dias
dalianacarlospeixotomachado@gmail.com

Josiane Borlinques Paulo da Silva
josiane.paulo2@gmail.com

Karina Dos Santos Silva
kardosantosilva@gmail.com

Luciana Francisca Maia Lulu
Lucianafroid2013@hotmail.com

Marineide Francisco Ferreira Galindo
marineidegalindo12@gmail.com

Narciso Vieira Neto
narcisoneti445@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho surgiu em decorrência de análises sobre instituições socialmente referendadas da disciplina de Sociologia em Educação do Curso de Pedagogia do Campus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cuja proposta norteia análises e descobertas sobre tais instituições e, dentre as quais, lugares que acolhem os idosos. O objetivo foi conhecer a instituição supracitada e assim buscar métodos voluntariados para auxiliar os idosos. A metodologia deu-se por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, com visitas a instituição e contato direto com os idosos, na qual analisou-se com tais convivências, as experiências vividas pelos idosos e os motivos pelos quais esses sujeitos finalizam a vida em tal local. Como os resultados, espera-se contribuir de forma significativa para que a vivência no lócus ora mencionado desses idosos seja mais agradável, prazerosa e acolhedora dentro da instituição, por meio do uso de serviços de voluntariado, em razão de que há muito a se fazer, para que alcancemos o objetivo maior que é o bem-estar do idoso, pressuposto por lei.

Palavras-chave: Idoso; Asilo; Voluntariado

AUTISMO E SÍNDROME DE ASPERGER

Silvia Cristiane Alfonso Viédes
silviedes@hotmail.com

Beatriz Candia Santos
biascantosbia@gmail.com
Luana Ramires dos Santos
luanafruto85@gmail.com

Muriely Ramires dos Santos
muriely.ramires@hotmail.com
Ramão Prudêncio Faria
ramaorosa52@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho surgiu da disciplina Fundamentos da Educação Especial, ministrada no 8º semestre no curso de Geografia Licenciatura. O tema proposto ao grupo foi o Autismo e a Síndrome de Asperger que são diferentes diagnósticos dentro dos Transtornos do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi verificar como deve ser a inclusão de pessoas com Síndrome de Asperger e Autismo, quais as suas dificuldades no âmbito escolar e como o professor deve buscar alternativas em sala para incluir tal aluno. Entender que agora ambas as síndromes estão enquadradas em uma única definição, chamada de Transtorno do Espectro Autista. A metodologia se baseou em pesquisa bibliográfica e documental, sites específicos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), aula prática e de vivência, para melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores em ensinar todos igualmente, buscar todo tipo quais tipos de recurso deve recorrer ao ter um aluno com TEA em sua turma, e qual a dificuldade dessa criança em aprender. Como resultado foi possível, obter uma compreensão maior sobre o assunto, caso os futuros docentes se deparem com algum aluno com TEA em sala de aula, sabendo como devem agir para incluí-lo no convívio escolar.

Palavras – chave: Autismo. Síndrome de asperger. Inclusão escolar.

COMUNIDADE TERAPÊUTICA LAR BETÂNIA

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

silviedes@hotmail.com

Andreia Benteo

andreibenteo@hotmail.com

Cintia Venâncio Fagundes

cintia.fagunfes@hotmail.com

Cleisdiane Campos Leite Delgado

dianecleis@gmail.com

Luana Fruto de Arruda

luanafruto85@gmail.com

Marcelo Dos Santos Cardoso

marcellosantos_2012@hotmail.com

Priscila Carmona Silva

Priscila.carmonas@gmail.com

Rosinete Aparecida. dos Anjos Dobix

rosianjos@outlook.com

Taiéle Nobre Mendes Silva

thayele2010@hotmail.com

Wander Luiz Silva

fathelaquidauana@hotmail.com

RESUMO

Diante das desventuras de um mundo individualista e cada vez menos solidário, a educação por meio de pesquisas e projetos continua sendo um grande agente de mudanças e esperança para a humanidade. O objetivo principal de nossa pesquisa conhecer e apresentar a realidade dessa comunidade em nossa cidade, e por meio desta mostrar aos acadêmicos o modo de subsistência e manutenção dessa instituição. O referido trabalho sobre a Comunidade Terapêutica Lar Betânia ocorreu por meio de visita e entrevista ao local, entrevista com os coordenadores, fotos do local, apresentação de seminário e pesquisa de artigos sobre o trabalho desse tipo de instituição. Através desse trabalho identificamos as ações desenvolvidas pela instituição, o público alvo, e todo o funcionamento, bem como os mecanismos que condicionam e potencializam o atendimento para a população que se encontra em vulnerabilidade social, econômica e com a saúde em risco. Como resultado de nossa pesquisa, identificamos possíveis projetos pedagógicos que podem ser implantados junto a instituição e seus internos, ajudando-os e melhorando a convivência, aumentando a auto estima e inserindo-os novamente na sociedade.

Palavras-chaves: Comunidade Terapêutica. Inclusão Social. Ação Pedagógica.



PIBID PEDAGOGIA/CPAQ Mergulhado nas lendas da cultura pantaneira Pedagogia- CPAQ

Sandra Paez Adolfo Garcia - sandpaezgarcia@gmail.com

Junielly Rodrigues Moraes - juniellynatanenzo@gmail.com

Ana Lúcia Gomes Silva - analucia.sc1@hotmail.com

Denair Ottoboni - denairottboni@yahoo.com.br

Orestes Toledo Junior - Orestes.otj@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca contribuir com os estudos realizados por meio das ações realizadas no projeto intitulado: Cultura pantaneira no chão da escola, abordando de forma mais específica sobre as lendas pantaneiras. Tais ações são possíveis, por meio da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa com Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia/CPAQ. O cenário é o espaço da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias no município de Aquidauana/MS. À medida que as experiências pibidianas se desenvolvem encontramos incentivo nas orientações interdisciplinares da professora Ana Lúcia Gomes da Silva e dos supervisores para fazermos os registros. Tratamos das lendas que vem sendo esquecidas por muitos, mas que mesmo com os avanços da ciência e das tecnologias, algo do passado se mantém quase intacto em várias regiões do nosso pantanal sul mato-grossense. Justamente por isto acreditamos que, com as lendas mexemos com o imaginário das crianças em torno de seres e situações fantásticas. Valemo-nos das sondagens, entrevistas e escutas para identificarmos os personagens pantaneiros em encontros mágicos com a leitura e produção de textos. Refletimos com alguns autores como Sigristi (2008), Barros (2000), Marinho (2016) entre outros, sobre os causos contados em verso e prosa nas relações com a natureza. Contamos com depoimentos que enriquecem nosso mergulho nas histórias, visto que cada contador enfoca um aspecto diferente. Já nota-se no cenário da escola a atenção de todos para valorização e preservação da cultura pantaneira com o desenvolvimento do projeto. Os resultados apontam que há muito ainda a ser desenvolvido, mas podemos sentir o reflexo de tais ações nas cenas do cotidiano escolar, um grande envolvimento e motivação por parte dos alunos, professores e demais segmentos da escola.

Palavras - chave: Lendas pantaneiras; imaginário; cultura.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a cultura pantaneira, vem sofrendo diversas transformações, já não ouvimos mais as rezas que outrora ocorriam, as procissões que antes eram comuns e outras tradições do povo pantaneiro da região. Muitas destas estão



praticamente esquecidas, as canções cantaroladas por nossas avós, por exemplo, só estão nas lembranças dos mais velhos, não ouvimos e nem vemos mais as cirandas e outras danças que eram comuns, a pluralidade antes existente vem se perdendo, daí encontrarmos nesta proposta a oportunidade de um resgate a partir das lendas com suas influências e referências. Uma busca do velho que revitaliza o novo na própria fisionomia da nossa cultura.

As ações que vem sendo realizadas têm sido fomentadas pela CAPES e tem se tornado possível por meio do Programa Institucional de Bolsa com Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia/CPAQ. A finalidade é resgatar essas perdas, para tanto pretendemos contribuir com estudos que trás em seu roteiro o projeto maior: Cultura pantaneira no chão da escola proposto pela professora Ana Lucia Gomes da Silva, coordenadora de Área do PIBID/ Pedagogia e pelos supervisores Denair Ottoboni M. Castro e Orestes Toledo Junior da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias.

Tratamos das lendas que vem sendo esquecidas por muitos, mas que mesmo com os avanços da ciência e das tecnologias, algo do passado se mantém quase intacto em várias regiões do nosso pantanal sul mato-grossense. Justamente por isto acreditamos que, com as lendas mexemos com o imaginário das crianças em torno de seres e situações fantásticas.

As etapas propostas nos instigaram a um mergulho prazeroso nas lendas juntamente com as crianças (alunos da referida unidade escolar) na busca pela cultura deixada de lado. Neste palco é fundamental indagar: O que fazer para despertar nas crianças o interesse do que foi esquecido? De que forma podemos resgatar nossa cultura pelas lendas? No auxílio à essas reflexões encontramos em autores como Sigrist (2008), Barros (2000), Marinho (2016) entre outros alguns encaminhamentos para nossa roda de discussão.

2. MERGULHO NAS LENDAS DA CULTURA PANTANEIRA

Segundo Sigrist (2008), falar de cultura é, no mínimo, empreender uma discussão sem fim, pois uma concepção exata do seu significado necessita de uma abrangência da própria natureza humana. O homem como um ser social adquire desde



cedo uma personalidade cultural, ele por sua vez contrai traços que são comuns a todas as pessoas com quem ele convive, com isso constrói seu cotidiano na comunidade, ou seja, seus costumes, seus folclore, suas lendas, suas comidas e suas bebidas.

Em termos culturais o homem pantaneiro configura-se como um indivíduo constituído também pelas relações com o ambiente, já que o “homem que habita essa realidade, seus utensílios e práticas rurais, enfim, seu modo de viver, adaptado à realidade rural dos pantanais, evidencia o processo harmônico de interação entre homem e natureza” (NOGUEIRA, 2002, p. 28). Esses homens e suas famílias constituem grupos e buscam nas orações, cantorias, danças, folclore e nos seus causos, uma maneira de exprimirem seus sentimentos, maneira de pensar e de agir, estreitando seus laços de amizades que os unem formando assim uma grande família, a família pantaneira. O Pantanal, mais que um pano de fundo, é um elemento composicional, é o próprio agente da criação literária, aquilo que será transformado em poesia, como nos versos: “Espremida de garça vai á tarde. O dia está celeste de garrinhas (...)”, ou “o canto distante da seriema encompridava á tarde (...)” (Barros, 2008: VI). Toda sociedade possui sua cultura e dentro da mesma está também inserida o folclore, uma cultura popular ou espontânea livre para todos os homens sem imposição, é aquilo que está intrínseco dentro dele.

Para Sigrist (2008) folclore é:

Para alguns, o folclore sempre foi visto como algo exótico, longe de suas realidades. Para outros, significa coisa vulgar das classes menos esclarecidas, no entanto existe um folclore vivo, independentemente de classe social, pois ele sempre esteve presente na vida do homem, renovando-se conforme as necessidades do grupo social Sigrist (2008 .p.37).

Nesse sentido podemos afirmar que o folclore é algo que está dentro de cada ser, muitas lendas para uns pode não significar nada, mas para outros é algo que necessita estar presente, faz parte da sua história de vida, chegando mesmo à alimentar esperanças no grupo, conforme suas necessidades.

A partir daqui tratamos do folclore pelas lendas pantaneiras, fonte inesgotável na cultura do nosso Pantanal. Neste texto discorreremos sobre uma delas, a que mais chamou a atenção dos alunos da escola: a lenda do João de Barro. Ele é um pequeno pássaro que constrói sua casa por todos os lados de nossa região, dos campos aos

cerrados, sempre deixando sua porta virada para o lado contrário da chuva. Caso sua companheira o traia ele a tranca definitivamente em sua casa, para sempre. Seria isso uma verdade?

Em torno desta e outras cenas trabalhamos como surgiu essa lenda. Conta-se que a lenda do João de Barro aconteceu em uma tribo do Brasil onde um jovem se apaixonou por uma moça muito bela pela qual outros rapazes já haviam se apaixonado. Porém a eles era exigido que cumprissem certa prova para poder namorá-la, um jejum enrolado em um coro de anta sem comer e sem beber por alguns dias, nenhum dos rapazes conseguiu cumprir esse desafio. Mas o jovem, cujo nome era Jaebé ficou muito encantado com a moça e se ofereceu para fazer a prova de amor, então o pai dela propôs que ele ficasse em jejum por cinco dias e ele teve a coragem para assegurar que ficaria até nove dias se fosse preciso, então os guardas o vigiariam a mando de seu pai, para ele não comer e nem beber. Foram passando os dias e a moça apaixonada implorava para a deusa da lua que o mantivesse vivo e assim chegou nono dia, logo cedo a moça pediu para o seu pai desenrolar Jaebé, mas, o pai ordenou que ele ficasse até quando chegassem o por do sol. Enfim chegou o tão esperado momento e ele ordenou que desenrolasse dizendo que quando abrisse só teria os restos de Jaebé. Para surpresa em geral quando abriram ele deu um salto e todos ficaram admirados, seus olhos brilhavam e o seu sorriso tinha uma luz mágica, sua pele tinha um cheiro de perfume de amêndoas e quando Jaebé viu sua amada pôs-se a cantar como um pássaro. Nesse exato momento ele começou a transformar-se em um pássaro e os raios de luz bateram na sua amada que também começou a se transformar em um pássaro. Os dois voaram para a floresta e ninguém mais os viu, essa é a força do amor, vence todos os obstáculos impostos. Conforme Sigrist (2000), para uns essa lenda pode não significar nada, para outros significa a explicação do porquê o pássaro constrói sua casa daquele jeito.

3. METODOLOGIA APLICADA

Nosso trabalho teve inicio em março de 2017 e o ponto alto com a culminância do projeto maior: Cultura pantaneira no chão da escola em agosto do corrente ano, com a presença da autora da obra Chão Batido: a cultura popular de Mato Grosso do Sul-

Folclore e Tradição de Marlei Sigrist (2000). Valemo-nos das sondagens, entrevistas com pais, professores e escutas nas histórias recontadas pelas crianças para assim, identificarmos os personagens pantaneiros em encontros mágicos com a leitura e produção de textos. Refletimos com alguns autores como Sigristi (2008), Barros (2000), Marinho (2016) entre outros, sobre os causos contados em verso e prosa nas relações com a natureza. Contamos com depoimentos que enriquecem nosso mergulho nas histórias, visto que cada contador enfoca um aspecto diferente.

Nas etapas do trabalho no valemos de dramatização, sendo necessária, a apresentação da lenda por meio da contação de estória em sala de aula, em seguida assistiram em vídeo uma apresentação da lenda aqui mencionada. Posteriormente trouxemos para uma roda de conversa a lenda nos mistérios pantaneiros, nosso rio, mata, tratando assim da preservação de nossa fauna e flora. Foi no mínimo gratificante ver o entusiasmo na expressão das crianças!

Aproveitamos esse momento para abordar o tema preservação de nosso meio ambiente e a conscientização para um lugar mais limpo sem poluição. A escola toda foi envolvida. Chegaram as lendas que os pais e avós contaram em casa, cada qual com seus detalhes que impressionavam a roda das conversas. A riqueza dos detalhes, que por vezes ficavam por conta da imaginação das crianças.

Aconteceram várias apresentações com todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, havia salas com exposições de comidas típicas de nossa região, outra sala com as bebidas, infusões de ervas medicinas, outras trouxeram a nossa comitiva, suas vestimentas, houve uma sala que cozinhou o arroz carreteiro como fazem os peões nas suas comitivas, foi algo fantástico ver nos olhos das crianças as cortinas se abrirem.

Juntamente com as crianças confeccionamos uma maquete que foi exposta na culminância, essa maquete foi construída para que eles percebessem como é o lugar em que vivemos, que não é feito só de casas e comércios como a maioria achavam, mas, que é formado por rio , matas, pássaros, árvores, enfim a natureza. Também foi feito um painel retratando nossas matas, e nossa cultura.

4. MERGULHO NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição podemos afirmar que cada criança foi levada a pensar em como o cenário cultural do pantanal da nossa região vem se transformando. Como afirma Sigrist (2008):

Os agentes da cultura popular, mesmo aqueles que mantêm pouca ligação com o mundo tecnologicamente desenvolvido, são capazes de criar redes de comunicação alternativas, utilizando seus próprios recursos e instrumentos, para informar fatos, experiências, produções artísticas e tantas outras tarefas assumidas dentro do seu grupo, de maneira individual ou coletiva (2008, p.40).

Reafirmamos a cultura popular em seus significados mais valiosos, uma vez que extraímos diversos elementos junto aos alunos da escola e acabamos por promover reflexões positivas na cultura escolar. A realização das ações proporcionou um novo modo de pensar. E, se perguntarem as respostas para nossas indagações iniciais, responderemos que é notório no cenário da escola a atenção de todos para valorização e preservação da cultura pantaneira com o desenvolvimento do projeto. Os resultados apontam que há muito ainda a ser desenvolvido, mas podemos sentir o reflexo de tais ações nas cenas do cotidiano escolar, um grande envolvimento e motivação por parte dos alunos, professores e demais segmentos da escola. Momentos valiosos para nosso exercício docente!

5. REFERÊNCIAS

- BARROS, M. 2008. **Memórias inventadas: a terceira infância.** São Paulo, Planeta.
- NOGUEIRA, A. X. **A Linguagem do Homem Pantaneiro.** 1989. 383f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1989.
- _____. Pantanal: Homem, Cultura. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002. 155 p.
- SIGRIST, Marlei; **Chão Batido, A cultura popular em Mato Grosso do Sul.** 2^aedição revisada e ampliada.
<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/09/joao-de-barro-conheca-o-passaro-construtor-e-sua-lenda-indigena>.

MOSAICO CULTURAL PANTANEIRO NAS AÇÕES DO PIBID/PEDAGOGIA/CPAQ

Julia Araujo - juliacarolinesnt@hotmail.com
Ana Lúcia Gomes da Silva - analucia.scl@hotmail.com
Denair Ottoboni Maciel de Castro - denairottoboni@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto apresenta um mosaico cultural por meio das ações realizadas no projeto intitulado: Cultura pantaneira no chão da escola, considerando a interculturalidade entre os conhecimentos da cultura pantaneira sul mato-grossense x cultura paulista. Ações reconhecidamente possíveis, por meio da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa com Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia/CPAQ. Uma parte deste mosaico está na EE Professor Antônio Salústio Areias no município de Aquidauana/MS, uma das escolas onde reside o PIBID/Pedagogia/CPAQ. A outra está sendo construída a partir das experiências que por ora tratamos. Para tais encaminhamentos valemo-nos, entre outros, de autores como Sigrist (2000) como principal aporte teórico para ancorar nossas pesquisas. Utilizamos de práticas que encontram na música, dança, uso das ervas locais para a saúde, pinturas de animais específicos do pantanal e comidas típicas para explorar todo este rico repertório que aqui encontramos. Podemos acenar que o projeto envolveu a comunidade escolar de forma dinâmica, proporcionando o resgate da cultura pantaneira nas gerações atuais.

Palavras chave: Pantaneiro; Tradição; Interculturalidade.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um mosaico que vem se constituindo como territórios complexos onde interagem múltiplos fatores interculturais de ordem individual e coletiva, o que configurou como espaço de desafios para os encaminhamentos do presente trabalho. Partimos das experiências que o PIBID tem nos proporcionado nas ações desenvolvidas na EE Prof. Antônio Salústio Areias sob a coordenação da Profa. Ana Lucia Gomes da Silva e dos supervisores Profa. Denair O. Maciel de Castro e Prof. Orestes Toledo Júnior.

Temos a pretensão de refletir a respeito dos elementos que compõem nossa fauna e flora pantaneira, acrescentando experiências interculturais e ampliando vocabulário e valores no nosso repertório e das crianças da escola.

2. UM CONTRASTE ENTRE A CULTURA PAULISTA E PANTANEIRA

Aqui anunciamos que terá voz, em particular, usando da primeira pessoa do singular uma das nossas pibidianas trazida ao pantanal por uma situação aparentemente adversa. Tratarei a seguir a respeito da quebra de pré-conceitos trazidos de outra região e descobertas feitas com o passar dos dias e convivência com os nativos sul mato-grossenses.

Atualmente, em São José dos Campos – São Paulo, minha cidade de origem, não existem universidades federais que possuam o curso de Pedagogia, o qual estou cursando no momento e, por conta disso fui impulsionada a analisar alternativas fora do meu Estado. Habituada a fazer longas trilhas, acampar e cultivar o hábito de estar em contato direto com a natureza, busquei por alternativas em que eu pudesse prosseguir com minha formação e simultaneamente obter um ensino de qualidade. Encontrei em Aquidauana-MS “portal do pantanal”, localizada próxima a Serra de Maracaju, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Uma universidade bem-concebida, a qual julguei ser a melhor opção.

Conterrânea de São José dos Campos – São Paulo, cidade bem desenvolvida em muitos sentidos, com a indústria em avanço e com vocação especial na área da tecnologia. A cidade tem uma população estimada em 703.219 pessoas. Em consequência a esse desenvolvimento, a cidade gera relações superficiais, salvo exceções. Convivemos em um meio social que valoriza exageradamente o uso da tecnologia para comunicação e, muitas vezes como se não fosse mais necessário cultivar e manter o contato pessoal.

Após chegar em Aquidauana, com uma imagem totalmente equivocada, eu consegui perceber que, ao contrário do que eu imaginava, a representação social do homem e da mulher pantaneiros não é hostil. É uma relação de cuidado, eles têm um contato direto um com o outro, sem rodeios ou mediações. São laços que demonstram ser afetivos e desinteressados. Assim, minhas expectativas têm sido superadas! Estou vivendo o contato com a natureza pelas belezas da Serra de Maracaju e de outros lugares incríveis da região como Morrinho, Rio Taquarussu, Córrego das Antas.

Neste período, que aqui estou vivendo como acadêmica, da UFMS/CPAQ fui apresentada ao Programa de Iniciação à Docência/PIBID. Imediatamente senti-me atraída pela oportunidade de exercitar a prática em sala de aula e, o que mais poderia me proporcionar. No

terceiro mês após minha chegada, iniciei no PIBID em uma turma do 4º ano. Logo me deparei com o projeto “Cultura Pantaneira no Chão da Escola” em seu pleno desenvolvimento.

As ações propostas como as instruções para uso das ervas locais para a saúde, a música, danças e pinturas de animais específicos do pantanal bem como as comidas típicas da região eram até então desconhecidas no meu repertório de conhecimento.

Em decorrência do desenvolvimento do projeto fui convidada a ler o livro “Chão Batido de Marley Sigrist” (2000), por meio do qual pude formar um olhar diferente sobre o pantanal, reconhecendo a riqueza natural, folclórica e a diversidade cultural em contraste com a minha região natal. Tudo isto foi criando especial encanto com a vastidão de simbologias que as tradições pantaneiras locais possuem.

A autora em questão assume que o processo cultural tem como um de seus fins o processo educativo e, ainda que a cultura de um lugar é expressa na forma de ser e viver de uma sociedade. Partindo desse discurso, sobre uma perspectiva pedagógica, em concordância com Carrier (1994), fica claro que como educadores devemos observar quais são os atuais movimentos dinâmicos que assumimos na sociedade atual, um novo papel cultural. São estes pontos que me levam a pensar sobre as necessidades de estratégias de preservação das regiões brasileiras, em especial do pantanal.

Para entender mais sobre as tradições que formam o mosaico da cultura pantaneira, pesquisei sobre sua formação e influências. A culinária de outros lugares que se tornaram complementares à cultura daqui, como por exemplo, a sopa paraguai, chipa, saltenha e puchero, trazidos pelos bolivianos e paraguaios, o famoso tereré costumeiro dos Guarani, e hoje símbolo de toda região, o chimarrão, trazido pelos gaúchos ou ainda a forte influência musical de ritmos paraguaios, como a guarânia, a polca ou rasqueado, que quando associados ao vanerão e ao xote dos gaúchos, proporcionam encontros prazerosos de comunhão e tradição. O tereré e o chimarrão tem grande participação no cultivo das relações mais pessoais por aqui. Por se tornar de algo que não se pode fazer com pressa e que geralmente não se faz sozinho, as pessoas se sentam e conversam enquanto tomam o tereré. Elas se olham nos olhos, e ainda que inconscientemente estabelecem uma relação de tradição e cumplicidade.

3. COMENTÁRIOS SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Por ter como proposta o resgate e propagação da cultura através da geração pantaneira atual, as ações encontram-se com o pensamento de João Paulo II, quando o pontífice afirma que o homem é o centro e o eixo ao qual se deve dirigir toda e qualquer proposta sobre a cultura. Os estudos se caracterizam como bibliográficos, com uma abordagem qualitativa, empírica por utilizarmos da pesquisa de campo. Valemo-nos das entrevistas aos pais e aos alunos da escola com o intuito de descobrir o que sabiam a respeito da cultura pantaneira. A pesquisa nos devolveu informações que auxiliaram para estabelecer laços mais estreitos com as famílias.

Experimentamos pratos típicos estudando sobre a carne de sol, em específico como principal ingrediente do arroz carreteiro, prato típico da região. As crianças perceberam que é uma boa opção por ser resistente ao ser conservada muitos dias fora da geladeira. Ela é frita e socada com farinha e pedaços de gordura para que não fique muito seca, assim, os cozinheiros das comitivas pantaneiras a levam na matula para usarem misturada com o arroz.

Dando atenção especial as comitivas pantaneiras quanto as funções e seu trabalho em grupo temos o Berranteiro, cuidando os obstáculos, gado e horário das refeições, o chefe de comitiva que ao ir no centro comandando o grupo, os ponteiros que vão na ponta contendo o gado e boleando o “Pirain” quando necessário e finalmente o Cozinheiro que vai à frente da comitiva com as mulas de “trempa” ou “traia de comer”, levando o alimento e incumbido de alimentar os peões para que eles possam seguir e realizar com sucesso sua missão do transporte de gado.

4. OLHANDO PARA O FOLCLORE PANTANEIRO

Ressaltamos a forte ligação de lendas locais com seu espaço geográfico e costumes regionais.

Olhando para o folclore pantaneiro, reconhecendo que ele é a ciência do povo ou uma combinação de elementos da convivência em grupo, que se modifica segundo sua necessidade regional, segundo Sigrist (2000), nota-se a conexão das lendas com a relação do povo com a natureza ao seu redor.

Podemos citar como exemplo Negrinho d'agua, que apronta com pescadores. Mãe d'agua, que abençoa como mãe o anzol dos pescadores. Fuça Fuça, que agita as areias sobre a

água. Mãe do ouro, que é específica de regiões de mineração e ajuda os mineradores a localizar ouro através de uma bola de fogo que brota da água. Minhoca, uma serpente que vira canoas e devora os pescadores. Ou ainda o lobisomem e a mula sem cabeça.

Um enfoque especial para em uma lenda que despertou a atenção das crianças e a nossa por se tratar do Tuiuiu, ave símbolo do pantanal. Esta ave que por vezes ficam somente nas imagens dos livros. Conta-se que um casal de índios alimentava alguns Tuiuius e que após a morte desse casal os pássaros sobrevoavam o lugar que eles foram enterrados aguardando algum movimento, porém, com o passar do tempo eles perceberam o que havia acontecido e seguiram tristes, por conta disso é que até hoje os Tuiuius aparecem sempre com um olhar baixo de tristeza.

Essas são histórias que se propagam no pensamento dos nativos, porém, são naturalmente modificadas a partir de cada pessoa que reproduz o fato. O que não podemos deixar de notar é que todas elas surgiram da interação do homem com a natureza, que é tão rica nesse território.

5. O HOMEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PANTANEIRA

Entendendo o homem Pantaneiro como parte de uma junção entre o misticismo, paciência, desconfiança e humildade do índio e a coragem, ambição e ardor dos mamelucos, é possível compreender melhor o modo de ser das crianças quando combinamos esses traços comportamentais com a vida cotidiana ou esporádica na fazenda.

Os meios de comunicação digital, segundo Hervé Carrier (1994), tendem a reduzir a capacidade de memorização, da escrita precisa, do julgamento crítico, conceituação e concentração. Isso remete a relevância da atividade prática e contato direto com elementos naturais para o desenvolvimento físico, mental e social da criança.

Partindo desse discurso, se compararmos as crianças nativas de São José dos Campos-SP podemos afirmar que elas têm pouco contato direto com a natureza em práticas como a pesca, trilhas e descobertas de novas rotas de matas enquanto que para as crianças pantaneiras estes cenários estão distintos e são tão bem retratados pelos alunos da Escola Estadual Antônio Salústio Areais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudos reconhecemos o Pantanal como uma região que possui um dos ecossistemas mais ricos do país, é também uma das maiores extensões úmidas do planeta. Possui diversas plantas, sendo elas características da Mata Atlântica, Cerrado, Floresta Amazônica e Chaco (paraguaio e boliviano). Sua incrível fauna é considerada a zona com maior concentração de animais por quilometro quadrado. O Pantanal é uma zona biologicamente rica, ao contrário do que muitas pessoas pensam. Pesquisas revelaram as principais atividades econômicas locais como o turismo, pesca e pecuária e foi apontado que entre os pontos negativos está o manejo inadequado das terras para a agropecuária, uma das maiores ameaças ao Pantanal, junto ao crescimento urbano e o desmatamento.

O projeto Cultura Pantaneira no Chão da Escola tem sido uma oportunidade ímpar para quebrar paradigmas e formar uma forte admiração pelo caráter receptivo do homem e mulher pantaneira. Esta região que tem uma posição geográfica favorável, fazendo desse lugar um mosaico cultural digno de ser admirado e explorado.

Pelas entrevistas realizadas com alguns pais e com os próprios alunos ficou notório o ânimo por parte dos alunos em aprender sobre a cultura e consequentemente a aprovação dos pais quanto à iniciativa da escola no resgate da cultural regional. Finalizamos por ora reconhecendo o mosaico entre as culturas como um ganho na formação acadêmica. Por conta do caráter dinâmico da cultura, deixamos para continuar este retrato em outro momento.

7. REFERÊNCIAS

SIGRIST, Marlei. Chão Batido: a cultura popular em Mato Grosso do Sul. 2^a ed. Campo Grande – MS, 2000.

RODRIGUES, Barbosa J. História de Mato Grosso do Sul. 1^a ed. São Paulo: Editora do Escritor, 1985.

CARRIER, Hervé. Revolução Cultural e Educação. 1^a ed. Curitiba: Champagnat, 1994.

IBGE, gov. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama>> Acesso em 02 de Setembro de 2017



OS REFLEXOS POSITIVOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS

Taiane de Matos Barros - taiane.matos.ifms@gmail.com

Débora Costa Ibanhes - ibanhesd@gmail.com

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo tratar sobre os reflexos positivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na educação básica, reunindo dados que indiquem conceitos e concepções sobre o tema proposto. Considerando os dados encontrados destaca-se a grande influência na formação dos participantes do programa, principalmente inserindo e preparando-os para a realidade profissional que encontrarão após se formarem. Realizamos pesquisas bibliográficas em publicações de artigos na plataforma de pesquisa Google Acadêmico. Dos resultados apresentados entende-se que a presença do Pibid nas instituições de ensino é de grande relevância, estabelecendo uma relação entre docentes e as escolas. É possível auxiliar os professores na melhor preparação de suas aulas, o que possibilitará empenho no desenvolvimento do seu trabalho, articulando, tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses professores. A utilização de diferentes estratégias metodológicas, organizando diversas técnicas de ensino que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos, assim como atividades extracurriculares, desenvolvendo oficinas educativas, gincanas, teatro, música, pintura, buscando trabalhar a interdisciplinaridade, apropriando- se do lúdico como forma de aprendizagem. Outro resultado relevante é a integração da faculdade com as demais instituições de ensino da cidade e do estado.

Palavras-Chave: PIBID. Educação Básica. Formação Docente

1. INTRODUÇÃO

O tema proposto aborda as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na educação básica, pois este oferece aos acadêmicos a oportunidade e a experiência em sala de aula antes da conclusão de sua graduação, possibilitando o futuro exercício da profissão, de acordo com as experiências obtidas. Esse vínculo entre o PIBID e a escola busca enfrentar os problemas avistados na educação básica. Ademais, o programa trabalha com a teoria e, além desta, ocupa-se com a prática, permitindo



aos pibidianos exercerem seus conhecimentos advindos dos estudos. O programa atua com a interdisciplinaridade, proporcionando aos acadêmicos o conhecimento das diversas áreas, excluindo situações monótonas que muitas vezes ocorrem em sala de aula.

Além do aprendizado em sala de aula, é desenvolvida a ludicidade, realizando atividades tais como gincanas educativas que são desenvolvidas nas escolas e trabalhos com temas abordando a educação, apresentando questões vivenciadas no dia a dia. Essas temáticas são essenciais para a formação do indivíduo. Vale enfatizar, que para ser um profissional competente não se concebe apenas em teorias adivinhas de sua formação gradual e sim pela prática proporcionada através da vivência diária.

Segundo Cunha (2011, p. 81) “Os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem ensinar”. Sendo assim, nota-se que as experiências baseadas na unidade escolar são importantes para as escolhas dos professores.

2. PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO À DOCÊNCIA

De acordo com Hilgemann (2013, p. 36), “O PIBID está sendo fundamental para os bolsistas desencadearem reflexões mais sistemáticas sobre a formação profissional, o que contribui para que se sintam mais comprometidos e estimulados a refletir sobre ela”. O programa de iniciação à docência contribui significativamente para unir e aperfeiçoar diversos saberes que estão sendo construídos pelos futuros docentes, apontando possibilidades de aproximar-se da realidade escolar, além de permitir uma autoavaliação detalhada do seu exercício profissional.

Vale ressaltar a influência positiva da ação didático-pedagógica, sendo esta, a organização das técnicas de ensino utilizadas, analisando as metodologias e as determinadas situações que devem ser aplicadas, proporcionando assim, a aprendizagem dos alunos.

Segundo Amaral (2010), o Pibid proporciona a aprendizagem colaborando com a assertiva de que se aprende o exercício da profissão docente envolvendo a conexão de diversos saberes que influenciam no processo de aquisição do conhecimento, na didática e na prática.

Os bolsistas apresentam um crescimento em relação às suas atitudes em sala de aula, deixando de ser inibidos, demonstrando suas formas de expressão e a capacidade de liderança, garantindo-lhes maior segurança e confiança.

Para Severino (2002, p. 46), “a teoria separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega”.

É desenvolvida uma autoconsciência profissional e pessoal, na qual estão cientes que a associação de saberes de diversas naturezas apresenta uma forte influência, pois contribui para a qualificação do docente. A forma na qual o acadêmico adquire conhecimentos influenciarão na maneira de ensinar posteriormente:

As formas de aprender afetam as formas de ensinar. Assim, o que se espera do processo de aprendizagem dos educandos deve ser comum aos embasamentos dos currículos e das disciplinas dos cursos de formação de professores. Para tanto, as disciplinas dos cursos de licenciaturas devem configurar-se como espaço diferenciado de articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, provocando, por assim dizer, o pensamento de futuros docentes. (LIBÂNEO, 2004, p. 115).

Faz-se necessário articular as práticas do discente em pedagogia com as do futuro docente, fomentando principalmente o pensamento desse futuro profissional. Para tal, exige-se que os espaços de formação acadêmica, não sejam exclusivamente teóricos, mas que sejam espaços que alinhem o teórico ao prático- pedagógico, pois dessa forma o futuro docente estará mais bem preparado para atuar no seu campo de trabalho.

Um de seus propósitos é realizar uma conexão entre as escolas estaduais e municipais juntamente com as universidades públicas, permitindo que os futuros profissionais da educação tenham contato direto com a vivência escolar, auxiliado regentes nas salas de aula, tomando assim o devido conhecimento da metodologia utilizada e as práticas de ensino oferecidas. O programa possibilita refletir e renovar, desenvolvendo experiências de caráter inovador e que enquadrem as diversas áreas de conhecimento, buscando superar problemas identificados durante a aprendizagem dos alunos. Há uma necessidade de combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, dessa forma estarão sendo capacitados não somente para “ministrar aulas”.

Conforme Garcia (1999, p. 26), “experiências de aprendizagem podem propiciar a aquisição e a melhoria de conhecimentos, competências e disposições, que permitirão ao

licenciando intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

O ambiente escolar exige interações particulares dos discentes do curso de pedagogia com os demais integrantes da instituição, para que o programa de formação seja eficaz:

A aprendizagem da docência se desenvolve melhor quando futuros professores trabalham de perto com professores experientes e com alunos para experimentar o que eles estão aprendendo. Todo esse aprendizado é fortificado, nesse tipo de formação, pois está inserido dentro de uma comunidade de praticantes formada por professores experientes, outros alunos-professores e outros educadores; o que acaba por dar credibilidade ao programa de formação que adota essa configuração. (AMBROSETTI, 2013, p. 156-157).

Considerando as assertivas supracitadas, as instituições de ensino se deparam com a responsabilidade de aproximar todo o conhecimento adquirido na academia à atividade profissional. À medida que se busca a compreensão do novo ambiente em que está inserido, o acadêmico passa a rever suas expectativas e a partir dessa vivência novas relações são construídas entre os alunos, professores da instituição e os futuros profissionais em formação.

A partir das situações vivenciadas no ambiente escolar, é possível a construção de novos pensamentos, novas possibilidades de ensino, deixando de lado as atividades monótonas do cotidiano. A dinâmica de construção do conhecimento induz à novas formas metodológicas, atendendo dessa forma as necessidades identificadas na particularidade de cada aluno, sem deixar de investir em uma perspectiva inovadora e interdisciplinar. A troca de experiências entre os bolsistas permite a elaboração de críticas construtivas fundamentadas na teoria e na prática, levando, portanto às reflexões em busca da melhoria no ensino escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a presença do programa nas instituições de ensino é relevante, estabelecendo uma relação entre docentes e as escolas. Realiza- se um movimento pelos professores no tocante à melhor preparação de suas aulas, maior empenho no desenvolvimento do seu trabalho, articulando, tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses professores. Utilização de diferentes estratégias metodológicas, organizando diversas técnicas de ensino que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os acadêmicos apresentam um crescimento em relação às suas atitudes em sala de

aula, deixando de ser inibido, construindo uma autoconceito de seus comportamentos e didática em sala de aula, antes mesmo do término de sua graduação. Por meio do programa de bolsas, é possível retroceder o relato de que a faculdade vive isolada das redes municipais e estaduais de ensino.

Deixa de ser algo monótono, automaticamente articulando a teoria com a prática. Convém ressaltar a relevância dos reforços escolares oferecidos aos alunos com um baixo índice de aproveitamento, visto que na maioria das vezes o professor não consegue atingir uma grande demanda de alunos, além da particularidade de cada discente em assimilar os conteúdos desenvolvidos. Além da rotina em sala, o programa auxilia em atividades extracurriculares, desenvolvendo oficinas educativas, gincanas, teatro, música, pintura, buscando trabalhar a interdisciplinaridade, apropriando- se do lúdico como forma de aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.) **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-46.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a Formação Inicial de Professores:. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, set. 2013. ISSN 2178-8359

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011.

GARCIA, C. M. Formação **de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HILGEMANN, Clarice Marlene ET al. Vivências no pibid: **contribuições à formação docente**. Revista Destaques Acadêmicos, [S.1.], v. 5, n. 2, abr. 2013. ISSN 2176-3070.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e da Teoria da Atividade**. Educar em Revista, n. 24, p. 113-147, 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.



PANTANAL E CULTURA: REFLEXÕES ACERCA DO HOMEM PANTANEIRO NAS AÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA – CPAQ

Denair Ottoboni Maciel de Castro - denairottoboni@yahoo.com.br
Andréia dos Santos Ferreira - andreiasferreira.82@hotmail.com
Orestes Toledo Junior - orestestj.otj@gmail.com
Ana Lúcia Gomes da Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

A amplitude do debate sobre a cultura regional pantaneira é contemplada por diferentes olhares, mas a figura do homem pantaneiro, como objeto de estudo ainda requer uma ótica mais aguçada. Foi pensando neste homem que, na sua simplicidade cria, recria e se reinventa todos os dias, que propomos reflexões acerca da sua representação na formação cultural da nossa região. E, justamente por estarmos envolvida diretamente nas atividades do Projeto: Cultura pantaneira no chão da escola como pibidiana do curso de Pedagogia/ CPAQ vislumbramos a possibilidade de abraçar a tarefa revisitando a vida cotidiana deste homem. O interesse incide por se tratar das lembranças (em memória) da figura de um pai que nasceu e viveu como homem pantaneiro. Para tal buscamos uma metodologia da ação/reflexão/ação respaldados pelas leituras de autores como: Sigrist, (2000), Nogueira (2002), Ribeiro (1984), entre outros. Caminhamos sob a coordenação acadêmica da Professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva e dos Supervisores Professora Denair Ottoboni Maciel de Castro e Professor Orestes Toledo Junior. Podemos apontar resultados, ainda parciais, que nos convidam a continuar no exercício docente prezando pela valorização e reconhecimento da nossa história na figura do pantaneiro que foi Cândido Ferreira (1915/2007), homem simples, analfabeto das letras, mas pedagogo pelas experiências da vida. Durante seus noventa anos dedicou-se a amar e respeitar o bioma pantaneiro, ressaltando as inúmeras possibilidades de aprender com o chão onde vive, as quais muitas obras já foram escritas enriquecendo a região Centro Oeste do Mato Grosso do Sul.

Palavras - chave: PIBID, Cultura Regional; Homem Pantaneiro.

1. INTRODUÇÃO

O Pantanal de Mato Grosso do Sul tem sido referência em muitos debates acadêmicos nacionais e internacionais por ser considerada parte da maior área alagável do mundo. Todavia denota-se uma maior atenção na fauna e na flora deixando de lado o homem pantaneiro, uma figura de suma importância para o bioma. A amplitude do debate sobre a

cultura regional pantaneira é contemplada por diferentes olhares, mas a figura do homem pantaneiro, como objeto de estudo ainda requer uma ótica mais aguçada

A vida no pantanal obedece ao ciclo das águas advindas das chuvas que caem de outubro a abril transformando o local, em “cheias” nesse período, quando as chuvas param as águas tendem a baixar novamente. Neste cenário de grandes transformações, vive de maneira simples, o homem que aprendeu a se orientar pelas cheias e secas do pantanal, como um cientista que observa as mudanças de ano em ano. Viajando na comitiva com a tropa e a boiada para refugiar-se das cheias, contando os contos misteriosos que sobrevivem de geração a geração, convivendo com os mais diversos animais, usufruindo-se imensamente da flora que também lhe serve de farmácia natural, assim vive o homem pantaneiro.

Foi pensando neste homem que, na sua simplicidade cria, recria e se reinventa todos os dias, que propomos reflexões acerca da sua representação na formação cultural da nossa região E, justamente nosso envolvimento, por meio da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa com Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia/CPAQ nos oportunizou participar das atividades do Projeto: Cultura pantaneira no chão da escola focando na figura do homem pantaneiro. Vislumbramos aí a possibilidade de abraçar a tarefa revisitando a vida cotidiana deste homem. O interesse incide por se tratar das lembranças (em memória) da figura de um pai que nasceu e viveu como homem pantaneiro.

2. AS MEMÓRIAS DO PANTANEIRO (PAI) QUE FOI CÂNDIDO FERREIRA

Apreciador e bom contador de causos, Cândido Ferreira (03/10/ 1915), nasceu no Pantanal mais precisamente na Fazenda Bahia dos Patos, município de Corumbá. Trabalhador em várias fazendas até chegar ao município de Aquidauana onde estabeleceu moradia após aposentadoria, porém jamais desligou-se de suas raízes, com frequência retornava a sua terra natal. Filho mais velho de nove irmãos, recusou-se ir para a escola para viver em meio a natureza. Matemático, astrólogo, curandeiro, geografo, pedagogo ... quem o conhecia logo observava o autodidata que aprendera como bom observador do bioma pantaneiro. Conduzia a boiada, tocava berrante, domava cavalos entre várias outras habilidades que aprendera com a vida.

Dentre tantas habilidades, a de artesão ganhou destaque chegando a render sua ida para o exterior. Conservador dos costumes antigo aprendeu a partir da própria natureza o ofício de criar e assim tirar seu sustento. O couro que tiravam dos bois durante as carneadas nas fazendas viravam verdadeiras obras de arte em suas mãos, após trabalhado transformavam-se em laços, rabo de tatu (espécie de chicote), mas sua maior criação eram as belíssimas redes de couro, podendo ser de couro cru ou curtido artesanalmente com casca de angico, árvore típica do Pantanal.

No Pantanal, os peões utilizam couro para fazer seu material de uso diário. Tiram o couro do boi, limpam, curtem e cortam as tiras, amolecendo-as e traçando-as para confeccionarem rede, laço, rédeas, freio, badana, maneador, que substitui a corda parapear boi quando bravo, ou amarrar outras coisas necessárias na lida diária. O couro também é usado para confeccionar instrumentos de percussão, como pandeiro e o mocho (tambor) do Siriri, feitos pelos próprios executantes (SIGRIST, 2000, p. 82).

As redes de couro que Cândido habilidosamente criava, ainda podem ser vistas em apresentações culturais, embelezando o cenário e aqui em Aquidauana, você facilmente verá em apresentações da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), pois quando era vivo e gozava de suas habilidades de artesão Cândido vendeu redes sob encomendas para acadêmicos e professores, isso sem falar nos turistas que o procuravam.

Pai amoroso, jamais desamparou a família, costumava dizer que era o “esteio da casa” e mesmo com sua simplicidade plantou valores aos filhos netos, bisnetos e tataranetos, que permanecem firmes com estes valores até os dias atuais. Alguns de seus muitos filhos, advindos de dois casamentos (do primeiro casamento era viúvo, com o segundo deixou esposa e três filhos), não eram filhos biológicos, contudo não aceitava quem dissesse o contrário. Amava a todos sem distinção e encorajava-os a enfrentarem as barreiras que a vida impõe honestamente. Trouxemos a história de um homem pantaneiro para ressaltar as características do homem simples, porém respeitado pelo caráter humilde e criador. Para Ribeiro (1984), é notável o espírito inventivo do homem rural:

Não posso dizer que o nosso caboclo copiou o engenho de pau do homem da indústria, sou mais propenso a crer que foi o industrial que copiou o caboclo, isto sim. Um homem capaz de criar e se reinventar com o passar dos anos, utilizando a natureza a seu favor (Ribeiro, p.34,1984).

Cândido Ferreira, homem de cultura e de saberes, pertencente a uma geração mais antiga de pantaneiros, conheceu como poucos a história de sua gente. Para Barros (1987) “pantaneiro sou, posso dizer há mais de cem anos. Deitam raízes nestes campos e cerrados todas as fibras do meu coração, tirando do solo verde a força do meu entusiasmo e toda a realidade de minhas convicções”. Assim, o pantaneiro partiu em 21 de maio de 2007, vítima de um derrame cerebral, deixando na lembrança o exemplo humilde dos mais antigos pantaneiros, sua vida ficou gravada nos livros da história.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: AÇÕES DO PIBID TENDO COMO FIGURA O HOMEM PANTANEIRO

Diante da vasta contribuição que a cultura pantaneira oferece valemo-nos da ação/reflexão/ação respaldados pelas leituras de autores como: Sigrist, (2000), Nogueira (2002), Ribeiro (1984), entre outros. Caminhamos sob a coordenação acadêmica da Professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva e dos Supervisores Professora Denair Ottoboni Maciel de Castro e Professor Orestes Toledo Junior.

Apresentamos imagens para as crianças e, exploramos a releitura em suas ricas particularidades. O pantaneiro é hoje uma figura um pouco diferenciada do pantaneiro de antigamente, isso se deu em decorrência dos avanços tecnológicos que vem acontecendo de geração em geração. Sua vestimenta, por exemplo, cultiva características do passado com algumas modificações. Chapéu de palha do carandá (palmeira símbolo do Pantanal, seus troncos e folhas também são utilizados para construções de moradia ou abrigo para animais), camisa de manga comprida, calça jeans ou de outro tecido e, para proteger de espinhos entre outros, a calça de couro ou tirado (uma espécie de saia de couro com a mesma função da calça, permitindo maior movimento na lida do peão). Segundo Berteli (1984), nada é mais característico ao homem pantaneiro que o seu tirado, peça feita geralmente com couro de anta ou veado que devido a proibição da caça esta deixando de ser utilizado, mas continua sendo a marca registrada do peão. Nos pés a bota ou botina seguida pela espora, na cintura um cinto de couro com alguns bolsinhos ao qual chamam de guaiacas), bainha, faca (de lado ou nas costas).

Outrora, abordamos também a questão dos Mitos e Lendas, característicos até os dias atuais, povoando o imaginário dos habitantes do Pantanal. O homem pantaneiro, em sua

simplicidade, acredita na lenda do Mar de Xaraés, que explica ser a grande área inundada do pantanal, um antigo mar que foi secando e sobraram apenas as áreas inundadas, inclusive com inúmeras baías de água salgada. Acredita ainda que o Arco-íris transporta, para outros lugares, os peixes e as baías (SIGRIST, 2000, p. 88). Ora visto como credentes, os mitos sobrenaturais transmitidos de geração em geração ajudam manter vivo na memória de adultos e crianças, quanto aos perigos que o lugar oferece.

Dos inúmeros causos conhecidos nos pantanais, cerrados e campos, destaca-se um personagem da região de fronteira com o Paraguai, alvo de histórias fantásticas. Trata-se de “Sinhozinho”, um frei que andou pregando ensinamentos religiosos pela região nos anos 30. Pequenino, mudo, benzia, curava e se comunicava, mesmo sem dispor de voz. Desapareceu sem deixar vestígios, mas sua presença ficou marcada pelas obras que fez, pelas cruzes e capela que construiu (SIGRIST, 2000, p. 91).

Grande perigo espreita as matas pantaneira, dentre outros, destaca-se a mais conhecida, sendo o maior felino da América a Onça urra e reina absoluta. Vivendo basicamente da carne de outros animais como: capivaras, bezerros dos bovinos ela também come o temido jacaré e, quando ameaçada, ataca também o homem. A flora pantaneira, representada pelos frondosos Ipês, foram a sensação das crianças em suas releituras, produções artísticas, realizadas em grupos. Ao final as obras dos pintores mirins, foram expostas a partir da entrada da escola, embelezando os olhos de quem por ali passava.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixamos registradas algumas das ações desenvolvidas pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID), na convicção que cada momento foi inteiro ao trabalhar com a cultura regional pantaneira.

Podemos apontar resultados, ainda parciais, que nos convidam a continuar no exercício docente prezando pela valorização e reconhecimento da nossa história na figura do pantaneiro que foi Cândido Ferreira (1915/2007), homem simples, analfabeto das letras, mas pedagogo pelas experiências da vida. Durante seus noventa anos dedicou-se a amar e respeitar o bioma pantaneiro, ressaltando as inúmeras possibilidades de aprender com o chão onde

vive, as quais muitas obras já foram escritas enriquecendo a região Centro Oeste do Mato Grosso do Sul.

5. REFERÊNCIAS

BARROS, Cássio Leite de. **Pantanal Mato-grossense-Sentir para compreender.** Campo Grande: Sociedade de Defesa do Pantanal (SODEPAN), 1987.

BERTELI, A. de P. **O paraíso das espécies vivas;** pantanal de Mato Grosso. São Paulo: Cerifa, 1984.

NOGUEIRA, Albana Xavier. **O QUE É O Pantanal.** São Paulo: Brasiliense, 1990.
_____. **Pantanal: Homem e Cultura.** Campo Grande: UFMS, 2002.

RIBEIRO, Renato Alves. **Taboco 150 anos – Balaio de Recordações.** Campo Grande, 1984.

SIGRIST, Marlei. **Chão Batido: Cultura Popular de Mato Grosso do Sul. Folclore e Tradição.** Campo Grande: UFMS, 2000.

RELEVÂNCIA DO PIBID NA PRÁTICA PEDAGOGICA DE ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

Elaine Marques da Conceição Larréa - nanymarqueslarrea@gmail.com

Miriam Acioly Gomes - miriam.acioly@outlook.com

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - franchys.santan@hotmail.com

RESUMO

No presente artigo descrevemos nossa trajetória como graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ), inseridos no contexto escolar das escolas públicas de Aquidauana, pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do governo Federal. Nossa metodologia será baseada em nossa vivência diária em salas de aula da Escola Professora Marly Russo Rodrigues, e o embasamento teórico será das obras dos seguintes autores, Almeida (2006); Fazenda (2018) que defende a prática interdisciplinar e Tardif (2014) que aborda a formação profissional dos educadores. Levados á uma experiência inovadora, que nos possibilita perceber as dificuldades no ensino aprendizagem, como é relevante para a formação profissional esse momento impar em sala de aula, aprendendo a rotina, as angústias, como futuros profissionais da educação podemos aprender a lidar com o dia a dia em sala.

Palavras-chave: Formação Docente. Pibid. Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para o Curso de Pedagogia, que permite ao acadêmico conhecer de forma prática o contexto da sala municipal. Segundo nos esclarece a plataforma do site da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), “O programa oferece bolsas de iniciação á docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”. Quando atuando na escola, em uma sala com inúmeros alunos, entendemos o verdadeiro valor dessa oportunidade que recebemos. Poucos acadêmicos da graduação, e bem poucos professores formados tiveram ou terão essa experiência de, antes de estar formado, poder estar no contexto escolar, encarando uma rotina nem sempre fácil de uma instituição de ensino. No primeiro momento o acadêmico conhece as instalações da escola, e faz uma leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevista o diretor, o coordenador, os professores regentes.



Aprendemos a importância de se planejar uma aula, em preparar o material antecipadamente para que se possa ter um pré-conhecimento daquilo que vai se passar para o aluno. Em relação à postura, descrição e ética, aprendemos a relevância na escola. O PIBID vem dar a possibilidade de um futuro emprego para os graduandos quando formados. A realidade da educação no nosso país deixa muito a desejar, têm muitas crianças que não sabem ler no 3º ano, e ao ver esse déficit, nos sentimos estimuladas a fazer a diferença na vida dessas crianças. O PIBID abre essa porta, nos permite elaborar projetos, materiais didáticos e muitas outras situações em que temos a oportunidade de estar socializando conhecimento com esses alunos. É gostoso o carinho das crianças conosco, assim podemos perceber quanto o professor é uma figura querida, contribuindo assim para a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, presente no trabalho de Piaget.

E sem esse projeto ficaria mais tardia essa experiência de sala de aula. Estamos trabalhando contos, pois por meio dessa metodologia podemos fomentar o gosto pela leitura, fazer uma troca cultural com os alunos, e sempre com o acompanhamento da professora regente, apresentamos leituras em diversificadas formas, e exercitar o dar aula, é muito enriquecedor, como Almeida (2006, p11.) nos diz: “Há uma série de procedimentos que devem nortear a atitude profissional do professor nas suas práticas diárias numa turma de alfabetização. É como se essa atitude fosse a nossa mais básica obrigação diária”.

Trabalhamos não só com a parte da literatura infantil, o PIBID trabalha em diversas áreas de curso, não só Pedagogia, e atende as séries iniciais do ensino fundamental até o quinto ano de vamos além, abordando uma metodologia interdisciplinar, e não temos como abordar o assunto desta prática na formação inicial dos professores sem citar Fazenda (2008, p 73.) “A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo”, como “pibidianos” inseridos na rotina diária das escolas públicas, podemos estar observando como é a atuação dos professores durante o trabalho com os alunos, há funciona na maioria das vezes só o tradicional, sempre que necessário o professor precisa lançar mãos de materiais pedagógicos, como fantoches, cartazes e também jogos, segundo Miranda (2009 p 19.), “O bom professor precisa ser compromissado com seu trabalho, dispor de conhecimentos para tomar decisões, ter raciocínio claro para resolver problemas, ampliar sua análise da realidade,

ser curioso e desconfiar das aparências.” E a cada dia no Pibid, vemos os professores se desdobrando para atender trinta e nove alunos, e tentar envolver-los no conteúdo, e assim conseguir com que aprendam a ler, ir além de meros copistas.

2. METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia o uso da Arte e da Ludicidade como meio de incentivar a alfabetização dos educandos tornando-a um processo agradável e que transforme a aprendizagem num momento descontraído e de um significado para os mesmos fugindo do tradicionalismo convencional do uso das cartilhas e livro didático, e o famoso caderno e lousa. A Ludicidade vem a propiciar aos educandos um mundo de descobertas onde eles criam e recriam, imaginam um mundo encantado onde as descobertas são essenciais para que se tornem seres pensantes, criativos e o uso do jogo e das brincadeiras possibilitam este momento, onde eles assimilam o aprendizado, interagindo com os colegas de sala, com o professor se desenvolvendo e conhecendo o mundo ao seu redor.

Para Kishimoto (2007) brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, obedecer às regras do jogo, respeitar os direitos dos outros, acatarem autoridade, assumirem responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas, dar oportunidades aos amigos e com isso tudo a criança aprende a viver em sociedade. Proporciona um aprendizado que levará para a vida, por que o que é prazeroso para a criança ela não esquece. O brincar é de relevante para o processo de ensino aprendizagem do educando, nós pibidianos buscamos levar materiais diferenciados para a sala de aula, que chame a atenção do educando desperte a curiosidade e provocar seu interesse, utilizando cartazes com músicas lúdicos, jogos de matemática e leitura, fantoches, livros de pano possibilitando uma aula especial com o objetivo de estimular uma aprendizagem significativa respeitando o tempo de cada um e sua especificidades.

Assim o professor percebe que estas ações são relevantes para o educando, que eles aprendem mais e de uma maneira mais rápida quando os jogos e as brincadeiras são utilizadas, percebendo a sua relevância, e assim inserindo na sua metodologia, utilizando no seu dia a dia, como uma maneira de auxilia-lo na aprendizagem. Buscamos auxiliar o professor no que é possível em sala, temos o conhecimento teórico enquanto acadêmicos e tentamos levar para a sala de aula o que aprendemos na Universidade. Nem sempre acontece

como planejamos mas na prática é bem diferente e estas situações nos mostram que a realidade do professor é complicada, ele precisa estar preparado e sempre estar se atualizando buscando recursos que venha facilitar o seu trabalho e que traga aos seus educandos uma aprendizagem satisfatória.

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardiff 2002 p 36). Por isso a relevância do planejamento e da pesquisa de suas atividades o professor deve saber o que vai passar para os seus educandos, por que os mesmos sabem quando o professor sabe e quando ele está sem o prévio planejamento da aula, é uma geração em constante processo de desenvolvimento intelectual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que uma aula pensada e planejada, com a utilização dos jogos e dos brinquedos favorece muito a aprendizagem dos educandos, despertando a sua curiosidade, interesse pela aula, fazendo-os imaginar, inventar, criar despertando o gosto pela aula, vivenciando no jogo sua realidade, onde aprende a respeitar os colegas, as regras dos jogos, se tornando mais presente e atento as aulas, aprendendo os papéis sociais e passando a ser capaz de tomar decisões e de viver em sociedade. E o responsável por este processo é o professor que deve estar capacitado para levar esta metodologia ao educando. E a escola deve providenciar um ambiente agradável que possa proporcionar uma aprendizagem satisfatória aos mesmos. Estas atividades são um dos meios propícios à construção do conhecimento e deve ser levada em consideração dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Práticas de Alfabetização e Letramento. São Paulo: Cortez. 2006.
MIRANDA, Maria Irene. Problema de Aprendizagem na Alfabetização e Intervenção Escolar. São Paulo: 2.ed. Cortez, 2009.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: 7ed. São Paulo-- Loyola, 2006.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo, brinquedo e a educação. São Paulo: Cortez, 2007.

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

Sites Acessados [1] <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 11 de nov. de /2017.



RELEVÂNCIA NA PRÁTICA DA LUDICIDADE E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Glaucia Santos Espinoza - glauespinoza@hotmail.com
Thamires Nascimento Figueiredo - thamysfigueiredo79@gmail.com
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho apresenta um resumo da história do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) e as atividades desenvolvidas na Escola Estadual Marly Russo pelos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana participantes do programa. Consideramos que o projeto é de grande relevância para formação docente e para desenvolvimento da aprendizagem das crianças, para essa discussão usamos como referencial teórico os autores Franco (2009); Freire (1996); Macedo (2007); Morel (2015); que trazem em suas obras essa discussão. Concluímos a relevância do trabalho exercido pelos pibidianos na utilização da ludicidade e na contribuição para a formação acadêmica e profissional.

Palavras chave: Pibid. Ludicidade. Formação Docente

1. INTRODUÇÃO

O programa foi criado pelo Ministério de Educação e executado pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no ano de 2007, com a finalidade de valorizar o magistério e de apoiar estudantes de cursos de licenciatura plena de instituições federais.

Esse programa tem como objetivo maior, o desenvolvimento de projetos inovadores e também dar oportunidades para acadêmicos de licenciatura, com o intuito de vivenciar de perto a realidade dentro das salas de aulas.

Os licenciados dos cursos de graduação quando vivenciam a prática pedagógica em sua área de formação, passam a ter a sala de aula como um espaço onde se traduz o saber em experiências práticas do ensino. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas para futuros docentes de cursos presenciais da rede pública, criando assim uma articulação entre a educação superior, as escolas e os sistemas estaduais e municipais. O bolsista do programa exerce atividades pedagógicas, contribuindo para integração entre teoria e prática, eles são supervisionados pelo o profissional que atua na rede

como responsável pela sala, permitindo o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento coletivo de metodologia de diferentes disciplinas. Desse modo uma das formas de função desse beneficiário é estar sempre buscando atividades lúdicas para assim estar reforçando o conteúdo de sala de uma forma menos maçante. Essa prática garante aprimoramento e valorização no processo de formação de docentes.

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes, ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolve porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007, p. 13).

Nesta perspectiva compreendemos que a ludicidade favorece uma aprendizagem significativa, por meio do brincar, do jogar, a ludicidade traz a oportunidade de viverem novas aprendizagens e torna possível a criança viver sua infância em sua plenitude.

2. AS ATIVIDADES LÚDICAS NA ESCOLA

O Programa está presente no *Campus* de Aquidauana em sete cursos de licenciaturas (Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Licenciatura Indígena, Matemática e Pedagogia) desde agosto de 2012. Atualmente no curso de Pedagogia atua três escolas, públicas, contempladas com as atividades do PIBID.

O projeto foi acolhido na Escola Estadual Marly Russo Rodrigues no ano de 2017 contando com um grupo de 10 bolsistas nas classes do 1º ano A e B, 3º, 4º e 5º ano. As atividades são realizadas em classe e uma vez por semana acontece o reforço na leitura com os alunos do 3 e 4º ano do Ensino Fundamental.

Os Pibidianos têm como função auxiliar o professor regente dentro de sala aula, procurando reforçar individualmente o conteúdo ministrado no dia, dessa maneira o aluno que apresentar maiores dificuldades tem uma atenção maior para que dessa forma seja sanadas suas dúvidas e trabalhar o mesmo conteúdo com atividades diferenciadas.

Devemos pensar na relevância que atividades significativas compõem essa aprendizagem, por meio de desafios, estratégias, regras, valorizando conhecimentos físicos e

sociais. Possibilitando uma conexão entre o lúdico e o aprender. Crianças aprendem quando indagam e expressam sua curiosidade.

A ludicidade possibilita situações que contribuem para o desenvolvimento da criança, com a finalidade de envolver a criança num mundo da imaginação, interação, autonomia. O educador por meio das atividades lúdicas utiliza esses meios com o objetivo de uma aprendizagem plena e com significados relevantes.

Sabemos da relevância do aprender brincando, Através de jogos e brinquedos a criança é estimulada a crescer e desenvolver suas faculdades intelectuais, a observar as pessoas e o ambiente em que vive testando hipóteses, explorando toda sua espontaneidade criativa. (MOREL, 2015, p. 07, v.1).

Por meio do brincar as crianças se expressam e desenvolvem as habilidades motoras, cognitivas e afetivas, sendo assim utilizamos os recursos do laboratório da Pedagogia para inserir atividades pedagógicas lúdicas pouco exploradas pelos professores. Nas salas do primeiro ano usamos períodos para brincadeiras e jogos relacionados ao conteúdo trabalhado pelo professor. Ao longo do ano letivo foi desenvolvido o projeto “OFICINAS DO PIBID” com diversas atividades, exemplo, tangram, pintura, pantomina, matemática, jogos, literatura, respeito a diversidade, brincadeiras, música, entre outras com a proposta de levar um momento de aprendizagem e lazer.

As atividades lúdicas e complementares desenvolvidas pelos bolsistas são sempre objetivas, e estão tornando a aprendizagem dos alunos mais rica, menos morosa e entediante, servindo de estímulo e complemento.

3. A RELEVANCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICA

A prática educacional ainda é vista como um exercício de senso comum onde o dom de ensinar substitui métodos pedagógicos. Até mesmo docentes veem os saberes pedagógicos como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo independentes do apoio teórico e científico. (FRANCO, 2009).

Os conhecimentos pedagógicos, são construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área que precisam ser realizadas. Infelizmente existe uma grande dissonância entre metodologias e prática pedagógica diária (FRANCO 2005 *apud* Franco 2009).

Durante nosso curso de Licenciatura em Pedagogia nos deparamos com muitas formas de trabalho e reflexões sobre a didática, mas os momentos práticos são experimentados em poucas oportunidades não permitindo a aplicação da docência. O programa de Iniciação Científica entra como essa ferramenta de ligação entre o teórico e prático preenchendo o que para nós é uma grande lacuna.

Para Freire (1996) é necessário o educador conhecer os princípios que orientam as suas atividades para uma educação efetiva, autônoma e libertária. Concordamos a partir de nossas experiências em contato com a prática pedagógica ao construir uma relação de aplicação entre os recursos científicos e a atividade concretizada sabendo da importância dessa interação.

O programa beneficia os futuros licenciados ao possibilitar uma rica experiência, incentivando a entrada na área educacional e formando profissionais qualificados para o mercado de trabalho no mundo da docência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID por meio dos seus projetos tem ajudado os discentes nas dificuldades de aprendizagem, desse modo, é feito um trabalho para favorecer uma aprendizagem efetiva do aluno em parceria com os professores responsáveis pela classe explorando atividades complementares.

A existência do Programa é relevante porque por meio dele, o futuro docente tem o início de uma carreira profissional e uma formação agregada ao aprendizado teórico acadêmico. Além da aprendizagem continua por parte dos alunos e bolsistas contribuindo para o sistema escolar, através das atividades extraescolares, pois possibilita construirmos conhecimento e uma rica mediação entre relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da interação profissional antecipatória proporcionada pelo programa e pela relação entre teoria e prática Além de estar ao lado um promotor de novos conhecimentos exercendo um trabalho colaborativo.

Aprendemos com cada troca de experiências, pela construção de novas metodologias de ensino-aprendizagem, e visualizamos as inúmeras dificuldades encontradas na Educação Básica e destacamos a relevância do trabalho em conjunto. Salientamos, enfim, que essa



pesquisa analisou algumas contribuições do PIBID m relação as práticas lúdicas e à formação inicial de licenciados bolsistas no Curso de Pedagogia.

5. REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia Universitária*. Setembro 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. História do Pibid. <Disponível em <https://cpaq.ufms.br/historia/pibid/historia/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

MACEDO. Lino de. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar** [recurso eletrônico] Lino de Macedo, Ana Lúcia Sicoli Petty, Norimar Christe Passos – Dados eletrônicos, - Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOREL, Yolanda. Educação e Ludicidade. **Qual o papel do Lúdico na Educação Infantil.**

UM ESTUDO SOBRE O PROJETO O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SITUAÇÕES LÚDICA

Andreia Flores Leandro - andreafloresleandro@gmail.com
Cibele Francelino Fialho - cibelefrancelino231@gmail.com
Damares Matos Caetano - damaresmattosieq@gmail.com
Glaucia Santos Espinoza - glauespinoza@hotmail.com
Jaquelaine Leandro Lopes - jaquellainelopes@gmail.com
Ana Lúcia Gomes Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca, por meio de pesquisas realizadas com professores de Língua Portuguesa das séries iniciais, mostrar como a ludicidade pode ser um relevante diferencial na aprendizagem para um melhor desenvolvimento na leitura e escrita das crianças. Também é destacado, na pesquisa, com base, nos PCNs da Língua Portuguesa, elementos que tratam de conceitos lúdicos para maior interação entre os alunos. O projeto, foi desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia - Campus IV/Barreiras BA em conjunto com a Prefeitura Municipal daquele município, contou com o núcleo de Tecnologia Educacional. Valemo-nos dos estudos de Ivani Fazenda, entre outros. Essa formação capacitou os docentes a elaborarem seus próprios projetos para trabalharem com os gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa e, isso contribuiu significativamente no processo ensino-aprendizagem, já que foi notório o interesse dos alunos em realizar as atividades de leitura e escrita.

Palavras-Chave: Ludicidade. Aprendizagem. Formação.

1. INTRODUÇÃO

Esse Projeto foi realizado pela Universidade do Estado da Bahia - Campus IX, parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com o Núcleo de Tecnologia Educacional. Com base em discussões e relatos de experiências de professores no curso de formação, o artigo proporciona uma reflexão a respeito da relevância do lúdico no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Partindo do princípio que está relacionada à qualidade do ensino tanto a nível nacional quanto a nível local, envolvendo os profissionais da educação e a sociedade em geral. Estudos ligados principalmente na leitura e escrita.

Embora o acesso à educação seja universal, enfrenta-se um grande problema de permanência e no sucesso escolar desses alunos, existe uma exclusão resultante da repetência e evasão por meio da deficiência no sistema.

O estudo do cotidiano escolar se coloca fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos sejam na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (FAZENDA, 2000, p. 35).

O cotidiano escolar faz a diferença nas relações pessoais de forma a proporcionar momentos prazerosos para os alunos transformando a experiência escolar em única. Para que essa exclusão escolar seja evitada, acredita-se num trabalho inovador e dinâmico nos anos iniciais, envolvendo as práticas sociais, utilizando leituras com gêneros textuais do contexto que esses educando estão inseridos. Neste contexto pode-se afirmar que a ludicidade e os gêneros textuais contribuem para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais.

2. LUDICIDADE COMO PRÁTICA NO PROCESSO EDUCATIVO

Essa pesquisa vem relatar a relevância do lúdico, e dessa forma oferecer aos professores dos anos iniciais o acesso a teoria e prática do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, encaixando a ludicidade como um recurso pedagógico, porém não o único, mas fazendo o uso como um suporte as práticas docentes no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A ludicidade causa um interesse maior no aluno, implica vontade, motivação, é uma prática dinâmica, flexível, criativa e envolvente entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A partir desse trabalho ficou explícito o interesse e o desempenho das crianças durante a realização das atividades que envolveram leitura e escrita, que foram realizadas de forma prazerosa pelos alunos, surpreendendo aos professores que até então consideravam isso tudo um grande desafio.

3. O LÚDICO DENTRO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Se o que se busca é um bom desenvolvimento da leitura escrita e oralidade é necessário, que se tenha uma base bem alicerçada desde o ensino fundamental, e para que essa base seja ainda mais fortalecida, os PCNs da Língua Portuguesa do 1º ao 4º ano trazem algumas competências a serem trabalhadas com os alunos, tais como compreender a cidadania, os direitos de uma forma geral, solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças, respeito, entre outros, além de fazer dessas crianças cidadãos críticos, capazes de tomar decisões coletivas, apresentar-lhes o Brasil nas suas faces sociais, materiais e culturais, criando assim, noções de identidades e patriotismo, fazê-lo integrante do ambiente em que se encontra, utilizar todos os tipos de linguagem para produzir e expressar suas ideias.

Com isso tudo, para que o aluno tenha de fato capacidade de ler e produzir textos, além de uma boa oralidade e ainda ter condições de aprendizado conforme os PCNs, o trabalho com a Língua Portuguesa nos anos iniciais deve envolver um processo de ensino mais elaborado e aprofundado, com atividades reflexivas, dinâmicas, interativas e motivadoras, aplicando os textos utilizados em situações rotineiras, como cartas, bilhetes, reportagens, receitas e inúmeras opções que podem ser encontradas na nossa vida diária, trazendo o aprendizado para o contexto do aluno, para que ele, gradativamente possa evoluir e chegar onde se espera.

Para que seja possível uma aprendizagem significativa se faz necessário uma formação continuada dos professores, cada vez mais aprofundada e que possibilite a distinção de “alfabetização e letramento”, e o uso da ludicidade torna esse processo menos complexo, pois seria um elemento de apoio norteador para os professores dos anos iniciais.

O problema maior é a preocupação da qualidade de ensino da Língua Portuguesa, há muitas dificuldades da parte do alunado, demonstrando que as capacidades de leitura e escrita estão prejudicadas, e isso não é culpa somente dos professores, percebemos que o sistema também sofre uma grande deficiência.

A metodologia utilizada no decorrer do curso foi embasada em estudos de textos, seminários, atividades trabalhadas individuais e no coletivo, dramatização, dinâmicas e técnicas de grupo, tendo como observada a comunidade local.



Acreditamos que por meio dos gêneros textuais e da ludicidade envolvendo as práticas sociais de leitura, espera-se um trabalho inovador e dinâmico nos anos iniciais, que venha contribuir para um ensino qualitativo.

O projeto teve a carga horária de (120) cento e vinte horas, seu público alvo foi de (30) trinta educadores dos anos iniciais da rede pública de Barreiras, esses profissionais foram selecionados com base em alguns critérios devido ao grande número de inscritos. O encontro foi o mais democrático possível, sendo assim decidido em dias de quintas e sextas feiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho ficou explícito o interesse e o desempenho das crianças durante a realização das atividades de leitura e escrita, realizadas pelos alunos, surpreendendo aos professores que até então consideravam isso tudo um grande desafio.

Acreditamos que por meio dos gêneros textuais e da ludicidade envolvendo as práticas sociais de leitura, espera-se um trabalho inovador e dinâmico nos anos iniciais, que venha contribuir para um ensino qualitativo.

A prática pedagógica e o suporte teórico devem estar em sintonia, e os profissionais da educação vinculem a formação das experiências vividas, e o professor passa a vivenciar sua prática pedagógica no contexto escolar.

Os saberes vêm da experiência de uma ou mais pessoas sob a forma do professor saber lecionar, reconhecer o valor da ludicidade como um dos recursos utilizados na Língua Portuguesa no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais que significam a positividade nas ações educativas por meio do ensinar e aprender, também valorizou o conhecimento dos cursistas que realizaram esta pesquisa com base nas reflexões, vivências e projetos realizados, refletindo sua prática pedagógica e abordando um direcionamento nas práticas de inclusão social da criança, quando se trata de ler e escrever.

Mediante os estudos percebe-se a importância da interdisciplinaridade na educação e principalmente nos anos iniciais, se caracterizando por eliminar barreiras existentes entre as disciplinas, sendo assim, se faz necessário que os professores repensem sua prática docente e reflita sobre o tema como condição necessária para a qualidade da Educação.



É na sua didática e metodologia, é no fazer pedagógico do professor dentro da sala de aula, com o conhecimento e atitude com seus alunos que se configura a interdisciplinaridade. Seja na sala de aula ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito no processo de construção e organização do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS

WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria, Universidade do Estado da Bahia- Campus IX. **O ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino Fundamental: Processos de aprendizagem em situações lúdicas.** 6. ed. –São Paulo, Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11)

FAZENDA; Ivani, **METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL;** 6º ed., São Paulo, Cortes 2000.

UM OLHAR SOBRE AS DIFICULDADES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E PARALISIA CEREBRAL NA UFMS/CPAQ

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

silviedes@hotmail.com

Antonio Vilson Pereira de Oliveira

pereira.vilson.antonio@gmail.com

Osmarí Ribeiro Pinto Júnior

osmarijr_pj@hotmail.com

Liliane Gonzalez Silva

liliane-gonzalez@live.com

Jair Ataide de Souza Souza

jair.ataide.s@gmail.com

RESUMO

O presente texto tem como proposta atentar o leitor para duas problemáticas presentes no contexto social comum, bem como no contexto em que a pesquisa para elaboração deste trabalho foi realizada, as dependências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. O tema em questão são as dificuldades encontradas por quem possui Deficiência Física e Paralisia Cerebral, uma temática presente em toda sociedade e que demanda sempre de uma maior atenção principalmente nos ambientes acadêmicos. Objetivando uma experiência de vivência no viés de uma melhor compreensão das dificuldades referentes a estas temáticas, os acadêmicos do 8º semestre do curso de geografia licenciatura da UFMS desenvolveram na disciplina Fundamentos em Educação Especial, resultante de uma atividade teórica e prática, lhes dando a possibilidade de lançar olhares sobre as dificuldades de uma realidade da qual não fazem parte mas que está presente na sociedade em que vivem. Para alcançar estes objetivos de vivência e compreensão da temática apresentada os acadêmicos primeiramente familiarizados com legislações, leituras e autores que tratam destas temáticas após , discussões e seminários, uma atividade prática tratando da temática Deficiência Física e Paralisia Cerebral foi concebida, nesta atividade os acadêmicos tiveram suas funções motoras e físicas limitadas ou anuladas simulando a condição real de quem sofre de fato estas limitações, atentando que este breve estudo e pratica limitou se às dependências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana . Tal ação resultou em um olhar muito mais atencioso por parte dos acadêmicos sobre esta questão, visto que estes mesmos acadêmicos serão professores e ao término de sua graduação e terão que lidar, se de fato forem para a sala de aula, com situações semelhantes às que foram ensaiadas na atividade aqui descrita, contudo mesmo não estando a frente de uma sala de aula é necessário sempre que haja uma atenção e um olhar pelo ponto de vista do outro.

Palavras Chave: Inclusão. Paralisia Cerebral. Olhares Discentes.



UM RESGATE DA CULTURA REGIONAL PANTANEIRA COM A DANÇA CATIRA E A RELEITURA DA IMAGEM CORPORAL EXPRESSA NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS PEDAGOGIA/CPAQ

Denair Ottoboni Maciel Castro - denairottoboni@yahoo.com.br
Andréia dos Santos Ferreira - andreiasferreira.82@hotmail.com
Orestes Toledo Junior - orestestj.otj@gmail.com
Vanessa Ingrid Pereira Moura - vanessaingrid16@outlook.com
Ana Lúcia gomes da Silva - analucia.sc1@hotmail.com
Elisangela Recalde Vianna - elisarecalde790@gmail.com

RESUMO

O presente texto tem por objetivo o resgate da cultura pantaneira nas ações desenvolvidas no Projeto: Cultura Pantaneira no Chão da Escola. com o apoio da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ em parceria com a Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias. Tratamos sobre a expressão corporal por meio da dança Catira, uma valorização dos conhecimentos que respeitam e preservam os costumes regionais. Buscamos em autores como SIGRIST (2000), NOGUEIRA (2002); LIMA (1954); VOGT (1980) entre outros que respaldam nossos estudos. As orientações para a pesquisa se dão nos encontros com a coordenadora de área Professora Ana Lúcia Gomes da Silva e os supervisores Professora Denair Ottoboni Maciel de Castro e Professor Orestes Toledo Junior. Elementos da diversidade pantaneira levaram-nos a optar pelos encaminhamentos da pesquisa qualitativa bibliográfica utilizando das atividades teóricas e práticas como ferramenta na ação/reflexão/ação. Os resultados nos apontam que a proposta despertou interesse nos alunos ao desenvolverem as releituras das imagens na representação da dança Catira. As ações do PIBID foram um pouco além das representações que a vasta cultura Pantaneira dispõe, conseguimos integrar conhecimentos da vida urbana e rural. Consideramos a realidade das crianças que moram nas fazendas da região e vem para a escola estudar todos os dias. Constatamos que muitas desconhecem a riqueza cultural em seus vários aspectos, tem sido uma viagem prazerosa para todos os envolvidos.

Palavras - chave: PIBID, Cultura Pantaneira, Dança Catira.

1. INTRODUÇÃO

Conhecida desde o período colonial, a Catira ou Cateretê é uma dança rural, encontrada nas regiões do centro-oeste, sul e sudeste do brasil. Por ter um ritmo animado a dança foi incluída nas festas de São Benedito, São Gonçalo, São João, entre outras, sua origem é incerta, uns acreditam ser Africana, outros que tem origem espanhola e portuguesa.

Borges (2009) apresenta em seus estudos as possíveis características que influenciaram cada um destes povos no desenvolvimento da catira, fazendo um apanhado histórico das contribuições tupi, lusitana, espanhola e africana.

A presença da dança Catira nas festas populares permite ao povo pantaneiro a reafirmação de suas crenças bem como a confirmação de valores que expressam a cultura de uma determinada região ao longo da história. São as relações tradicionais que vão passando de geração em geração. Durante as apresentações, os grupos executam movimentos onde os pares ou integrantes se posicionam de frente um para o outro permitindo cumprimentos. Segundo Vogt (1980), a cultura vive através daqueles que a usam, e ao ser utilizada ela se transforma.

Essa dança é expressão de um povo, uma manifestação folclórica cultural que cativa os olhos de quem assiste promovendo sensações prazerosas. A Dança está presente nas festas pantaneiras. Nos meses de maio a agosto, a Catira representa a devoção das famílias nas festas religiosas, mas também aparece em casamentos e batizados. Ao som artesanal da viola de cocho o ritmo proporciona muita animação por utilizar de sapateados firmes e palmas, podem ser executadas por pares ou apenas por homens.

Estas características regionais são marcantes na dança Catira. Daí optarmos, por meio das ações desenvolvidas no PIBID/Pedagogia, a prestar homenagem ao nosso Pantanal Sul-mato-grossense, proporcionando um resgate da cultura local no chão da escola e para tal, não podíamos deixar de fora a gastronomia, aqui resumida à comida popular entre os boiadeiros: o arroz carreteiro.

A possibilidade de exercitar a docência na prática instigou-nos a buscar na dança mais sobre a cultura local e assim desenvolver um trabalho que por ora apresentamos neste texto. Aqui tratamos sobre a expressão corporal por meio da dança Catira, uma valorização dos conhecimentos que respeitam e preservam os costumes regionais na formação cultural das crianças da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias. Convidamos a continuar conosco, deleitando-se com a leitura do nosso trabalho.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: A DANÇA CATIRA NAS AÇÕES COM AS CRIANÇAS



As orientações para a pesquisa nas ações PIBID se dão nos encontros com a coordenadora de área Professora Ana Lúcia Gomes da Silva e na escola contamos com os supervisores: Professora Denair Ottoboni Maciel de Castro e Professor Orestes Toledo Junior. Elementos da diversidade pantaneira levaram-nos a optar pelos encaminhamentos da pesquisa qualitativa bibliográfica utilizando das atividades teóricas e práticas como ferramenta na ação/reflexão/ação.

Realizamos atividades como releituras de imagens nas representações expressos nos desenhos, na linguagem da dança, da música e atividades de leituras e escrita de textos como receitas e poesias. Exploramos conteúdos que ilustram a dança catira por meio da exibição de vídeos, como da dupla: Imãs Galvão.

Nos ensaios fizemos registros dos ricos momentos que posteriormente confirmaram o envolvimento das crianças na culminância do Projeto Cultura Pantaneira no Chão da Escola. Durante duas semanas e meia elas se propuseram a realizar as atividades de releitura que evidenciou a expressão corporal da dança assim como seus instrumentos e trajes, a viola de cocho, o violão, a botina, o chapéu, o homem a cavalo e o berrante. Os desenhos coloridos foram parar no varal para que todos da escola pudessem apreciar suas criações.

As crianças se concentravam nos ensaios e aprenderam os passos sem dificuldades, as batidas de pés e mãos da coreografia. Empenhados com a regionalidade na aquisição do saber na cultura pantaneira, os pais se mostraram presentes na escola ao decorrer do projeto. Sempre buscando contribuir com a vida escolar dos seus filhos apresentaram depoimentos carregados das vivências nas fazendas e algumas informações dos mais velhos nas famílias.

Tudo aconteceu de forma muito espontânea nas participações das crianças que em sua simplicidade apresentaram-se para a plateia, caracterizados com calça jeans, camisa xadrez, chapéu e botina. Não existe um traje único, porém os grupos de Catira costumam imitar a vestimenta dos vaqueiros. Segundo Lima (1954):

Para começar o Catira, o violeiro puxa o rasqueado e os dançadores fazem a “escova” isto é, um rápido bate pé, bate mão e seis pulos. A seguir o violeiro canta parte da moda, e volta ao rasqueado [...] Quando encerra a moda, os dançadores após bate pé e bate mão, realizam a figura que se denomina “Serra a cima”, na qual dançam uns atraç dos outros, da esquerda para a direita, batendo os pés e as mãos. (LIMA, 1954).

Existem diversas maneiras de se dançar a catira, os alunos realizaram uma dança parecida, eles se colocaram um de frente para o outro, tendo um tablado como palco, conforme a letra, o ritmo e melodia da música e da viola foram fazendo os passos e a escova.

O evento, contou com a presença da pesquisadora e autora Marlei Sigrist, que veio pessoalmente assistir as apresentações da escola na culminância da proposta. Suas contribuições ficaram registradas pela sua obra “Chão batido: a cultura popular de Mato Grosso do Sul, folclore, tradição”. A professora Marlei, filmou e fotografou todas as apresentações, visitou as salas onde estavam sendo expostos os trabalhos das crianças. Agradecida com a homenagem prestada, despediu-se emocionada com as produções.

3. PARTICULARIDADES DA CULINÁRIA NA CULTURA: O ARROZ CARRETEIRO, COMIDA TÍPICA REGIONAL

O arroz carreteiro está presente na cultura do povo aquidauanense como está para o boiadeiro. Dizem os mais antigos, que a comida surgiu da necessidade de conservar alimentos durante as longas viagens das comitivas em meio às cheias que inundam o pantanal. “Arroz carreteiro - Entre os variados pratos, feito com arroz, o carreteiro é o mais usado, utilizando-se carne seca picadinho e frita, cozida junta com arroz“. (SIGRIST, 2000, p.119). A antiga tradição de preparar a carne salgando-a para manter o sabor e conservar uniu-se ao arroz, fácil e prático no preparo.

Junto às professoras trabalhamos produção de textos nas receitas mais conhecidas da gastronomia pantaneira e, com a participação dos alunos fizemos esse prato típico. Inicialmente, o arroz carreteiro foi preparado num fogão à lenha que a própria professora trouxe de casa. Passo a passo foi observado pelas crianças que saborearam um lanche diferente, com sabor de casa, tendo em vista que o prato não é novidade para os mesmos.

A comitiva pantaneira foi convidada para abrilhantar ainda mais nossa festa, vieram e trouxeram o berrante, pois, além de oferecerem o carreteiro quentinho, feito ali mesmo, contribuíram tocando berrante durante as apresentações. A figura do cozinheiro na comitiva continua relevante como antigamente, na travessia do gado durante as vazantes. Dos estudos que fizemos Nogueira 2002 nos diz que:

Reservam-se lhe as incumbências de conduzir os cargueiros, de preparar a comida, nas sesteadas e nos poucos ou paradeiros, e, ainda, a responsabilidade com as traças dos componentes da comitiva, bem como as traças de cozinha. É ele que carrega o dinheiro, os documentos, enfim, a bagagem do pessoal. O vaqueiro só fica com a capa na garupa (NOGUEIRA, p.109).

Assim, podemos dizer que o cozinheiro é quem comanda a comitiva, definida a partida com a boiada o cozinheiro segue na frente junto a tropa, chegando sempre primeiro para armar o pouso e preparar a bóia (na linguagem do homem pantaneiro, bóia significa comida).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados nos apontam que a proposta despertou interesse nos alunos ao desenvolverem as releituras das imagens na representação da dança Catira. As ações do PIBID foram um pouco além das representações que a vasta cultura Pantaneira dispõe, conseguimos integrar conhecimentos da vida urbana e rural.

Salientando tudo o que já foi mencionado reiteramos acreditando que o resgate da cultura local foi marcante nas ações desenvolvidas no chão da escola para nossa formação docente. Uma valiosa viagem de volta às raízes e para quem não nasceu, mas mora no Mato Grosso do Sul, conhecer um pouco da ampla cultura local.

Vemos todos os dias um pouco da fauna e da flora aqui mesmo na cidade de Aquidauana, porém, não paramos para contemplar quão maravilhosa elas são. O projeto nos instigou a pesquisar cada vez mais e dessa forma ressignificar a realidade local considerando o conhecimento de senso comum de cada criança.

Em virtude das atividades propostas conseguimos observar melhor a realidade de cada um e chegamos à conclusão que muitas das nossas crianças desconheciam suas raízes, com o projeto puderam perceber-se na sociedade onde estão inseridos.

Consideramos a realidade das crianças que moram nas fazendas da região e vem para a escola estudar todos os dias. Constatamos que muitas desconhecem a riqueza cultural em seus vários aspectos, tem sido uma viagem prazerosa para todos os envolvidos.

5. REFERÊNCIAS

- BORGES, C. M. O povo brasileiro e a catira. **EF Deportes**- Revista Digital - n. 139, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd139/o-povo-brasileiro-e-a-catira.htm>>. Acesso em: 06/10/2017.
- LIMA, Rossini Tavares de. **Melodia e Ritmo no Folclore de São Paulo**. Editora Ricordi, 1954.
- NOGUEIRA, Albana Xavier. **Pantanal: Homem e Cultura**. Campo Grande. UFMS, 2002.
- SIGRIST, Marlei. **Chão Batido: A cultura popular de Mato Grosso do Sul**. Folclore, Tradição. Campo Grande: UFMS, 2000.
- VOGT, C. & GNERRE, M. **A comunida do cafundó**. 1980 p. 276

UNIDADE DE ACOLHIMENTO

Silvia Cristiane Alfonso Viédes

silviedes@hotmail.com

Thays Franco Santos

thaysfranco28@outlook.com

Hevillyn Camila Celestino

hevillyn.camila@gmail.com

Michele Lopés Bignarti

michelebignarti@gmail.com

Celiane Amorim Roberto

robertoamorimceliane@hotmail.com

Beatriz de Melo Araújo

bearaujodemello@gmail.com

Adriane de Arruda Insauralde

babyk197@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa configura em uma análise da realidade de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social que residem provisoriamente nestas unidades de acolhimento, situadas pelas medidas protetivas de acolhimento. O objetivo deste trabalho foi verificar o cenário em situação de acolhimento das crianças que se ocupam do local e que impacto essas mudanças causam em suas vidas e dos familiares. A metodologia se abasteceu por meio de pesquisa bibliográfica e documental por meio de autores que tratam da temática (CASTRO, 1995, BRASIL, 1990) e também por pesquisa de campo, no lócus propriamente dito, no qual vivenciamos a rotina e atividades da unidade, em que um dos objetivos, é que as crianças e adolescentes vivam em um ambiente mais próximo de uma casa. Como resultados deste trabalho, visamos demonstrar para a comunidade, a necessidade de investimento, reafirmar as relações de alteridade sob um olhar mais humanizado e consciente em relação à unidade de acolhimento e os sujeitos que desse ambiente se ocupam.

Palavras-chave: Unidade de acolhimento. Relações de alteridade. Direitos da Criança e Adolescentes.



A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO & LETRAMENTO

Junielly Rodrigues de Moraes - juniellynatanenzo@gmail.com

Katiele Emilia Leandro Delgado - katiele.emilia@gmail.com

Francys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar a relevância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana possui o “Laboratório de Artes e Ludicidade na Diversidade Cultural”, onde os acadêmicos têm a oportunidade de confeccionar diversificados recursos lúdicos para serem utilizados nos Estágios, Projetos e atividades desenvolvidos nas instituições de ensino. Recorremos a pesquisa bibliográfica utilizando autores como: Frideman (2003); Soares (1988-2001); Lemle (1984); Soares (2003); dentre outros. Acreditamos que utilizando esses materiais lúdicos em sala de aula poderemos despertar o interesse das crianças em aprender, pois requerem criatividade e dinâmica facilitando o processo ensinar-aprender.

Palavras-chave: Ludicidade. Alfabetização. Letramento.

1. INTRODUÇÃO

As questões sobre Alfabetização & Letramento, nos anos iniciais do ensino fundamental, tem como objetivo responder as seguintes questões: O que é alfabetização? O que é letramento? Quais as contribuições da ludicidade neste processo?

Pesquisas apontam a relevância da ludicidade. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana possui o “Laboratório de Artes e Ludicidade na Diversidade Cultural”, onde os acadêmicos têm a oportunidade de confeccionar diversificados recursos lúdicos para serem utilizados nos Estágios, Projetos e atividades.

Acreditamos que utilizando esses recursos em sala de aula poderemos despertar o interesse das crianças em aprender, pois requerem criatividade e dinâmica facilitando o processo ensinar-aprender.

A ludicidade é uma das questões difíceis para serem trabalhadas no processo ensino-aprendizagem, pois vários professores sentem dificuldade em aplicá-los em sala de aula, considerando que requer planejamento e elaboração dos materiais didáticos-pedagógico o trabalho de se aplicar o lúdico devido a sua conformidade com o tradicional.

2. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO EM UM SÓ CONJUNTO

A alfabetização é um processo de representação de fonemas (ler) “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”. (LEMLE,1984, p.41).

Assim, alfabetização seria um processo onde os alunos seriam capazes de codificar e decodificar as letras através de sons e fonemas. Ler e escrever significam o domínio do “mecanismo” da língua escrita nessa perspectiva, alfabetizar significa codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). (SOARES,1988, p.15-16).

Alfabetizar é fazer com que o aluno interaja com a leitura e escrita de códigos, ter a capacidade de juntar as letras e formar palavras. Sendo assim a alfabetização não começa apenas quando a criança entra no 1º ano do ensino fundamental, pois na educação infantil a criança já tem para si o começo deste processo. Neste contexto não é preciso ter pressa para alfabetizar uma criança, pois o que é mais importante é qualidade desse aprendizado. O domínio da mesma envolve um conjunto de saberes e processos relacionados à representação que é a escrita alfabético-ortográfica, e também às capacidades motoras e cognitivas, que é a capacidade de ler e escrever seguindo as regras adequadas de tudo o que envolve a mesma.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998a, p. 47).

O indivíduo tem para si o direito da inclusão social em diversos aspectos e também o domínio da análise e posicionamento de um determinado contexto em que está inserido,

permitindo que o mesmo a exerça com plena cidadania ao se reconhecer como ser de direitos e deveres..

Portanto, Alfabetização é um processo contínuo, que tem a possibilidade da interação da criança com a escrita e o letramento é um processo que faz com que a criança tenha uma reflexão com a escrita, utilizando-a cotidianamente.

Mudar a metodologia aplicada hoje em sala de aula para a ludicidade requer esforço e dedicação. Uma dos aspectos relevante é o planejamento do professor(a).

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-las as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma forma de **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.(...)Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.(FERREIRO,2001, p.10).

É relevante ressaltar que ler e escrever são um processos longos, complexos e contínuos. assim como a Alfabetização e o Letramento.

3. METODOLOGIAS LÚDICAS

O professor tem o papel principal na sala de aula, ele deve incentivar o aluno a construir seu próprio conhecimento, pois “O papel do educador é primordial, pois é ele quem cria espaço oferece materiais[...], ou seja, media a construção do conhecimento.”(FRIEDMAN, 2003, p. 46).

O educador deve conhecer os principais desafios encontrados na sala de aula por meio de um diagnóstico, e a partir deste buscar uma resolução para esses problemas, fornecendo ferramentas para que elas consigam resolver seus próprios problemas. Dessa forma concedendo um conhecimento dinâmico, produtivo e possibilitando novas formas de aprendizagem ao aluno.

Desse modo a ludicidade é relevante nesse processamento, pois quando o aluno interage com algum objeto a ser estudado ele passa a ter certa finalidade pelo mesmo, fazendo

com que o seu rendimento, interesse e criatividade aumentem. Com o bom rendimento o aluno passa a ter cada vez mais interesse pelo estudo. O uso de cartazes com cantigas e decorados, por exemplo, faz com que o aluno faça a ligação entre imagem e palavras, além disso incentiva uma reflexão sobre o que estão cantando e tirem suas próprias conclusões sobre o que está sendo dito.

O interesse pela leitura não é mais despertado apenas com giz e saliva, atualmente temos diversos recursos para serem usados em sala de aula, faltam apenas profissionais que estejam dispostos a sair da mesmice de sempre. O aluno como educando espera mais do professor em relação a criatividade e dinamicidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que Alfabetização e Letramento são palavras e conceitos distintos, porem, usadas em conjuntos no processo ensino-aprendizagem. Pois esse conjunto é relevante devido a uma construção mais ampla dos códigos de escrita/leitura fazendo com que além de reconhecer o mesmo possa refletir sobre o que está lendo ou escrevendo.

A ludicidade pode ser trabalhada no processo ensinar-aprender. Os acadêmicos do curso de Pedagogia/Licenciatura da UFMS/CPAQ fabricam materiais didáticos considerado no ensino, como ligação entre palavra e realidade, usando a ludicidade como metodologia a ser aplicada em sala de aula estimulando a criança. O uso desses objetos garantem que a criança tenha melhores condições de aprendizagem, pois a mesma precisa ver, ouvir e sentir tudo o que é ministrado a ela, para sua melhor compreensão, e consequentemente sua aprendizagem terá significado.

5. REFERÊNCIAS

FRIEDMANN,A. A importância de brincar. Diário do Grande ABC, 26 de Setembro de 2003,Santo André,SP. Acesso em 20 de nov. de 2017.

LEMLE,Miriam.**A tarefa da alfabetização:** etapas e problemas do Português. Letras de Hoje, Porto Alegre,V.15,n4,p.41-60,1984. Acesso em 20 de nov. de 2017.



SOARES, Magda B. Alfabetização:a(des.) aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.8, p.3-11, dez.1988 (Incluído nesta coletânea). Acesso em 20 de nov. de 2017.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, ver a Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. Acesso em 20de nov. de 2017.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez,2001.

ESTUDO SOBRE PROJETO CIENTÍFICO: A LINGUAGEM ORAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Indira Gonçalves Acosta - Indiraacosta4@gmail.com

Nathália Amaral das Chagas Alves - nathaliaamaraldaschagas@gmail.com

Luis Felipe Cristaldo Gonçalo - lipecristaldo@gmail.com

Fernanda de Souza Oliveira - Fernandav1@hotmail.com

Nahiara Caetano de Oliveira Viana - na_via_ninha@hotmail.com

Ana Lúcia Gomes da Silva - analucia.sc1@hotmail.com

Silbia Nascimento Souza - nascimentosilbia@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre o projeto científico a linguagem oral como estratégia de ensino, que tem o objetivo de pontuar a necessidade, e a importância do uso dessa linguagem em sala de aula. Embasado nas orientações de pesquisa de Barros e Lehfeld (2005), destaca-se mostrar, a partir de entrevista cinco professores da escola Estadual do Município de Morro Grande, como estão trabalhando a linguagem oral e como a exploram em sala de aula. Pelos estudos foi possível constatar que os professores participantes trabalham a oralidade em sala de aula de forma distinta, sendo que não existe uma forma objetiva a seguir, ou seja, cada professor atua com a oralidade de forma diferente e com os recursos disponíveis, uns com mais e outros com menos conhecimento, ficando uma defasagem na oralidade das crianças por conta da falta de recursos usados pelos professores para promover a mesma. O desenvolvimento da oralidade defende que os gêneros da fala têm ampliação direta em vários campos da vida social – o do trabalho, o das relações interpessoais e o da política, por exemplo. Diante do exposto consideramos ser pertinente à pesquisa de se trabalhar a oralidade dentro da sala de aula, gera o poder de influenciar o crescimento intelectual e pessoal do aluno.

Palavras-chave: Oralidade, aprendizagem, aluno-mundo.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a qualidade de ensino tem sido muito discutida, para Doz e Scheneuwly (2005), com o resultado de várias reprovações nas séries iniciais do ensino fundamental, é por conta da metodologia da escola.

A preocupação voltada ao olhar para o aproveitamento do aprendizado das crianças desperta para o governo federal a preocupação de reorganizar os métodos de ensino para uma educação de qualidade.

A respeito da oralidade, é um dos recursos adquiridos para que haja o desenvolvimento das crianças. Para Doz e Scheneuwly, o professor é a base para que o ensino seja de qualidade, ele deve traçar novos caminhos e construir novos conceitos de como ensinar. Cabe a escola ensinar a oralidade a essas crianças, para o exercício da cidadania.

Na perspectiva do ensino tradicional o professor tinha o livro didático como seu norte, e em algumas realidades houve certa acomodação por parte do professor em buscar novos caminhos para ensinar.. Para Baquero (1998) a aprendizagem é um processo, e este requer crescimento e desenvolvimento do individuo. O autor ainda aponta que a aprendizagem são informações absorvidas por atitudes conforme as mudanças de hábitos. De Acordo com André, o processo de interação na sala de aula é relevante, por envolver significativamente professor e aluno.

Segundo Smolka (1996),

[...] a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é co-autor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. (1996, p. 103)

Nesta linha de pensamento cabe ao professor o processo de ensino e aprendizagem do aluno, como também a escolha por metodologias adequadas para que cada um construa seus conhecimentos.

De acordo com Duran (2007, p.1) cada individuo tem um conjunto de estratégias que condicionam o seu aprendizado, pois o ser humano nasce com necessidade de aprender neste sentido justificamos a escolha do estudo.

2. ABORDAGENS SOBRE A PESQUISA EM FOCO

A partir daqui tratamos da pesquisa que foi realizada na Escola Estadual do Município de Morro Grande/SC. Houve uma Preocupação pela necessidade de pesquisa sobre atuação

dos professores em relação ao ensino oral na sala de aula do ensino fundamental da Escola Estadual do Município de Morro Grande/SC.

A linguagem oral vem não sendo devidamente explorada visto que a escrita é uma maneira formal mais cobrada das crianças. Vários fatores dificultam a oralidade. Daí a questão refletida na pesquisa. Como está sendo trabalhada a linguagem oral em sala de aula na escola Estadual de Morro Grande?

3. EM SEQUÊNCIAS ELENCAMOS OS OBJETIVOS QUE SERVIRAM DE BASE

Para responder a questão acima, ocorreu uma pesquisa para avaliar o que e como os professores trabalham a linguagem oral em sala de aula.

- Fazer uma pesquisa com todos os professores e levantar referencial teórico que de suporte à pesquisa.
- Perguntar aos professores se utilizam da oralidade para explorar os textos em sala de aula.
- Observar como os professores aplicam os textos orais aos alunos.
- Analisar a porcentagem de aula que eles utilizam para a atividade oral.
- Verificar como são realizadas as atividades em sala de aula.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa foram entrevistados efetivamente 5 professores do Ensino Fundamental do turno vespertino da Escola Estadual de Morro Grande-SC, tendo como foco a oralidade em sala de aula. Destacam-se a seguir as respostas dos entrevistados em relação ao tempo de trabalho dos mesmos como professores: “26 anos” (Professor 1) “24 anos” (Professor 2) “30 anos” (Professor 3) “22 anos” (Professor 4) “5 anos” (Professor 5).

Com relação à disciplina em que os professores participantes atuam na escola em questão, obteve-se o seguinte: “Ciências e Biologia” (Professor 1) “História e Geografia” (Professor 2) “Língua portuguesa e Educação religiosa” (Professor 3) “Língua portuguesa e Matemática” (Professor 4) “Artes” (Professor 4).



Considerando-se que o professor deve trabalhar com os alunos atividades orais em sala de aula, vem a questão sobre as atividades que exploram a oralidade, os professores responderam o seguinte:

PROFESSOR 1: “Comentários sobre o assunto do plano de curso; discussão sobre curiosidades e novidades significativas”.

PROFESSOR 2: “Seminários, entrevistas com pessoas da comunidade, acontecimentos, fantasias e imaginários, parodias, teatros, etc”.

PROFESSOR 3: “Conversas informais, reconto, relato de fatos do dia-a-dia e outros”.

PROFESSOR 4: “Canto, leitura de textos, livros de historinhas e literatura infantil”.

PROFESSOR 5: “Leitura de imagens, exploração de símbolos em obras de arte, leituras literárias”.)

Diante de tais apontamentos, questionou-se sobre a preparação das atividades orais realizadas em sala de aula pelos professores, verificou-se como respostas:

PROFESSOR 1: “Fazendo leitura antes da apresentação dos assuntos”.

PROFESSOR 2: “De acordo com os conteúdos estudados com a participação e colaboração dos alunos”.

PROFESSOR 3: “Questionamento oral informal, após leitura ou filmes e reconto, dando um tempo para contarem suas experiências”.

PROFESSOR 4: “Através de diálogo, produção de textos individuais e coletivos, dramatização”.

PROFESSOR 5: “Com objetivos a serem alcançados, no planejamento da aula já organizo tempo para a troca de conhecimento através da fala”. (Professor 5).

No que tange à quantidade de aulas ministradas direcionadas às atividades orais em sala de aula, obteve-se as seguintes respostas:

PROFESSOR 1: “Bastante, nunca contei”.

PROFESSOR 2: “8 aulas por bimestre”.

PROFESSOR 3: “Não tem aulas exclusivas para essas atividades, acontece dentre as atividades disciplinares”.

PROFESSOR 4: “Diariamente”.

PROFESSOR 5: “Na maioria das aulas”.

Durante a pesquisa, vem solicitar aos professores participantes que descrevessem algumas atividades orais que costumam realizar em sala de aula, obteve-se o seguinte:

PROFESSOR 1: “Socorro: o que fazer, como fazer, esta ou aquela atitude, está correta?”

PROFESSOR 2: “Jogo da bomba: divide a sala em dois grupos e faço perguntas relacionadas aos conteúdos, quem acertas escolhe uma letra e um número do cartaz da bomba, ganha quem não pegar nenhuma bomba no cartaz”.

PROFESSOR 3: “No início da aula cada aluno expõe suas alegrias, prazeres e até mesmo angustias vividas, após lemos um texto sobre emoções e respeito á vida. Nessa atividade todos participam espontaneamente”.

PROFESSOR 4: “Palavra chave: escolhe-se um tema que será explorado durante duas semanas, ex: dias dos pais. Dentro deste período serão desenvolvidas atividades relacionadas ao tema, como músicas, cartazes, poesias, textos, entre outros. Todas as atividades são comentadas e discutidas durante as aulas”.

PROFESSOR 5: “Escolhe-se uma obra de um determinado artista e discute-se sobre ela: o que ela nos mostra, quantas pessoas tem na obra, o que elas estão fazendo, etc”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralidade não é somente professor-aluno, mas sim aluno-mundo, aluno-aluno. A oralidade não está só em leituras em grupo, é uma forma da criança interagir e superar desafios como a timidez, é preciso que o professor seja criativo, e que interaja juntamente com os alunos. Assim, diante desta pesquisa, verificou-se que os professores participantes trabalham a oralidade em sala de aula de forma distinta, sendo que não existe uma forma objetiva a seguir, ou seja, cada professor atua com a oralidade de forma diferente e com os recursos disponíveis, uns com mais e outros com menos conhecimento, ficando uma defasagem na oralidade das crianças por conta da falta de recursos usados pelos professores para promover a mesma.

O desenvolvimento da oralidade defende que os gêneros da fala têm ampliação direta em vários campos da vida social – o do trabalho, o das relações interpessoais e o da política, por exemplo. Diante do exposto consideramos ser pertinente à pesquisa de se trabalhar a



oralidade dentro da sala de aula, gera o poder de influenciar o crescimento intelectual e pessoal do aluno.

6. REFERÊNCIAS

ROSSO, Cristiana Menegon. **A linguagem oral como estratégia de ensino.** Universidade do extremo sul catarinense – UNESC. Curso de Pós Graduação. Criciúma/SC, 2009.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

ESTUDOS SOBRE O PROJETO DE PESQUISA: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DO CORPO HUMANO EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Sandra Paez Adolfo Garcia - sandpaezgarcia@gmail.com

Vanessa Ingrid P Moura - vanessaipmora@gmail.com

Leonara da Leite Silva Domingos - lehsilva96@gmail.com

Gislaine T. Arruda Pinto - gi_mulhervirtuosa@hotmail.com

Ester Cruz Gomes - estercgomes87@gmail.com

Luziane Gonçalves Silva - luzianegoncalvesdasilva@gmail.com

Rociane dos Santos Mendes - rocianemendes05@gmail.com

Ana Lúcia Gomes Silva - analucia.sc1@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta estudos sobre o artigo: Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental. Os recursos didáticos da referida pesquisa envolvem diversos elementos utilizados como suporte na organização do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste estudo foi avaliar e entender como uma história em quadrinhos intitulada “Corpo humano”, com enfoque nos sistemas circulatório, digestório, nervoso e respiratório, pode fornecer uma alternativa de recurso didático para o ensino do conteúdo em anos iniciais. O material foi avaliado junto a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, por meio da utilização de questionários. O gibi se mostrou válido como recurso didático complementar para o aprendizado dos alunos, possibilitando a reflexão sobre a pertinência do desenvolvimento e da utilização das histórias em quadrinhos para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Recurso didático. Ensino de ciências. História em quadrinho

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta estudos sobre o artigo aqui mencionado: Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme os estudos foi possível observar que a justificativa para realização desse trabalho se dá pelo fato que o ensino de Ciências Naturais em anos iniciais vem sendo realizado de modo superficial, reproduutivo e com poucas atividades.

A pouca relação estabelecida entre aulas de Ciências, realidade dos estudantes e seus interesses, aponta a um aprendizado disperso, à passividade do aluno e dificultando a elaboração de ideias e a construção de conhecimentos sobre assuntos em foco. A abordagem refere-se ao ensino do corpo humano em séries iniciais que vem sendo realizado, muitas vezes, de forma fragmentada, puramente nominal e sem muita conexão entre os sistemas: cardiovascular, respiratório, digestório, nervoso, sensorial, endócrino, excretor, urinário, reprodutor, esquelético, muscular, imunológico, linfático.

Tal organização pedagógica pode dificultar a compreensão da criança de que seu corpo trabalha como um todo, com integração entre todos os seus órgãos. As referências feitas nos projetos nos levam a entender que a disciplina de ciências é componente curricular que podemos trabalhar com diversos tipos de recursos didáticos, por exemplo: com a experimentação, com a observação da própria natureza, com identificação, com recortes, etc. A pesquisa se justifica por usar recursos didáticos no ensino de ciência, como o gibi que notoriamente poderia ajudar na melhor compreensão da matéria e mais especificamente no ensino corpo humano.

Com base no que foi constatado neste estudo podemos analisar que:

O ensino de temas de saúde envolve a atuação sobre o conhecimento dos alunos, para que estes desenvolvam juízo crítico e capacidade de intervenção sobre suas vidas e sobre o ambiente com o qual interagem. Ele requer que o estudante conheça o seu próprio corpo e possa cuidar-se, valorizando e adotando hábitos saudáveis, como um dos aspectos, e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.” (RABELLO, 1994)

Percebemos que o estudo do corpo humano nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode instigar os alunos, a questionar e voltar seu olhar para seu próprio corpo e suas constantes mudanças, e ampliar conhecimentos científicos antecipadamente adquiridos colaborando para que o indivíduo reflita sobre transformações de hábitos e formas de pensamento.

2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO

Entendemos que o professor pode adaptar os quadrinhos ao seu planejamento (objetivos e conteúdos), e utilizar esse recurso, permitindo novo estímulo ao aluno e tornando

sua aula mais interessante, além de poder ressaltar melhor a aprendizagem de seus alunos (RITTES, 2006; VERGUEIRO, 2004).

O objetivo deste estudo foi organizar e avaliar uma história em quadrinhos com a abordagem de conteúdos relacionados aos sistemas: circulatório, digestório, nervoso e respiratório, do tema “Corpo humano”, no ensino de anos iniciais. O gibi foi intitulado: “Corpo humano” uma história em quadrinhos, foi criado diante à necessidade de aprimoramentos metodológicos que despertasse interesse nos alunos.

Observamos a necessidade de adaptações na metodologia de ensino, para que os estudantes tenham interesse e compreensão sobre o que está sendo estudado.

Para elaboração e desenvolvimento do projeto os autores basearam-se seus estudos nas seguintes obras: Coleção de Olho no futuro: 4^a série, Martinez Meneghelli; Porta Aberta – 5º Ano – Ciências Naturais, Sueli Fanizzi e Ângela Gil; Coleção Ciências para você: 4^a série, Márcia Santos Fonseca, Maria Hilda de Paiva Andrade, Marta Bouissou Moraes, Maurício Bouissou Moraes.

Para a seleção dos conteúdos não foi algo tido como aleatório, foram verificados quais estavam presentes nos livros didáticos analisados, considerando-se a finalidade complementar do gibi, e foram selecionados naqueles relacionados, sobretudo, com a anatomia dos órgãos, sendo estes o ponto de partida para a abordagem do conteúdo, visando construir uma relação entre a estrutura e a função dos órgãos.

Os conteúdos selecionados foram: Estrutura e função do Sistema Nervoso; Órgãos do Sentido (visão, audição, olfato, paladar e tato); Estrutura e função do Sistema Digestório; Trajetória dos alimentos pelo sistema digestório; Estrutura e função do Sistema Respiratório; Trajetória do ar no Sistema Respiratório; Estrutura e função do Sistema Circulatório; Células responsáveis pela defesa, e transporte de oxigênio e coagulação do sangue, e trajetória do sangue pelo corpo.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: OS GIBIS EM AÇÃO

O gibi foi dividido em cinco partes: uma parte envolvendo a história inicial comum à todas as histórias e quatro partes, uma para cada sistema, de modo a interligar os sistemas, o roteiro foi elaborado tendo um contexto geral único, que seria o ponto de partida de todas as

histórias. Precauções para adequação à linguagem foram tomadas, considerando-se a faixa etária, e os personagens foram desenvolvidos para terem uma idade semelhante à do público alvo, sendo utilizadas cores fortes em toda ilustração para despertar o interesse na leitura. Foram criados seis personagens: cinco crianças representavam indivíduos com faixa etária semelhante ao do público-alvo (Carlos, Elisa, Mariana, Samara e Tassiani) e um adulto (Sr. Mágico).

A história começa em um parque de diversões, onde as crianças estão procurando um brinquedo para se divertirem juntas. Após muita discussão, decidem ir para uma atração intitulada “o corpo”, dirigida pelo sr. Mágico. O sr. Mágico faz uma apresentação de sua atração, informando que esta era encantada para funcionar como o corpo humano, e que o prêmio para quem conseguisse desvendar os segredos de “O corpo” era algo muito valioso. As crianças ficam muito animadas com tais informações e resolvem adentrar na atração. Ao entrarem, são enviadas para outro local, uma sala, que contém quatro portas, cada uma representando um sistema distinto (circulatório, digestório, nervoso e respiratório).

As crianças se dividem para enfrentar o desafio: Elisa e Samara escolhem o sistema circulatório; Carlos, o sistema respiratório; Tassiani, o sistema digestório, e Mariana, o sistema nervoso. Neste ponto encerra-se a primeira parte do gibi. As partes consequentes continuam a partir deste mesmo ponto, de forma que os estudantes podem escolher por qual sistema desejam iniciar. É importante ressaltar que, apesar dessa divisão de sistemas, todas as histórias possuem alguma conexão umas com as outras.

No sistema circulatório, Elisa e Samara realizam o percurso do sangue, iniciando sua trajetória no coração. Para passar por todos os “pontos” do trajeto (compartimentos do coração, pulmão e sistema digestório – para aquisição de nutrientes), elas tiveram de responder a algumas perguntas e realizar algumas tarefas, como, por exemplo, trocas de gases com o pulmão. Cada pergunta fazia relação com alguma informação e curiosidade a respeito do sistema/órgão (por exemplo: quantidade de batimentos do coração). No final da trajetória, encontram o Sr. Mágico, que sugere um desafio final (que deve ser realizado pelos leitores): um labirinto.

No sistema respiratório, Carlos, ao entrar em uma sala, se depara com muitos pelos (pois se encontra na região do nariz) e, ao responder corretamente a uma pergunta encontrada no ambiente, consegue passagem ao caminho que o levará para os outros pontos do sistema

(faringe, traqueia, pulmão), que serão “abertos” após a resposta correta das perguntas e realização de tarefas (como, por exemplo, trocas de gases com o sistema circulatório). As perguntas, como em todos os sistemas, têm relação com o sistema em questão, com inclusão de algumas curiosidades. No final do trajeto, Carlos encontra novamente o Sr. Mágico, que sugere um desafio final, que também deve ser realizado pelos leitores: decifrar as frases através de um código.

No sistema digestório, Tassiani vai parar na boca e, assim como nos outros sistemas mencionados anteriormente, ela deverá responder a perguntas e realizar tarefas (como, por exemplo, quebrar nutrientes) para poder realizar toda a trajetória do sistema (boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado). O intestino delgado é apresentado pelo Sr. Mágico, que aparece no final da trajetória, sugerindo um desafio final a ser realizado pelos leitores: um caça-palavras.

No sistema nervoso, Mariana entra em uma sala decorada por neurônios, onde se encontra um computador, que mostra um sistema de monitoramento de todos os sistemas. Uma opção que aparece no visor é “Conhecer o Sistema Nervoso”, sendo esta a escolhida. Ao selecionar, uma “videoaula” aparece, tendo como atores, Carlos, Elisa e Samara, que explicam as funções e a estrutura do sistema nervoso central e periférico, finalizando com os órgãos do sentido. Após assistir a aula, o Sr. Mágico aparece, sugerindo um desafio para o leitor: palavras cruzadas.

Vencidas as etapas de todos os sistemas, os personagens comemoram, por terem vencido o desafio, descobrem que, na verdade, estavam desmaiados e que teoricamente, haviam sonhado. As crianças ficam um pouco confusas, mas procuram outro brinquedo para se divertirem. Atrás de uma árvore, o Sr. Mágico observa tudo e, finalmente, conta qual era o prêmio valioso de sua atração: o conhecimento.

4. AVALIAÇÃO: PROCESSO E RESULTADOS

Para analisar o conhecimento prévio de 18 estudantes do 5ºano do ensino fundamental, os alunos fizeram leitura em grupo de um material impresso, para responder um questionário, sobre orientação da professora. Questões sobre: o órgão responsável pelas trocas de ar; órgão do sentido; órgãos do sistema Digestório; números de partes em que o coração

pode ser dividido; o nome da célula que realiza a coagulação sanguínea e principal célula do sistema nervoso. A partir do questionário foi observado que os alunos tinham noção do conteúdo, sendo que o mesmo já havia sido ministrado pela professora.

Constatamos que os alunos fizeram leitura de um material impresso e a avaliação diagnóstica serviu para verificar o conhecimento prévio. Foi possível constatar que os alunos tinham conhecimento do conteúdo, pois já haviam estudado sobre o mesmo nas aulas anteriores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da história em quadrinhos “Corpo humano” se mostrou válida por diversos fatores: estímulo ao interesse dos estudantes pela leitura e conhecimento, praticidade da utilização, e como alternativa de recurso.

A história em quadrinhos envolve o aluno, possibilitando que o aprendizado seja diferenciado: o aluno aprende o conteúdo, desenvolve a capacidade criativa, uma vez que a integração entre a realidade e a fantasia é favorecida, fazendo com que haja um “mergulho” dos estudantes no contexto da história e se familiarizando e se apropriando da situação e do conhecimento disponibilizado pelo material.

Apesar de ser um material que desperta curiosidade, entende-se que a HQs não deve ser utilizada como fonte única para a apresentação do conteúdo, pois ela é considerada um recurso complementar e pode ser associada a outros recursos didáticos. Esse recurso é um estímulo para os estudantes dos anos iniciais, pois possibilitam a interação entre o conhecimento em Ciências.

Para Ivani Fazenda (2000):

“As ciências humanas não são, portanto, uma análise daquilo que o homem é na sua natureza, mas, antes, porém, uma análise que se estende daquilo que o homem é, na sua positividade (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo), para aquilo que possibilita este homem a conhecer (ou buscar conhecer) o que a vida é”.(p.51).

Como podemos notar o uso das historias em quadrinhos foi bem sucedida, um recurso que se bem usado pode oferecer mais possibilidades e mais estímulo aos alunos e fazer com que eles melhor aprendam o conteúdo proposto. Esse material também pode ser usado em

diversas disciplinas, pois é um recurso interdisciplinar, já que trabalha tanto o conteúdo em si como a leitura e a interpretação levando o aluno a conhecer mais sobre si. Recorremos a Ivani Fazenda (2000) para apontar que o homem está em constante transformação.

A pesquisa se justifica por usar recursos didáticos no ensino de ciência, como o gibi que notoriamente poderia ajudar na melhor compreensão da matéria e mais especificamente no ensino do corpo humano. Entretanto, ele não pode ser usado como a única forma de ensino, pois é apenas um recurso complementar que vem se somar a outros. Para usar esse recurso didático assim como qualquer outro o professor precisa conhecer a turma para ver como melhor aprendem e se o recurso escolhido irá dar certo, caso contrário eles não vão se interessar e assim não conseguirá se desenvolver bem no conteúdo.

6. REFERÊNCIAS

KAWAMOTO, Elisa Mári; LUNARDI, Luciana Maria Campos. **Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental;** Ciência & Educação (Bauru), vol. 20, núm. 1, 2014, pp. 147-158 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo, Brasil.

FAZENDA; Ivani, **METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL;** 6º ed., São Paulo, Cortes 2000.

EXPECTATIVA E REALIDADE VIVENCIADA NO PIBID PEDAGOGIA: DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ortiz Larissa Arguelho - larissaortizarguelho@gmail.com
Angela Oliveira Arruda - angelaoliveiraarruda16@gmail.com
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo destacar a relevância da alfabetização e do letramento para a inserção e participação plena do sujeito no mundo letrado e nas práticas sociais que requerem essas habilidades e competências, enfatizando que é papel primordial da escola e da metodologia do professor, que pode contribuir ou não para esse processo. Realizamos pesquisas bibliográficas em sites educacionais, e pesquisa de campo, por meio do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID), onde estamos inseridas no ambiente educacional da sala de aula, reunimos as pesquisas para destacar conceitos sobre o referido tema, analisando a teoria e a prática, onde existem desafios para os professores alfabetizadores. Devido a vários fatores como falta de interesse por parte dos alunos, de estímulos dos professores e acompanhamento familiar. Os resultados apresentados indicam que essa realidade precisa mudar, para que a alfabetização e letramento proposta pelo Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa – PNAIC seja alcançada para todos os alunos.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Dificuldades de Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo expor sobre as vivências e experiências obtidas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) *Campus de Aquidauana*.

Deve-se destacar que este programa tem o intuito de propiciar a inserção de acadêmicos que estudam nos cursos de licenciatura dentro do ambiente escolar, no cotidiano, na realidade e nas práticas que ocorrem dentro da sala de aula. Dessa forma, compreendendo melhor como pode ser o trabalho realizado pelos professores e suas práticas cotidianas, que por certo na maioria das vezes se difere da expectativa e da teoria que se estuda na grade curricular no curso de Pedagogia licenciatura.



É relevante destacar que participam desse projeto acadêmicos(as) no curso de Pedagogia de vários semestres, atuando no município de Aquidauana no estado do Mato Grosso do Sul, os “Pibidianos” atuam em três escolas estaduais, são elas: Felipe Orro, Antônio Salústio Areias e Professora Marly Russo Rodrigues.

O trabalho realizado é coletivo, pois além dos acadêmicos(as) há duas professoras coordenadoras do curso de pedagogia, e as supervisoras pedagógicas que trabalham nas escolas, isso é necessário para ter um controle sobre a atuação dos bolsistas, anotando as faltas, presenças, assiduidade, compromisso, responsabilidade, dentre outros aspectos, por certo, essas anotações e observações são passadas para as coordenadoras, que analisam a situação do bolsista, podendo fazer interferências e mudanças, orientando e podendo retirar ou inserir bolsistas, por meio da análise no desempenho.

Com isso, torna-se relevante destacar que as práticas de iniciação à docência por meio do PIBID se dão, no caso apresentado, em turmas nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental pertencente à rede estadual de ensino do município de Aquidauana/MS, na Escola Estadual Professora Marly Russo Rodrigues, onde atuamos como bolsistas, a escola está localizada na área periférica, no Bairro Nova Aquidauana. Dessa forma, nossa atuação em sala de aula ocorre por meio de observação e colaboração, como também por meio de intervenção metodológica realizada através de pedido de ajuda da professora regente.

2. ESCOLA, ALFABETIZAÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

No entanto, iremos destacar duas experiências distintas, envolvendo duas turmas, uma do terceiro e outra do quarto ano do Ensino Fundamental, porém ambas apresentam uma problemática em comum, sendo as dificuldades que os alunos apresentam na alfabetização e no letramento.

Nossa atuação no terceiro ano do Ensino Fundamental vem ocorrendo de forma monótona e repetitiva, pois o alunado dessa turma, em sua maioria não estão alfabetizadas e possuem dificuldades na leitura, dessa forma, a professora regente, trabalha em sala de aula com a cartilha entregando uma cartilha com as sílabas e palavras, para o treino e a tomada de leitura de todos os alunos. Por meio da tomada da leitura, realizamos uma avaliação diagnóstica, foi constatado na anotação que mais da metade dos alunos estão com

dificuldades, a professora precisava saber para passar para a coordenação pedagógica da escola, dessa forma pudemos constatar que em uma sala de 32 alunos, cerca de 20 possuem essa dificuldade.

Realidade essa que é controversa, pois de acordo com a proposta de alfabetizar em 3 anos, a partir das orientações do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa – PNAIC. (BRASIL, 2012).

Portanto, o ano letivo já está se findando, pois a turma está no quarto semestre do ano letivo, e essa situação não foi resolvida, e a proposta do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa – PNAIC não foi alcançada para todos os alunos.

Dessa forma, deve-se destacar que a forma como a professora regente utiliza esse método, não foi eficaz, porém o processo da alfabetização deveria ter sido melhor trabalhado na pré-escola e nos anos anteriores, contudo a prática nesse ano letivo deveria ser mais colaborativa entre professora supervisora, professora regente para orientar como deve e pode ser a ação dos(as) acadêmicos(as) bolsistas, pois de acordo com a filosofia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), deve-se proporcionar oportunidades de participação em experiências didático-metodológicas com caráter lúdico e interdisciplinar, onde essa colaboração pode buscar a superação de problemas e déficits encontrados na rede pública de ensino.

Em suma, fica evidente que uma metodologia monótona e repetitiva, não irá propiciar aprendizagens significativas e a falha na alfabetização poderá atrapalhar todo o processo educacional, por isso as buscas por métodos crescem a cada dia. Dessa forma, os docentes tem a responsabilidade de proporcionar a aprendizagem de seus alunos.

Porém, também deve-se considerar que cada aluno aprende de um jeito e em um ritmo diferente, e cada família e escola apresenta uma realidade, tornando-se importante conhecer as necessidades do alunado.

Segundo Cagliari (2005, p.10):

[...] todo professor deve ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos exigidos no processo de alfabetização, assim como todo professor alfabetizador precisa ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos necessários para conduzir o processo de letramento nas primeiras séries do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, o professor deve alfabetizar letrando, ensinando seu alunado a ler (decodificar), escrever (codificar), ao mesmo tempo deve inserir a criança frente as demandas sociais que exigem a leitura e a escrita, estando aptas para usá-las dentro do contexto social da sociedade contemporânea que é dinâmica e complexa, portanto alfabetização e letramento são indissociáveis dentro do contexto social, por isso devem ser usadas juntas na prática pedagógica.

Nossa atuação no quarto ano do Ensino Fundamental no projeto PIBID está sendo satisfatória, pois está proporcionando muito mais conhecimentos além de experiências concretas, na sala de aula realizamos trabalhos, leitura de textos e etc. que estão ajudando a ter uma visão melhor de educação e de ensino nas escolas, que muitas vezes só a faculdade não tem a possibilidade de nós mostrar, pois muitas vezes a teoria é de um jeito e a realidade na verdade é outra. Sentimos que este projeto deve contribuir para formação fazendo com que algumas dificuldades encontradas sejam quebradas e amadurecendo os objetivos, fazendo com que cada dia se tenha mais certeza de que queremos a profissão de docente a que escolhemos para atuar. O aprendizado obtido no 4º ano está sendo uma grande oportunidade, percebendo a importância na futura profissão. Sendo assim o PIBID uma oportunidade que muitos, enquanto acadêmicos deveriam ter a chance de presenciar e participar.

Nas observações analisamos diversos aspectos, e diferentes olhares sobre o aprendizado de cada um dos alunos, são crianças de 9 a 11 anos, percebe-se que há um grande número de alunos que tem dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura, na escrita e na interpretação de textos e no comportamento. Também percebe-se problemas como a falta de interesse dos alunos em aprender os conteúdos, A falta de acompanhamento familiar também afeta diretamente o trabalho pedagógico escolar, dificultando assim o processo de ensino aprendizagem dos alunos da referida escola. Segundo Sisto (2005)

As dificuldades para aprender aparecem nas crianças sob distintas formas, e é muito difícil encontrar uma pessoa que não teve dificuldade em aprender alguma coisa algum dia em sua vida. Algumas crianças chamam atenção devido ao fato de estarem atrasadas ou defasadas em determinadas tarefas específicas como a escrita, se comparadas com seus colegas e classe ou idade, ou uma dificuldade geral, quando a aprendizagem mais lenta do que a média das crianças em um serie de tarefas (p.190).

Dessa forma, fica claro que a dificuldade de aprendizagem, ocorrem devido a vários fatores, como acompanhamento da família, metodologia e didática docente adequada, que

estimule o desenvolvimento da criança, pois as mesmas devem ser estimuladas, para superar essas barreiras de defasagem, e propiciar o processo de ensino-aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, acreditamos que essa pesquisa nos propiciou adquirirmos uma visão de como vem ocorrendo a prática docente nas referidas salas de aula, que se difere da teoria e da expectativa que estudamos no curso de pedagogia. Pois a escola ao propiciar práticas lúdicas e estimulantes na alfabetização e no letramento, aumentará o sucesso de seu alunado no processo de ensino-aprendizagem na leitura, escrita, interpretação de texto, assim como, em outras áreas do conhecimento. A família também possui papel primordial, pois devem estimular e participar do cotidiano escolar, como participar das reuniões, no dia da família na escola, manter um diálogo com os professores, estimularem as crianças a fazerem sua lição de casa, dessa forma, constatamos que deve haver colaboração entre família e escola.

4. REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** Scipione, 2005.

Sites Consultados

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/>. Acesso em: 12 de nov. 2017.

<http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 18 de nov. 2017.

<http://www.Bdm.unb/bistrem/2011>. Acesso em: 18 de nov. 2017.

INCLUSÃO E AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA ESCOLA

Aparecida de Sousa dos Santos - aparecidapolini@hotmail.com
Flavia de Sousa Polini - flaviaspolini@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre a inclusão e avaliação psicopedagógica do deficiente intelectual na escola, partindo de uma síntese dos aspectos históricos das dificuldades da aprendizagem. A seguir, apresenta como assunto central o tema: Inclusão e avaliação Psicopedagógica do deficiente intelectual na escola e classes comuns da rede regular de ensino, bem como, a contribuição da psicopedagogia na capacitação continuada dos professores. Os instrumentos ou procedimentos metodológicos usados foram pesquisar em diversas obras literárias, com uma abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Avaliação psicopedagógica. Inclusão. Deficiente intelectual

1. INTRODUÇÃO

Inclusão é um movimento mundial da luta de pessoas com deficiências e de seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Segundo Sassak, até 30 anos atrás, a questão da deficiência no Brasil era vista sobre a ótica do modelo médico, que dava as pessoas com deficiência o status de desamparados e dependentes dos cuidados dos outros, levando vidas inúteis Sassaki (1997) O paradigma da inclusão vem, ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino comum da rede regular. Apesar das discussões acerca das dificuldades de aprendizagem por áreas como a psicopedagogia e a psicologia, ainda prevalecem dúvidas diante das distinções conceituais que envolvem o universo da aprendizagem. Além disto, não raramente, professores e outros cidadãos permanecem com dúvidas acerca das intervenções e da própria atuação docente diante das crianças com deficiência, distúrbios e ou dificuldade de aprendizagem, considerando os discursos e ao quevem se constituindo como inclusão social e escolar de crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência, e ainda, da situação de muitas outras que sempre frequentaram o regular, mas que não foram e ainda não são bem compreendidas, as que possuem dificuldades

de aprendizagem. A psicopedagogia surgiu com a proposta de facilitar o acesso à aprendizagem e com o objetivo de ir mais além, buscando um contato direto com o indivíduo, esta é uma das razões pelas quais não se pode deixar de considerar os fatores culturais, afetivos e cognitivos que ocorrem dentro da família, da escola e da comunidade.

Assim, a presente pesquisa bibliográfica descritiva realizou-se apoiada em teses artigos, bibliografias do acervo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e do Grupo Educacional Uninter, com o intuito de verificar o estado da arte referente ao estudo e trazer informações relevantes para apoio na prática pedagógica de profissionais da área.

Deste modo, este artigo está dividido em quatro tópicos, fazendo menção aos aspectos históricos da dificuldade na aprendizagem na escola inicialmente; para o segundo tópico reserva uma explanação sobre como utilizar-se dos conhecimentos da Psicopedagogia para o verdadeiro sentido da inclusão junto à turma toda; no terceiro encontram-se ajustadas as contribuições da psicopedagogia para a realização de avaliações psicopedagógicas no âmbito escolar; restando ao último tópico denotar sobre a importância da capacitação dos profissionais da educação para uma efetiva contribuição ao desenvolvimento da criança.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DIFÍCULDADE NA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Ao longo da história, são perceptíveis as dificuldades que as pessoas com defeito de aprendizagem vivenciam dentro de um corpo social. A sociedade altamente padronizada que, apesar de perceber as diferenças individuais, não admite limitações, assim para todas as pessoas há somente uma expectativa. Para a pessoa com deficiência as suas oportunidades na vida tornam-se restritas, uma vez que a sociedade classifica, e as separa em posições extremas, fortes e fracas, rápidas e lentas, competentes e incompetentes, capazes e incapazes. Assim exclui essas pessoas com base nos padrões de normalidade própria do contexto sócio cultural. Estes são excluídos por não se enquadarem em tais padrões. Em 1963 um grupo de mães de Chicago, lutou pelo diagnóstico de seus filhos que manifestavam dificuldades para a aprendizagem escolar. O grupo tomou a iniciativa de convidar diversos profissionais de psiquiatria, psicologia, neurologia, querendo uma definição para o caso de seus filhos.

Desde a antiguidade até os dias atuais tem se comprovando os obstáculos, riscos e limitações vivenciados por pessoas com dificuldades. Dessa maneira, ao longo dos séculos

tem variando a forma de concepção da deficiência, pela sociedade e de lidar com pessoas com dificuldade.

No inicio dos anos 1960, os educadores norte-americanos classificavam, seus alunos, com base em resultados de teste de inteligência medida de QI, as crianças que não aprendiam a ler e escrever, elas eram classificadas assim, aprendizes lentos, retardadas mentais, crianças com transtornos emocionais e socialmente não adaptadas, privadas ou marginalizadas culturalmente; crianças portadoras de dificuldade de aprendizagem, todos esses conceitos de dificuldade de aprendizagem foram usados como uma forma ideológica para explicar e justificar o fracasso de crianças que vinha de grupos sociais desprivilegiados, conotando uma suposta falta de capacidade dos negros para leitura. Eram enquadrados nas ultimas categorias, os negros, os pobres e os imigrantes; em primeiro vinha às crianças de classe média, as dificuldades de aprendizagem constituiu um fenômeno social que terminou na metade dos anos 1970, sendo classificado como distúrbio, já que os problemas de leitura e linguagem dominavam a maior parte das crianças, que era clamado de deficiências de aprendizagem.

No Brasil mesmo considerando a falta de estatística a este respeito, salve-se que o numero de crianças que não se alfabetizam nem mesmo até a 2º série, estima que 60% do ensino básico. Deste modo, o psicopedagogo profissional que atua tanto na instituição ou na clinica, com o objetivo de favorecer de aquisição de conhecimento, trabalha com as questões de vinculo nas relações entre professor e aluno e orienta o educador na escolha de procedimentos que integrem o afetivo e o cognitivo nas atividades a serem desenvolvidas, preocupando-se com as questões referentes ao currículo e a formação docente.

Em fim cabe aos educadores a importante função, fornecer uma ampla visão, auxiliando a criança a reencontrar o prazer de aprender junto com a turma toda.

3. COMO FAZER USO DA PSICOPEDAGOGIA COM A TURMA TODA

Embora ainda não seja reconhecida como uma profissão e muito incompreendida pelos professores e pais, por ser vista como novidade e por ainda ser difundida e aplicada nas redes de ensino, a psicopedagogia é uma das soluções a ser adotada, quando se pretende que as escolas acolham a todos os alunos, sem discriminações de fato, deve ser dar mais tempo para que os alunos aprendam, valorizando sua cultura parte de suas realidades de vida, suas

experiências de seus saberes, assim a aprendizagem vem do que é natural e espontâneo no processo de aprender e no desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos. A exclusão escolar acontece através de diferentes maneiras e em geral a ênfase recai sobre a dificuldade de aprendizagem do aluno frente aos critérios didáticos pedagógicos impostos pela escola. Portanto, são excluídos os alunos que apresentam lentidão, como é o caso do aluno deficiente intelectual. Este é massificado pela forma de ensinar que não oferece condições de diálogo entre os diferentes tipos de alunos. Isto é consequência de uma escola que busca homogeneizar, que não questiona o fazer pedagógico. Logo, aquele que apresenta diferenças, que não se adequar às normas impostas é excluído.

Dessa forma, os alunos com necessidades educacionais especiais, deficiente intelectual, são classificados como incapazes de aprender e progredir dentro de uma escola que se julga perfeita ao afirmar que trata todos os alunos iguais. Como tratá-los igual se cada uma é diferente. Tendo conhecimento que o tratamento igual é o objetivo da homogeneidade, e esta é uma forma sutil capaz de excluir crianças criadas entre diferentes contextos ou que necessitam de diferentes formas de ensino, assim como o aluno com deficiência intelectual, que dispõe de mecanismos diferentes de aprendizagem do aluno considerado normal. Logo não lhe é possível à garantia dos seus direitos, uma vez que, a escola não está cumprindo o importante desafio que é o sucesso de todos os alunos. Segundo Brasil (1999). A não garantia de acesso e permanência de todos na escola é a forma mais perversa e irremediável de exclusão escolar e, consequentemente de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania. É de suma importância que os professores entendam o sentido de emancipação intelectual, uma vez que, independentemente de sua condição intelectual, o ato de aprender é uma ação humana criativa, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem. São as diversas ideias que favorecem o entendimento dos alunos e professores cada um tem para se adaptar cognitivamente ao um conteúdo e a condição de expressá-lo abertamente. Na inclusão escolar, a criança com deficiência intelectual tem a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Essa alternância permite o acúmulo de experiência que irá tornar o ambiente social mesmo imprevisível. O que pode se observar é que a escola é fonte de aprendizados provenientes da experiência sistemática com as situações sociais, sob a mediação da escola, de modo a ampliar para essa criança seus recursos para fazer antecipações.

Assim, ela vai se tornando mais hábil em antecipar situações que são comuns à infância de qualquer criança, superando a condição inicial em que o contexto social e o que lhe é inerente. Consistem em algo que não pode ser antecipado e que não possui significado para ela. Qualquer criança constitui fonte do desenvolvimento, um exemplo, os estímulos sensoriais e afetivos são provenientes da relação com o meio ambiente e a sucessão de vivencias cognitivo emocionais nas relações afetivas e sociais.

Nessa perspectiva, a autora faz uma critica a todas as modalidades da educação especial, deixando clara a necessidade de que a escola publica e particulares se reestruitem a fim de corresponder às necessidades de aprendizagem de seus alunos, e suas especificidades, para que esses não caiam nas malhas da educação especial, bem como de suas modalidades de exclusão.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em regular. As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículo, atividades, avaliação da aprendizagem) para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais. (MATOAN 2005, P.25)

Por outro lado, ao entendermos o ato de ensinar como um ato coletivo, a escola. Em vez de adaptar e de diferenciar o ensino para alguns, precisa reverem suas práticas, mudar suas concepções sem deixar de reconhecer e valorizar suas diferenças. As práticas escolares favorecem o aprendizado de um aluno com deficiência intelectual. As atividades podem diversificar na elaboração de seus textos; nos desenhos do sistema planetário; nas pesquisas em jornais; revistas; internet; confecções de cartazes; diferentes leituras interpretadas como textos literários; poesias; apresentação do tema através de seminários; caixa de areia com jogos lúdicos. É importante oportunizar situação de interesses conciliada com o envolvimento de outros alunos, se o professor não for habilitado para fazer o diagnóstico psicopedagógico é fundamental que busque ajuda profissional para ter um resultado eficaz. Vale lembrar que, para que haja uma ação educativa é necessário constante articulação entre os professores do ensino comum e os professores da educação especial. Nessas articulações, o professor psicopedagogo deve participar assiduamente do planejamento desde sua elaboração, execução até a avaliação juntamente com o professor do ensino comum. Esse professor especializado deve ser hábil em socializar os conhecimentos específicos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto é sugerida ao profissional da educação a avaliação

informalmente através de observação constante das atividades e atitudes das crianças, com acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, a avaliação psicopedagógica não pode ser processo solitário e desmotivado.

4. REALIZAR A AVALIAÇÃO COM AS CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICA

A psicopedagogia em sua prática pedagógica procura compreender o aluno com necessidades educacionais especiais, observando a sua limitação porém, acreditando no seu potencial uma vez que, apesar de suas limitações serem mais acentuadas, todos têm limitações. O professor precisa acompanhar e interpretar a aprendizagem do seu aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades no processo ensino aprendizagem é ideal que o professor funcione como mediador, ensinando os alunos a pensar, colher dados e contribuir o seu próprio conhecimento, o professor deve se permitir à liberdade de criar. O autor chama a atenção para esta questão.

Avaliar é questionar, é investigar, é ler as hipóteses do educando, é refletir sobre a ação pedagógica para replanejá-la. Martins, in Freire, (1997).

O professor deve ser ousado experimentar várias estratégias, de acordo com cada criança independentemente das teorias ou normas que lhe tenha sido impostas. É muito importante que o professor, investigue desde as áreas de maior dificuldade do aluno, que não use muitas estratégias que faça uso de algo mais simples que a criança já domina, permitindo que trouxesse suas duvidas, incentivando-o a encontrar as respostas adequadas, sem resolvê-las pelo aluno fazer uso de uma linguagem simples, incentivar trabalhos em grupo nos quais os alunos com maior facilidade de compreensão auxiliem o colega, cabe ao professor estabelecer uma relação verdadeira com o aluno.

Muitos profissionais não acreditam no desenvolvimento das crianças com deficiência mental em sala de aula, nessa perspectiva Vygotsky relata em seus estudos que:

Sobre a influência do ponto de vista pessimista sobre as crianças retardada mental tem lugar geralmente a redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que coloca a redução destas crianças. Sobre a influência deste ponto de vista como é natural, surge à tendência a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com respeito a estas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário. (VYGOTSKY, 1997, p.198)

Assim a avaliação tem a finalidade de ajudar no desenvolvimento dos alunos, por isso devem ser, coerente e precisa com as demais inovações oferecidas, na proposta pedagógica. Apesar de prevista a avaliação psico-diagnóstica dos alunos para ingresso nas classes comuns da rede publica desde os primeiros documentos, os primeiros na década de 80 o cotidiano escolar, isto se da de outra forma, a presença de criança sem diagnóstico de deficiência intelectual nas classes comuns, são constante, isso faz com que muitos professores, faça seu próprio diagnóstico, emitindo parecer incerto, com esse conceito os alunos são expostos a uma avaliação imprópria as suas necessidades intelectuais. O objetivo da avaliação, não é medir e sim refletir sobre o que se pode melhorar, aceitando a criança como ela é, toda criança é mais feliz quando sente que é aceita compreendida e tratada como as outras crianças. Paulo Freire (1987), ao longo de sua obra, explicita a aquisição do conhecimento como uma superação constante que se dá nas relações não apenas com os outros, mas se dá mundo e pelo mundo a compreensão da realidade.

A avaliação deve ser um processo desenvolvimento juntamente com o ensino, onde um complementa o outro, mas que preserve suas finalidades próprias, pois, ensinado avalia-se e avaliando ensina-se. Ao mesmo tempo, que os professores busquem e percebam o valor da avaliação como instrumento para a transformação do aluno com dificuldades na aprendizagem, deixando de lado atitudes policiais tão fortes na nossa cultura avaliativa. Em fim o processo de aprendizagem de uma criança deficiente intelectual, tem um desempenho satisfatório quando o profissional que media, a criança é capacitada e gosta do faz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos atuais problemas escolares apresentados pelos alunos, nas escolas, muito tem se falado com relação à dificuldade de aprendizagem, indisciplina, timidez, agressividade, problemas emocionais, problemas cognitivos, sociais e biológicos.

Então é necessário investigar todos os aspectos que possam estar contribuindo de alguma forma para a problemática, a fim de intervir da melhor maneira possível, fazendo uma avaliação diagnóstica. E por isso é muito importante à atuação do psicopedagogo, sabendo sobre esse diagnóstico fazer uma reflexão, para saber qual a melhor forma de fazer, avaliação

Psicopedagogia necessária para trabalhar, a inclusão do deficiente intelectual nas classes comuns, usando os recursos e recorrendo a várias estratégias, objetivando-se a ajudar as crianças a superar suas dificuldades. O primeiro passo para a sensibilização é capacitar todos os funcionários da instituição, professores, orientadores e todos os outros segmentos da escola. Ainda está longe de se chegar efetivamente a uma escola de qualidade para toda a inclusão dos deficientes intelectual só acontecerá quando a escola realizar um trabalho de aproximação das diferenças pelo lado afetivo, e erradicação do preconceito, construindo uma geração com uma mentalidade aberta às diferenças, em que estas devem ser respeitadas. É um processo que não é fácil, pois se trata de um desafio que se renova no dia-a-dia na sala de aula. As mudanças na educação ao longo dos anos mudaram muitas formas, e progressos foram feitos, mas ainda observa-se que a sociedade possui uma visão de homem padronizada e classifica as pessoas de acordo com essa visão, e esquecem-se de que a sociedade se compõe de seres humanos, portanto trazem consigo o estigma da falha.

6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria De Educação Especial. Deficiente Mental. Organizado por Erenice Natalia Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997.
- BOSSA, Nádia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2.ed. Porto Artes Médicas Sul, 2000.
- BUENO, J.C. crianças com necessidades educativa especiais, poética educacional e a formação de professores: generalista ou especialista Revista brasileira de educação especial. Vol.3, p.153, 1999
- CARVALHO, R. E. Atendimentos educacionais especializados em organizações governamentais de ensino, para alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem: discurso e prática. Tese (Doutorado em educação), universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- FERREIRA, Maria Aparecida Gomes. A questão da conciliação entre esses dois papéis na prática educacional, 1998.
- FREIRE, Madalena (Org) et alii- Avaliação e Planejamento. A prática Educativa em questão. Série Cadernos de Reflexão. Instrumentos Metodológicos II.: Espaço Pedagógico. 2.ed. São Paulo: 1996
- FREIRE, Paulo-Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WV, 1997.

SISTO, P. P., & MARTINELI, S. C. (2006). Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional.

VIGOSTSKY, L.S. O. Obra e escogidas. V. Fundamentos de defectologia. Madrid, 1997.



LETRAMENTO: A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO ENSINAR/APRENDER

Sulamita Barreto Nascimento - soroka-80@hotmail.com

Luciana Cintra Moraes - lucianna.cintra@hotmail.com

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - franchys.santanana@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar sobre a relevância da ludicidade como metodologias nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando o letramento como pilar para desenvolver o processo ensinar/aprender no cotidiano escolar. A pesquisa realizada retrata os desafios atuais encontrados pelos docentes no século XXI e os desafios da utilização do lúdico como metodologias na práxis pedagógica. Portanto, é necessário propor a os alunos atividade com jogos e brincadeiras de maneira ativa e participativa. Realizamos pesquisa bibliográfica em publicações contidas na Base de Dados Scientific Electronic Library Online (Scielo), sites de temas educacionais, acervo bibliográfico. Dos resultados apresentados destacam-se a relevância da ludicidade, nos anos iniciais do ensino fundamental e o letramento como alicerce para o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-Chave: Ludicidade. Letramento. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade ressaltar a relevância da ludicidade no desenvolvimento integral da criança. Ao ser inserida em uma instituição escolar dos anos iniciais do ensino fundamental continua uma fase de descobertas já iniciada na educação infantil com brincadeiras, tendo nos elementos lúdicos instrumentos que a fazem compreender a sua relação com o mundo. “A natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dar prazer e satisfação, por isso gosta tanto de brincar e desenhar.” (SANS, 1994, p.21).

Durante dois anos estivemos estagiando como pibidianas nos anos iniciais do ensino fundamental, estando em contato direto com crianças entre cinco e sete anos. Percebemos que os pequenos gestos que fazemos não passam despercebidos a elas e assim vão formando suas histórias e seu mundo. Logo, as vivências proporcionadas a elas são elementos fundamentais em sua formação e educação. Consequentemente o afeto e a disciplina com que o professor dispensa aos seus alunos é relevante para seu desenvolvimento. Enquanto cidadão.

Ao buscar métodos que facilitem essa interação com as crianças, o professor tornará suas aulas mais ativa e dinâmica tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo, pois estará baseado nas vivências cotidianas das crianças.

Essa forma ativa e prazerosa de ensinar proporcionará desenvolvimento adequado por meio das práticas pedagógicas do professor e a sua construção do conhecimento, visando de forma global o pensamento crítico e reflexivo em futuras tomadas de decisões na resolução de atividades propostas.

Portanto, é necessário desenvolver práxis docentes que contemplam a continuidade do processo de ensino que foi construído na educação infantil. Esquecendo práticas tradicionalistas onde o aluno passa horas na mesma posição em silêncio copiando e decorando conteúdos de um currículo engessado impedindo-o de avançar no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento visando o aprendizado com significado.

2. OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Umas das principais reclamações que se ouve nos corredores das escolas e até mesmo da família que tem seu filho matriculado em instituições de ensino estaduais e municipais, são que as crianças não estão mais sendo alfabetizadas na idade certa, diante disso se ouve várias desculpas: que o aluno não quer aprender, que a família não ajuda ou que os professores perderam o interesse em ensinar, e assim e as gerações de alunos que ocupam as instituições escolares, vão simplesmente passando sem ao menos compreenderem o motivo de estar ali.

É certo que na sociedade contemporânea as instituições recebem agora em seus bancos escolares alunos que nos dias atuais, são denominados de nativos digitais, ou seja, aquele indivíduo que nasceu imerso em aparelhos tecnológicos. (PRENSKY, 2010).

Atualmente observamos as crianças na mais terna idade manuseando celulares e tablets com destreza, muitas vezes o aluno tem mais conhecimento digital que o próprio professor, é considerado imigrante digital, isto é, aquele que aprendeu a conviver com as tecnologias. Surge a pergunta: como conciliar tudo isso dentro de uma sala de aula? Se os alunos largam seus vídeos coloridos, cheios de graça em casa, para passar quatro horas em uma sala de aula sem encanto e ainda inspiradas no século XIX.

Cada vez mais os educadores tem se perguntado; como educar essas crianças de modo que as atividades propostas sejam desenvolvidas com mergulho e encanto de acordo com suas vivências e seu mundo imaginário sem se tornar um professor disciplinador, cheio de regras interessado em cumprir uma carga horária conteudista e sem graça?

Essa prática retilínea, monótona e desinteressante necessita ser repensada, o que esse professor precisa compreender é que o mundo dessas crianças é bem mais colorido e atraente, portanto, se faz necessário pesquisar atividades que contemplam as vivências desses seres de maneira lúdica tendo como princípio o aprendizado.

Sendo assim, o professor necessita interagir, colaborar, participando do mundo que os cercam, diante dessas experiências conduzirem suas aulas buscando auxilia-los frente aos desafios pedagógicos que compreendem essa faixa etária.

Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo, envolve afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.
(KUHLMANN JR, 2005, p.65)

Podemos perceber que a criança faz de seu mundo a brincadeira, por meio dessas práticas que se relacionam consigo, com outro e com o mundo que as cercam. O brincar é a expressão profunda que demonstra o aprendizado dessa criança.

Percebemos que o brincar faz parte de sua vida. Então nos perguntamos frequentemente enquanto participamos do cotidiano de sala de aula atuando pibidianas: Porque é sempre colocado fora da sala de aula? O brincar não é relevante no processo de ensino aprendizado? Esse processo todo necessita ser repensado para assim transformar as maçantes quatro horas que permanecem ali dentro, em horas agradáveis e estimulantes, pois é nela que as crianças passam a maior parte de suas vidas.

Segundo Vygotsky (1993) a imaginação e as manifestações inventivas são fundamentais para a compreensão dos processos criativos especificamente humanos, portanto todo sujeito é um ser criador, ou seja, o ato de criar e imaginar faz parte do desenvolvimento natural da criança, sendo assim o letramento seria um processo de alfabetização notável para ser administrado nas crianças dessa nova geração.

Soares (1998) aponta que o letramento tem um sentido ampliado da alfabetização, pois consiste em práticas de leitura e escrita, que vão além da alfabetização funcional, quer dizer, que o sujeito vá além de codificar as palavras, mas que ele possa compreendê-la. No letramento o professor passa do método sintético para o método analítico, onde você analisa primeiro o todo (texto), depois passa para as partes (sílabas).

Letrar a criança é levá-la ao mundo das letras, trabalhando com os textos e escritas que fazem parte de sua vida. Por meio da ludicidade: música, brincadeiras, brinquedos, folhetos de supermercado, receitas, trava-línguas, história, dentre outros é possível inovar a práxis. É necessário compreender que a criança antes de ser inserida no contexto educacional ela já possui uma vivência histórica, já possui princípios norteadores de sua identidade cultural, dessa forma ao chegar à escola a criança já faz parte de um mundo social e trás consigo um conhecimento informal. Sendo assim é função do educador construir junto com esse aluno o processo de letramento visando o ensino formal, mas precisa deixar de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, descontextualizado, visando apenas a transmissão de conteúdos.

Pensar em inserir o lúdico no processo de letramento visando à alfabetização da criança dos anos iniciais do ensino fundamental é pensar em práticas de ensino flexível de maneira que as aulas se tornam mais prazerosas e motivadoras. O lúdico auxilia o desenvolvimento do conteúdo proposto pelo professor, por meio de práticas que favoreçam as relações afetivas criando possibilidades de novas metodologias de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1984) é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Para ele a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, ao passo da vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Sendo assim, trazer a criança para o mundo letrado de forma lúdica favorece o desenvolvimento global quebra regras de uma prática de ensino rigoroso presente nas escolas desde o período da colonização do Brasil. Portanto, é necessário propor a os alunos atividade com jogos e brincadeiras de maneira ativa e participativa.

Segundo Friedman (1996) os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do

jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Em vista disso, podemos dizer que o processo de letramento com as crianças deve se tornar um momento de prazer e formação. A ludicidade torna-se um relevante instrumento para a evolução infantil no processo de ensino/aprendizado formal.

Kishimoto (1998) tem a mesma concepção quando relata que por uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito ativo no processo pedagógico.

Concordamos com os autores, pois acreditamos que através do brincar o aluno desperta o desejo de aprender, a vontade de interagir e a alegria de conquistar novos conhecimentos de acordo com suas especificidades tornado- se assim num futuro breve um adulto participativo, criativo que reflita em suas tomadas de decisões no seu processo de construção histórica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no desenvolvimento da criança de modo que favoreça o seu desenvolvimento social, cognitivo e motor é pensar em práticas pedagógicas lúdicas, dinâmicas e atrativas desenvolvendo de forma prazerosa suas competências e habilidades.

É fundamental, existir um processo de ensino formal que fuja de práticas docentes engessadas e tradicionalistas, que contemplem o imaginário da criança e sua percepção do mundo e dos objetos que as cercam.

Essas práticas podem ser inseridas no contexto de sala de aula, por meio de jogos, problematizações e de pequenos projetos, e caso a escola possua tecnologias que auxiliem o processo de aprendizados que elas sejam inseridas de forma eficaz, uma vez que segundo Moran (2010) as tecnologias educacionais são ferramentas pedagógicas relevantes no processo de ensino desses nativos digitais que permeiam essa sociedade contemporânea.

4. REFERÊNCIAS

- FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- KICHIMOTO, M. T. **Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil.** Disponível em:<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007>. Acesso em: 01 de nov. 2017.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.
- PRENSKY, Marc. “**Não me atrapalhe, mãe- estou aprendendo!**”: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI- e como você pode ajudar. São Paulo: PHORTE, 2010.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista.** São Paulo: Papirus, 1994.
- SOARES, M. **Letramento:** tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. (2009b). **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo.** (Trad. Delari Junior) Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/202596905/Vigotski-Sobre-oProblema-Da-Psicologia-Do-Trabalho-Criativo-Do-Ator-1932-Revisto#scribd>>. Acesso em: 07 nov. de 2017.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Damares Matos Caetano - damaresmattosieq@gmail.com

Ester Cruz Gomes - estercgomes87@gmail.com

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira - francys.santanana@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, analisar a importância da ludicidade para a criança que se encontra no processo de alfabetização. O trabalho com a ludicidade contribui diretamente para o desenvolvimento de uma criança e pode também auxiliar em seu processo de alfabetização, visto que por meio da aula lúdica, a criança poderá ser estimulada a desenvolver sua capacidade de compreensão. Esse é um estudo de caráter bibliográfico, cujo embasamento teórico está em livros e artigos que abordam esse tema. O lúdico, por meio de atividades dinâmicas, poderá estimular a criança, facilitando os conteúdos necessários com mais facilidade e naturalidade e dessa forma, ser alfabetizado. Portanto, os professores podem fazer uso principalmente no processo inicial de alfabetização, aplicando atividades que possam fazer com que ela aprenda de forma espontânea e mais prazerosa.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

Quem não gosta de aprender brincando? Até mesmo os adultos se rendem ao aprendizado que envolve as brincadeiras e com as crianças não seria diferente, pois o brincar faz parte da sua vida, da sua busca pelo conhecimento e forma de interpretar suas vivências.

A ludicidade é bem presente na educação e pode contribuir para o processo de alfabetização de uma criança que se encontra no 1º ano do Ensino Fundamental, cuja palavra tem origem latina e significa jogos, mas a ludicidade não está relacionada apenas aos jogos e as brincadeiras, mas ao desenvolvimento da personalidade do corpo e da mente da criança, mostrando a importância do lúdico para o seu desenvolvimento.

Trabalhar com a ludicidade no processo de alfabetização é permitir que a criança faça descobertas, conheça o mundo de outras formas, lembrando que as crianças aprendem brincando, socializando-se com as demais crianças, assim, nada mais natural que trabalhar sempre com o lúdico nessa etapa de ensino.

Os professores em sala de aula devem utilizar o lúdico com objetivo, tendo em mente onde pretende chegar com a realização de certas atividades para a alfabetização da criança,

realizando um trabalho com objetivo, ou seja, que a criança aprenda a ler e escrever com menos dificuldade.

Assim, o objetivo está em analisar a importância da ludicidade para a criança que se encontra no processo de alfabetização.

2. LÚDICO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O aspecto lúdico faz parte do desenvolvimento de uma criança, do dia a dia dos professores que trabalham com esse processo, pois através dessas atividades eles podem trabalhar diversas áreas do desenvolvimento de uma criança, áreas importantes para a sua aprendizagem, para que elas consigam aprender a ler e escrever de forma mais prazerosa.

Não existe uma criança que não goste de brincar, brincam o tempo todo e essas brincadeiras podem ser usadas para ensiná-las, pois somente brincando, elas aprendem muitas coisas e não poderia ser diferente no que se refere a sua alfabetização, pois as crianças que estão iniciando o Ensino Fundamental, ainda não estão totalmente alfabetizadas e o lúdico poderá contribuir para que esse processo seja menos complicado para elas.

É por meio dos brinquedos e jogos que a criança explora sua imaginação, tornando fatos do cotidiano como faz de contas em suas ações que simbolizam o enredo e o contexto de suas brincadeiras e o professor poderá fazer um elo entre essa capacidade de imaginar, para que elas sejam alfabetizadas (HORN, 2004)

Alves (2007) comenta que a ludicidade tem uma importância única no desenvolvimento das crianças e pode contribuir para que ela seja alfabetizada por meio do trabalho do professor em sala de aula, promovendo atividades que possam estimular sua capacidade de compreensão. O lúdico é um ponto para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores desejam alcançar com a alfabetização da criança.

Kishimoto (1994) é uma grande defensora do brincar, das atividades lúdicas, pois ela proporciona o desenvolvimento integral da criança, visto que o brincar faz parte da vida delas, explorando ao máximo tudo que está a sua volta e no momento em que está sendo alfabetizada, ela está explorando esse novo conhecimento, o meio em que vive e, conforme a atividade que o professor aplica através da ludicidade, ela poderá desenvolver-se culturalmente, assimilar novos conhecimentos e desenvolver-se socialmente e também a sua

capacidade de criatividade.

É por meio da exploração que a criança adquire conhecimento, onde ela é capaz de absorver o ensino apresentado, ou seja, a criança assimila qualquer tipo de informação, como a alfabetização, acumulando experiências para o seu desenvolvimento cognitivo.

Dentro da perspectiva da alfabetização, o lúdico é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, tendo em vista que a mesma passa a maior parte do tempo em uma escola. O lúdico é um grande aliado na formação da cognição, do afeto e de outros aspectos formadores da cidadania desta criança encontrando equilíbrio entre o real e o imaginário. (MALUF, 2003).

Sendo o brincar uma das atividades principais na infância, é fundamental que o mesmo esteja inserido em todas as etapas de ensino, contribuindo dessa forma, com a sua aprendizagem, seu processo de alfabetização, visto que as atividades lúdicas criam um ambiente agradável para seu desenvolvimento emocional, tornando a ludicidade um ato motivador da aprendizagem da criança.

Seguindo o pensamento da importância da ludicidade para o processo de alfabetização, Santos (2009) reforça que essa ferramenta é essencial e deve estar presente todos os dias, pois as crianças aprendem brincando, tornando uma ferramenta potente principalmente para as crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização.

Alfabetizar não é uma tarefa simples para os professores, e quando se dispõe de uma ferramenta como o lúdico, essas dificuldades podem ser minimizadas através dos recursos que os professores podem utilizar e quando eles fazem uso dos jogos, ele contribui para o desenvolvimento motor, da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, transformações significativas e que podem influenciar em sua alfabetização (PINTO; LIMA, 2003).

Portanto, a alfabetização e o lúdico se integram, partindo do entendimento que o brincar está ligado diretamente à criança e ficar sem a brincadeira como parte da sua rotina é quase impossível, porém além de inúmeros benefícios, a ludicidade poderá contribuir com o seu desenvolvimento educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade está presente nas atividades que os professores podem desenvolver dentro da sala de aula com seus alunos, até mesmo em uma simples acolhida, ele trabalha de forma lúdica, principalmente com as crianças que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O lúdico é uma excelente ferramenta que pode ser utilizada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem das crianças, fundamental em seu processo de alfabetização, contribuindo para que o professor alfabetize seus alunos de forma mais descontraída, com brincadeiras, contribuindo com aqueles alunos que tem dificuldade de aprendizagem.

Assim, pode-se dizer que o lúdico pode apresentar resultados surpreendentes quanto se trata da alfabetização, levando um conhecimento necessário de forma que elas aprendam brincando, visto que o lúdico poderá trabalhar a capacidade de retenção do conhecimento pelos alunos

4. REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. O Lúdico e a educação escolarizada da criança. Unesp, 2007.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre:Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Thomson Learning, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar, prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. O desenvolvimento da criança. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003

SANTOS, Karina Pereira dos. A importância do lúdico na Educação Infantil com crianças de 5 anos. Lins, 2009.