

**ANAIS...**

**VI SEMANA DA EDUCAÇÃO 2018**

**VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

**"Infancias, Inclusão e Formação de Professores"**

**VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
"Infâncias, Inclusão e Formação de Professores"**

**VI SEMANA DA EDUCAÇÃO 2018**

**05 a 09 de novembro de 2018**

**LOCAL: Auditório do Instituto Federal de Rondônia IFRO – Ji-Paraná**

**ISSN 2177-2924**

**COORDENAÇÃO GERAL**

Prof<sup>a</sup> Me. Neidimar Vieira Lopes Gonzales  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Helen Maciel da Silva

**COMISSÃO TÉCNICA**

Prof<sup>a</sup> Me. Neidimar Vieira Lopes Gonzales  
Prof.<sup>a</sup> Me. Carma Maria Martini  
Prof. Dr. Reginaldo de Oliveira Nunes

**COMITÊ CIENTÍFICO**

Prof. Dr. Alberto Dias Valadão  
Prof.<sup>a</sup> Me. Carma Maria Martini  
Prof. Dr. Fábio Pereira Couto  
Prof. Esp. Iuri da Cruz Oliveira  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Rosa Uliana  
Prof. Dr. Marlos Gomes Albuquerque  
Prof<sup>a</sup> Me. Neidimar Vieira Lopes Gonzales  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patricia Soares de Maria de Medeiros  
Prof. Dr. Paulo Sérgio Dutra  
Prof. Dr. Reginaldo de Oliveira Nunes  
Prof. Me. Rosiane de Souza Eler

## **ORGANIZAÇÃO**

Ana Paula Leite Cardiliquio  
Angela da Silva Celestino  
Angélica Brozeguine da Silva Dernei  
Carma Maria Martini  
Cosme Alves dos Santos Junior  
Denise da Silva Rodrigues  
Helen Maciel da Silva  
Juscinéia dos Santos Delfino  
Ligia Maria do Nascimento Maciel da Silva  
Mauro de Oliveira Porto  
Márcia Rosa Uliana  
Neidimar Vieira Lopes Gonzales  
Patricia de Lima Giega Plaster  
Reginaldo de Oliveira Nunes  
Rosiane Ribas de Souza Eler  
Tainá Souza da Conceição  
Welica Moreira Sampaio

## **PRODUÇÃO TÉCNICA DO CD**

Prof. Dr. Reginaldo de Oliveira Nunes  
Prof<sup>a</sup> Me. Neidimar Vieira Lopes Gonzales

**ARTE GRÁFICA**

Juverlande Nogueira Pinto  
Ana Paula Leite Cardiliquio  
Mauro de Oliveira Porto

**PRODUÇÃO TÉCNICA DO SITE**

Prof.<sup>a</sup> Me. Carma Maria Martini

**AVALIADORES DOS ARTIGOS**

Prof.<sup>a</sup> Me. Carma Maria Martini  
Prof.<sup>a</sup> Me. Neidimar Vieira Lopes Gonzales  
Prof. Dr. Reginaldo de Oliveira Nunes  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Márcia Rosa Uliana

**AVALIADORES DOS POSTERES**

Prof.<sup>a</sup> Me. Carma Maria Martini  
Prof.<sup>a</sup> Me. Neidimar Vieira Lopes Gonzales  
Prof. Dr. Reginaldo de Oliveira Nunes  
Prof.<sup>a</sup>. Esp. Welica Moreira Sampaio  
Prof.<sup>a</sup>. Esp. Ligia Maria do Nascimento Maciel da Silva  
Prof. Dr. Paulo Sérgio Dutra  
Prof. Me. Iuri da Cruz Oliveira  
Prof.<sup>a</sup>. Me. Rosiane Ribas de Souza Eler  
Prof. Dr. Fábio Pereira Couto

**ÁREAS TEMÁTICAS/Grupo Trabalho**

- GT-1- Educação, Alfabetização e Letramento;
- GT-2- Educação étnico-racial, especial e inclusiva;
- GT-3- Arte, História, Memória e Diversidade;
- GT-4- Psicologia e Educação;
- GT-5- Legislação, Gestão, Formação e Prática Docente;
- GT-6- Educação Infantil: Cuidar e Educar;
- GT-7- Educação Matemática e suas Linguagens;
- GT-8- Educação, Currículo e Tecnologia;
- GT-9- Educação indígena, do Campo e Ambiental;
- GT-10 – Cidadania e Educação para Jovens e Adultos.



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR**  
**Câmpus de Ji-Paraná**  
**Departamento de Ciências Sociais e Humanas – DCHS**  
**Curso de Pedagogia**

**GRUPO DE ESTUDO INTERATIVO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -  
GEIPEI**

**VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
***"Infâncias, Inclusão e Formação de Professores"***

**VI SEMANA DA EDUCAÇÃO 2018**

**JI-PARANÁ, 2018**



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR  
Câmpus de Ji-Paraná  
Departamento de Ciências Sociais e Humanas – DCHS  
Curso de Pedagogia

Grupo de estudo interativo e pesquisas em Educação Inclusiva - GEIPEI

***Anais...***  
***VI Seminário de Educação Inclusiva***  
***"Infâncias, Inclusão e Formação de Professores"***

**ISSN 2177-2924**

**JI-PARANÁ, 2018**

Os artigos publicados nos  
ANAIS são de inteira  
responsabilidade de seus  
respectivos autores

## SUMÁRIO

### PÔSTER

A Relação Interpessoal dos Alunos com Deficiência .....	09
A Temática Indígena na Escola Tupi: IV Roda de Artes .....	10
Alimentação Saudável e não Saudável .....	12
Caderno de Acompanhamento: um diálogo entre escola e família no Projeto Educampo .....	13
Materias concretos e jogos no Ensino de Matemática .....	14
O ensino de matemática a estudantes surdos: o que dizem os estudos? ...	15
O Papel do Pedagogo na Equoterapia no município de Ji-Paraná .....	16
O Tema Água nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: abordagem lúdica e de apoio ao professor .....	18
Oficina Pedagógica: os Ikolen/Gavião na Escola Tupi de Ji-Paraná/RO .....	19
Os efeitos fisiológicos do High Intensity Internal Training (Hiit) no combate à obesidade .....	21
Projeto Corporalmente: uma ação multidisciplinar no atendimento educacional especializado e Educação Física .....	22
Projeto Ler e Escrever: eis a questão! .....	23
Recuperação e Proteção de Nascente: ensinando e reeducando .....	24
Saberes e Fazeres Matemáticos dos Povos Indígenas: olhares de professores indígenas .....	25
Vivências Práticas no Projeto Educampo no Ciclo de Alfabetização .....	26

### COMUNICAÇÃO ORAL

Criando Estratégias para enfrentar o Transtorno de Aprendizagem Dislexia	28
Entre rios, árvores e animais: percepção de alunos de 6º a 9º ano de uma escola indígena sobre o meio ambiente .....	36
Formação Docente: avaliação da aprendizagem nos anos iniciais .....	42
Formação Docente: memórias literárias .....	50
Inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino .....	57
O ensino do tema luz por meio da experimentação com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Jandinei Cella .....	67
Um olhar acerca das características e conceitos de professor reflexivo .....	74
Uma análise de relatos de professores que foram participantes de pesquisas de monografias com tema de Educação Inclusiva do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná (2010-2017) .....	84



# PÔSTER

## A RELAÇÃO INTERPESSOAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

Crislayne Pimentel Chaves - UNIR - crislaynepc@hotmail.com  
Rosely Alves dos Santos - UNIR - josevitorianodossantos9@gmail.com  
Nabilla Rayane da Silva Boff - UNIR - bffnabilla@gmail.com  
Françoise Maria Baldin - UNIR - francoisebaldin@gmail.com  
Profa Orientadora Neidimar Vieira Lopes Gonzales - UNIR - neidimar1@yahoo.com.br

GT-2- Educação étnico-racial, especial e inclusiva

### RESUMO

Atualmente são muitas as discussões acerca da inclusão, no entanto, a preocupação deve ser incluir, e não apenas integrar. Nesta perspectiva, esta pesquisa busca compreender as relações interpessoais dos estudantes deficientes no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento para coleta de dados uma entrevista semiestruturada, e os sujeitos são três acadêmicos com deficiência, um surdo e dois cegos, com o objetivo de verificar: como foram as relações interpessoais durante a trajetória escolar, em destaque como tem sido tais experiências nos cursos de Pedagogia e Matemática. Foram utilizados como referencial teórico os seguintes autores: Carvalho (2004), Sá (2007). Ao final foi possível perceber que ambas as deficiências aqui apresentadas podem ser de nascença ou causada posteriormente por doenças. No passado, pensava-se que a surdez e a cegueira eram acompanhadas por algum déficit de inteligência, entretanto com a inclusão das pessoas com deficiência no processo educativo, compreendeu-se que, em sua maioria, não há comprometimento intelectual e cognitivo, ocorria que não havia a possibilidade de desenvolver a inteligência em virtude dos poucos estímulos que recebiam devido a falta de comunicação entre deficientes e não deficientes. As falas dos sujeitos da pesquisa demonstraram que no contato inicial com o ambiente acadêmico não se sentiram incluídos, estavam isolados, não havia uma aproximação com os estudantes não deficientes. Tanto o estudante cego quanto o surdo, alegaram que timidamente começou haver a aproximação entre eles. Concluímos que a inclusão ainda é lenta e causa estranheza tanto na pessoa com deficiência quanto nas pessoas sem deficiência.

**Palavras-chave:** Inclusão. Pertencimento. Identidade.

### REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** Com os Pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004. <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>>. Acesso em: 16 outubro 2018.

SÁ Elisabet. **Inclusão.** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html> Acesso em 16 outubro de 2018.

## A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA TUPI: IV Roda das Artes

Maria Creuzade Souza - escolatupi@gmail.com  
 Kezi Daniele A. Miranda Vargas – EMEF TUPI - escolatupi@gmail.com  
 Maria Rosa de Almeida - EMEF TUPI - marosa55521@hotmail.com  
 Gilmar Braz de Oliveira EMEF TUPI - escolatupi@gmail.com

GT3: Arte, História, Memória e Diversidade

### RESUMO

O município de Ji-Paraná possui um patrimônio histórico e cultural inestimável, como os Povos Indígenas Ikolen (Gavião) e Arara (Karo) que se organizaram no espaço da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Esses povos se diferem tendo seus modos próprios de se organizarem, mantendo suas tradições, costumes e língua e são poucos conhecidos pela população Ji-Paranaense. Portanto, este projeto justifica-se por sua importância e propõe um olhar para com os povos indígenas de Ji-Paraná-RO, uma vez que fazem parte de um contexto sócio histórico de Ji-Paraná-RO. Com isso, este trabalho teve como objetivo proporcionar aos educandos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Tupi uma aproximação junto aos Ikolen (Gavião) e karo (Arara), bem como, conhecer sua história e cultura de modo que faça sentido para o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os conhecimentos das diversas áreas curriculares. Em parceria com a Universidade Federal de Rondônia, mediante pesquisa-ação desenvolvida no período de outubro de 2017 a outubro de 2018. Em conjunto com a equipe gestora, as docentes, a equipe do programa “Novo Mais Educação” com o apoio da comunidade escolar, o projeto foi compartilhado, autorizado, inclusive ampliando os repertórios culturais, aprovando uma ação intercultural na Tupi que contemplasse a diversidade cultural dos povos indígenas incluindo a cultura dos Ikolen (Gavião) e Karo (Arara); o projeto contemplou atividades e temas propostos: Artes Visuais: Releitura da história “Um presente de amor” - Fabiano Moraes; Painel com palavras de origem indígena; Brinquedos de origem indígena. Teatro: A grande pedra – Mito da criação – de Magna Pucci e Berenice de Almeida - Teatro com dança. Música: Música dramatizada – Pindorama, do grupo Palavra Cantada. Dança: Festa do Jacaré – Povo Arara. Compreendemos, portanto, que este projeto pode contribuir e se propõe a oferecer um olhar diferenciado junto aos povos indígenas de Ji-Paraná-RO.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas. Educação Escolar. Diversidade Étnica e Cultural.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Berencie de; PUCCI, Magda. **Outras Terras, outros sons**. Rio de Janeiro: Callis, 2015.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. **Leitura e compreensão do mundo na educação básica**: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano, 2002.
- BITTENCOURT. Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. - 6. ed., São Paulo: Contexto, 2010, p. 185 – 204.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASÍLIA, DF: Diário Oficial, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1-32. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9394/96 de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

## ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E NÃO SAUDÁVEL

Rosimere Antônia da Silva – UNIR - rosmeripedagogia@hotmail.com

### RESUMO

O modo de viver da sociedade moderna tem determinado um padrão alimentar que, aliado, ao sedentarismo, não é favorável a saúde da população. Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo desenvolver uma atividade para conscientizar os alunos do 5º ano D da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cora Coralina, acerca da importância de uma alimentação saudável. A metodologia utilizada foi uma aula expositiva e dialogada, onde foi realizada a demonstração com alguns alimentos que estão inseridos no cotidiano das crianças, como por exemplo, salgadinhos, bolacha, refrigerante, todinho entre outros, apresentando assim a quantidade de açúcar, sal, e gordura que existem nestes alimentos. Após este momento foi realizada uma atividade com os alunos onde os mesmos deveriam identificar imagens de alimentos saudáveis ou não, e dialogar enfatizando os motivos sobre os quais estes alimentos devem ou não serem consumidos diariamente. A intenção foi apresentar aos alunos alimentos que estão no cotidiano de muitos deles e diante disso demonstrar de forma descontraída a importância de uma alimentação saudável para o desenvolvimento do corpo. Para ter uma vida saudável, é necessária ter uma dieta equilibrada, praticar exercícios físicos e atividades de lazer. Ao final da atividade foi possível perceber por meio da fala das crianças que a turma teve uma boa compreensão em relação ao que é necessário para se ter uma vida saudável.

**Palavras-chave:** Alimentação Saudável. Prática de Exercícios. Sedentarismo.

### REFERÊNCIAS

Como ter saúde? Publicado em 19 de junho de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c8c0RUONuf0>

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. **O que são alimentos saudáveis?** Brasil Escola. Disponível em <HTTPS://brasilecola.uol.com.br/saude-na-escola/o-que-sao-alimentos-saudaveis.htm>

## CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: UM DIALÓGO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROJETO EDUCAMPO

Janete de Araújo Pereira - Semed de Ji-Paraná - janetearaujopereira@gmail.com  
 Leiva Custódio Pereira - Semed de Ji-Paraná - leivacustodio@gmail.com  
 Edilaine A. da S. Nogueira - Semed de Ji-Paraná - edilaineasnogueira@gmail.com  
 Evandro Araújo Cordeiro - evandropoetaabc@hotmail.com

GT-9- Educação indígena, do Campo e Ambiental

### RESUMO

O Projeto Educampo, está vinculado diretamente à Superintendência de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, através da Coordenadoria de Educação do Campo com acompanhamento pedagógico junto aos Gestores e ao Corpo Docente, Técnico, Administrativo e Pedagógico das Instituições, bem como, junto à Comunidade Escolar, possibilitando o desenvolvimento de uma proposta de trabalho, fundamentada no princípio da gestão democrática e da equidade, trazendo contribuições significativas à todos os envolvidos nesse processo e enfatizar a importância da contextualização da Educação do Campo em busca de uma educação de qualidade e que respeite a identidade dos camponeses com um Currículo e uma Metodologia que valorizem os saberes e atendam às necessidades das pessoas que vivem no e do Campo. O caderno de acompanhamento é um instrumento de diálogo entre os educadores com os familiares por meio dos educandos. Esse caderno constitui-se de uma agenda onde são registrados o planejamento e a execução de todas as atividades da sessão e da estadia, com o objetivo de enfoque no estudo, a vivência e participação na vida produtiva da família. Ao final de cada sessão e estadia os educadores e os familiares, respectivamente, registram as observações e assinam o caderno. Para a família o Caderno de acompanhamento é uma forma de acompanhar e orientar o educando em cada etapa de sua vida; para os educadores representa uma forma de acompanhamento pedagógico, mas acima disso, um meio de interagir com a família e a realidade do educando, e para o jovem instiga o senso de organização, responsabilidade e compromisso com suas atividades formativas. Através do Caderno de acompanhamento os orientadores da turma realizam o acompanhamento de todas as atividades escolares e familiares do aluno, sendo através dessas anotações o orientador da turma tem maior subsídio para fazer o acompanhamento e melhor condição de orientação aos seus estudantes e com isso maior diálogo entre as famílias e a escola tendo como resultado o aprendizado dos estudantes de forma contextualizada.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Formação integral. Currículo. Pedagogia da alternância

### Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo:** Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. p. 213-228 In.: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, caderno n. 3).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

## MATERIAIS CONCRETOS E JOGOS NO ENSINO EM MATEMÁTICA

Iuri da Cruz Oliveira, iurimatematica2008@hotmail.com, UNIR

GT-1- Educação, Alfabetização e Letramento

### RESUMO

Os jogos e materiais concretos vem sendo uma maneira eficaz e simples de abordar com os alunos os conteúdos de matemática. Os materiais concretos e jogos possibilitam uma nova visão do ensino de matemática, podendo o professor contextualizar o conteúdo utilizado no cotidiano dos alunos, dando assim sentido ao porque eles devem aprender sobre o assunto, pois na maioria das vezes, o ensino de matemática é voltado somente a repetição de fórmulas e cálculos sem que o aluno saiba o porque esta utilizando e onde irá utilizar tais conteúdos em sua vida. O objetivo do presente trabalho é fazer uma revisão bibliográfica sobre o que os autores como Lorenzato, Almeida, Toledo e Weisz abordam sobre jogos e materiais concretos. Neste trabalho, algumas indagações são colocadas em prática, bem como considerações sobre experiências vivenciadas. Jogos e materiais concretos podem ser consideradas metodologias de apresentação aos alunos de um caminho menos complicado de se aprender matemática e como pode ser usada no cotidiano. Vários são os materiais destacados pelos autores, como, tangram, blocos lógicos, ábaco, material dourado, cuisenare, entre outros, sendo possível desenvolver atividades usando esses materiais, construídos com a participação dos próprios alunos, utilizando-se de materiais como papel, cartolina, papelão, etc. Sendo assim, pode-se considerar material didático concreto qualquer instrumento que seja útil no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Os jogos ou outros materiais lúdicos concretos, possibilitam não só o ensino, mas também a compreensão da matemática, facilitando sua contextualização e assimilação do conteúdo abordado. O uso desse recursos favorece a curiosidade dos alunos e vontade de aprender, tornando o ensino de matemática em uma forma mais descontraída e dinâmica, e favorecendo assim sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Jogos. Materiais Concretos. Ensino de Matemática.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: teorias e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

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

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

LORENZATO, Sergio. **Laboratório de ensino de matemática**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

TOLEDO, Marília. TOLEDO, Mauro. **Didática da matemática**: com a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

## O ENSINO DE MATEMÁTICA A ESTUDANTES SURDOS: o que dizem os estudos?

Iuri da Cruz Oliveira, iurimatematica2008@hotmail.com, UNIR

GT-1- Educação, Alfabetização e Letramento

### RESUMO

Estudar como proceder para ensinar matemática a alunos surdos parte da premissa de refletir uma forma diferenciada na comunicação, ensino e aprendizagem. O objetivo do presente trabalho foi fazer uma revisão de literatura sobre o que dizem os estudos sobre o ensino de matemática a estudantes surdos. Atualmente, são poucos os autores que discutem a Educação Matemática Inclusiva, onde pode-se destacar os estudos de Aroldo Jr, Ramos e Thoma (2013), Fernandes e Healy (2013, 2016) e Barbosa (2013, 2014). Os autores apontam para um ensino de matemática que respeite as especificidades de cada estudantes, incluindo sua língua, materiais adequados, comunicação e currículo diferenciado. São necessárias também alterações efetivas no processo educativo para que realmente ocorra um processo de inclusão efetivo. As alterações precisam ser iniciadas, pelos profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de matemática. A inclusão escolar e ausência de sinais específicos na disciplina de matemática são pontos destacados pelos autores que dificultam a aprendizagem. Observa-se uma necessidade em perceber o ambiente escolar como um lugar de diversas visões, aprendizagens e inclusões de estudantes. Espera-se que estudos posteriores possam aprofundar mais na inclusão de estudantes surdos no ensino de matemática, principalmente relacionados a metodologias e práticas voltadas ao ensino desses alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Estudantes Surdos. Pesquisas Científicas.

### REFERÊNCIAS

- ARNALDO JÚNIOR, H.; RAMOS, M. G.; THOMA, A da. S. O uso do multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 387-409, 2013.
- BARBOSA, H. H. Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 163-179, 2014.
- BARBOSA, H. H. Habilidades matemáticas iniciais em crianças surdas e ouvintes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 333-347, 2013.
- FERNANDES, S. H. A.; HEALY, L. A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 237-252, 2016.
- FERNANDES, S. H. A.; HEALY, L. Expressando generalizações em libras: álgebra nas mãos de aprendizes surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 349-368, 2013.



## O PAPEL DO PEDAGOGO NA EQUOTERAPIA NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ

Mislane Santiago Coelho, Clínica Neuroestimular, mislanesantiago@gmail.com  
 Ana Paula Leite Cardiliquio, UNIR, ana.cardiliquio@gmail.com  
 Júlia Cristina Feitoza Mota, FETRAGO, jcristinamota@gmail.com

GT-2- Educação étnico-racial, especial e inclusiva

### RESUMO:

A Equoterapia tem sido uma prática terapêutica adotada para tratar vários tipos de distúrbios, tendo sua eficácia comprovada cientificamente. A Definição segundo Ande (1999), Equoterapia é uma prática Terapêutica e educacional que utiliza cavalos em uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência. Trata-se de um relato de experiência desenvolvida no Município de Ji-Paraná pelo Centro de Equoterapia Espaço Eqqus, localizado na Avenida Mato Grosso, entrada a direita lote 12, é composta por uma equipe multidisciplinar formada por: Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Psicóloga, Pedagoga e Equitador, contando com 4 Cavalos utilizados durante as sessões de Equoterapia. Quanto a metodologia o atendimento é individualizado usando cavalo e acompanhamento feito por um profissional que atua na equipe multidisciplinar. Cada sessão tem em média a duração de 30 minutos. Foram utilizados os seguintes autores para referendar esse trabalho Baatsch (2013), Ande (1999) e Uzun (2005). Ao final é possível perceber que há uma concepção equivocada de que o pedagogo atua apenas em sala de aula, no entanto, a atuação deste profissional em outras áreas vem crescendo de maneira considerável em espaços não escolares. Na equipe multidisciplinar, o pedagogo foca o seu trabalho no déficit cognitivo e de aprendizagem, com atividades voltadas a psicomotricidade, auxilia no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, como: atenção, concentração, memória, coordenação motora, organização, interação, estimulação sensorial, aprendizagem, seriação, classificação, socialização, linguagem, noção temporal e noção espacial entre outros. Avalia-se que o cavalo utilizado como recurso terapêutico juntamente com o pedagogo, trabalhando em atividades multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares tem alcançado os objetivos que auxilia na melhoria da qualidade de vida, saúde e socialização do Praticante.

**Palavras-chave:** Equoterapia. Pedagogo. Praticante.

### REFERÊNCIAS:

ABNT, *Associação Brasileira de Normas Técnicas*, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.normaabnt.com/> Acesso em : 10/10/2018 as 20:06 H. PM

ANDE, Brasil, **O que é Equoterapia, Considerações complementares**. Disponível em : [http://equoterapia.org.br/articles/index/articles\\_list/138/81/0](http://equoterapia.org.br/articles/index/articles_list/138/81/0) 1999. Acesso em: 10/10/2018 as 16:25 PM

BAATSCH, E.C. **Equoterapia: teoria & prática no Brasil**. Caratinga: FUNEC Editora, 2013. p.672.

FACULDADE UNYLEYA, **Caderno de Estudos e Pesquisa, Metodologia da Pesquisa e da Produção Científica**, Brasília. 2018. Disponível em: [http://moodle.posavm.com.br/pluginfile.php/2083558/mod\\_resource/content/11/Metodologia%20da%20Pesquisa%20e%20da%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Cient%C3%ADfica%20-Final.pdf](http://moodle.posavm.com.br/pluginfile.php/2083558/mod_resource/content/11/Metodologia%20da%20Pesquisa%20e%20da%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Cient%C3%ADfica%20-Final.pdf) Acesso em :10/10/2018 as 20:00H. PM

LERMONTOV, T. **Psicomotricidade na equoterapia**. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

SILVA, Josefina. AGUIAR, Oscar Xavier. **Equoterapia em crianças com necessidades especiais.** Revista científica eletrônica de psicologia – issn: 1806-0625. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/pMX6nTKTbW28ch4\\_2013-5-13-12-35-25.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/pMX6nTKTbW28ch4_2013-5-13-12-35-25.pdf) Acesso em: 10/10/2018 as 15:52 PM

UZUN, A. L. de L. (2005). **Equoterapia: Aplicação em distúrbios do equilíbrio.** São Paulo: Vetor.

## O TEMA ÁGUA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: abordagem lúdica e de apoio ao professor

Iuri da Cruz Oliveira, iurimatematica2008@hotmail.com, UNIR  
Reginaldo de Oliveira Nunes, reginaldonunes@unir.br, UNIR

GT-1- Educação, Alfabetização e Letramento

### RESUMO

Muito se fala sobre as metodologias que o professor deve utilizar em suas aulas, para prender e chamar a atenção do aluno, de forma que os faça pensar diante de problemas e criar hipóteses e soluções para os mesmos. Diante disso, este trabalho tem como objetivo, mostrar como o professor pode abordar o tema água de forma lúdica e prazerosa para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de experimentos, jogos e/ou brincadeiras, que permitam que os mesmos possam trabalhar em equipe e individualmente na solução para os problemas propostos. Utilizou da metodologia proposta por Tião da Rocha, conhecida como Pedagogia da Roda, que consiste em dispor os alunos em círculo visando que todos contribuam nas discussões, e também, por meio da Etnofísica, para averiguar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema água. A Etnofísica busca considerar ontologicamente os “modos de ver, interpretar, expressar, compartilhar os fenômenos naturais por parte do indivíduo que pertence a um grupo sociocultural específico” (PRUDENTE, 2013 *apud* SOUZA; SILVEIRA, 2015). Percebe-se que ao conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode direcionar seu trabalho de maneira que possa obter assim, uma aprendizagem mais significativa. Com experimentos como: uma “roda de água” o professor pode demonstrar, como a água é útil para a geração de energia; com atividades como caça palavras referente ao tema; um bingo com perguntas sobre a água; jogo da memória, enfim, fugir ao tradicional para que o aluno perceba que os conceitos fazem parte de seu cotidiano, faltando apenas uma transposição didática que o faça perceber essa aproximação. Por meio de uma abordagem metodológica com atividades em que o aluno seja o protagonista de sua aprendizagem, se pode proporcionar ao mesmo manusear os experimentos, jogos e/ou brincadeiras, para que sintam vontade e prazer em estudar.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Etnofísica. Água.

### REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P.; VANNUCHI, A. I.; BARROS, M. A.; GONÇALVES, M. E. R.; REY, R. C. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 2005.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 1. ed. em português. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984. 212p.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. 1981. São Paulo, Pioneira. Tradução de M. A. Moreira do original *A theory of education*. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

SILVA, S. C. R.; SCHIRLO, A. C. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014.

SOUZA, E. S. R.; SILVEIRA, M. R. A. Etnofísica e linguagem. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 12, n. 23, jul-dez, 2015. p. 103-17.

STENGER, M. **Por que a curiosidade melhora a aprendizagem?** 2015. Disponível em: <http://porvir.org/por-curiosidade-melhora-aprendizagem/>. Acesso em: 12 out. 2018.

## OFICINA PEDAGÓGICA: OS IKOLEN/GAVIÃO NA ESCOLA TUPI DE JI-PARANÁ/RO

Deloise Ângela Amorim de Lima, UNIR/MEPE/GPEA, amorim.deloise@gmail.com  
 Maria Creuza de Souza, EMEF TUPI, docamevi@hotmail.com  
 Neucidiane Antonia Segatto, EMEF TUPI, neucidiane@hotmail.com  
 Maria das Graças Evangelista, EMEF TUPI, mariaevangelista72@outlook.com

GT 3 Arte, História, Memória e Diversidade

### RESUMO

O presente trabalho ora apresentado traz à tona resultados parciais de uma pesquisa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional pela Universidade Federal de Rondônia (MEPE/UNIR) mediante aprovação em 19 de dezembro de 2017 pelo Comitê Ético de Pesquisa (CEP). Tratou-se de uma pesquisa aplicada em Educação e versou sobre a Temática Indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Lei 11.645 de 2008 a partir da música indígena do povo Ikolen/Gavião de Ji-Paraná-RO. Objetivamos neste trabalho apresentar os resultados obtidos a partir da experiência realizada mediante oficina pedagógica sobre a História e Cultura dos povos indígenas de Ji-Paraná-RO a partir das músicas do Povo Ikolen/Gavião junto aos discentes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Tupi. A metodologia utilizada foi uma oficina pedagógica na perspectiva de Candau (2009) e Paviani e Fontana (2009), a pesquisa-ação de Thiollent (2011), de abordagem qualitativa de Lüdke e André (1986) entre outros autores que fundamentaram esta pesquisa. Os resultados obtidos partiram do entendimento que para tratar da temática indígena local o docente necessita recorrer aos diversos meios de pesquisa afim de proporcionar aos discentes o conhecimento sobre a História e Cultura dos Povos indígenas locais, pois não se encontram nos livros didáticos. Por sua vez, percebemos que a educação escolar é o ambiente que pode propiciar a aplicação da referida lei com vistas à erradicação de preconceitos e discriminação contra as pessoas indígenas, permitindo o conhecimento sobre parte de suas culturas, religiosidade, modos de ser e viver.

**Palavras-chave:** Lei 11.645 de 2008. Povos Indígenas Ikolen/Gavião. Oficina Pedagógica de História.

### REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DOU, 11.3.2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9.394 promulgada em 20/12/1996): Editora do Brasil. 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FELZKE, Lediane Fani. **Dança e imortalidade: igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia**. 2017. xix, 324 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Ji-PARANÁ/GESTAR BRASIL. Matriz de Competências e Habilidades - Língua Portuguesa (literatura e arte).

Ji-PARANÁ/GESTAR BRASIL. Matriz de Competências e Habilidades – História.

Ji-PARANÁ/GESTAR BRASIL. Matriz de Competências e Habilidades. Geografia.

KÁV SONA, Iram. **Festas tradicionais do povo Ikólóéhj Gavião**. DEINTER/UNIR. Ji-Paraná, RO: 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso).

MEYER, Julien & MOORE, Denny. **Arte verbal e música na língua Gavião de Rondônia: metodologia para estudar e documentar a fala tocada com instrumentos musicais**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. v. 8, n. 1. Jan-Abr. Belém, 2013. p.113-128.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a lei 11.645: (in) visibilidades no ensino da história do Brasil. In: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MINDLIN, Betty; TSORABÁ, Digüt; SEBIROP, Catarino. **Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião Ikolen de Rondônia**. São Paulo: SENAC; Terceiro Nome, 2001.

## OS EFEITOS FISIOLÓGICOS DO HIGHT INTENSITY INTERVAL TRAINING(HIIT) NO COMBATE À OBESIDADE

Oswaldo Januario de Carvalho Junior, Unir-RO osvaldojuniorbmw@gmail.com  
Pedro Henrique Maffini Unir-RO - pedro\_maffini2@hotmail.com  
Lauro Eugênio Bento - Unir-RO - lauroeugenio96@gmail.com  
Lais Teresa Botelho Jacobowski - Unir-RO - laisjacobowski.ed@gmail.com

GT 1- Educação, Alfabetização e Letramento

### RESUMO:

A obesidade vem crescendo de forma alarmante em uma escala global, deixando de ser uma preocupação meramente estética para se tornar um grave problema de saúde pública. O Hight Intensity Interval Training (HIIT), treinamento intervalado de alta intensidade, vem ganhando espaço por ser apontado como um eficiente método para a oxidação de gordura corporal, bem como para a melhora da capacidade cardiorrespiratória. O objetivo desse estudo bibliográfico foi identificar os mecanismos fisiológicos do treinamento intervalado de alta intensidade, em conjunto com a análise de suas adaptações na promoção da perda de peso, melhora da capacidade aeróbia, além de apontar possíveis benefícios nos marcadores de saúde. Como procedimento metodológico foram utilizados as bases de dados PUBMED e SciELO, sendo selecionados um total de 16 artigos, publicados entre os anos de 2007 a 2017. O referencial teórico está baseado nos estudos de Haskell et al., (2007), (KESSLER; SISSON; SHORT, 2012), Marino (2013) que fundamentam seus estudos na eficácia do HIIT à adaptações fisiológicas próprias para a prática de esportes como indicadores de saúde. Entre os resultados encontrados estão os de que estudos recentes, demonstraram que o que HIIT pode induzir adaptações no metabolismo lipídico e representa uma estratégia eficiente na indução de diversas adaptações fisiológicas. Conclui-se que nos estudos feitos os dados sugerem que HIIT produz diversos efeitos positivos sobre a saúde humana. Ademais, possui baixa demanda de tempo para a execução do treinamento, motivo esse que é apontado como a principal dificuldade para indivíduos seguirem um programa de exercícios físicos, sendo também descrito como um programa de alta adesão, por não ser monótono como o treinamento contínuo de moderada e baixa intensidade.

**Palavras-chave:** Adaptações fisiológicas. Obesidade. Treinamento intervalado. Capacidade aeróbia.

### REFERÊNCIAS

DEL, Vecchio, LEONY, Victor. Aplicações do exercício intermitente de alta intensidade na síndrome metabólica. **Rev Bras Ativ Fis Saúde**. Pelotas/RS. 2013;18(6)669-687.

HASKELL, W. L. et al. **Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association**. *Circulation*, v. 116, n. 9, p. 1081–1093, 2007.

KESSLER, H. S.; SISSON, S. B.; SHORT, K. R. **The Potential for High-Intensity Interval Training to Reduce Cardiometabolic Disease Risk**. *Sports Medicine*, v. 42, n. 6, p. 489–509, 2012.

MARINO, P. O Exercício Intervalado nas Doenças Cardiovasculares. **Revista do Departamento de Ergometria, Exercício e Reabilitação Cardiovascular da Sociedade Brasileira de Cardiologia**. 2013;19(4):101-104.

## PROJETO CORPORALMENTE: UMA AÇÃO MULTIDISCIPLINAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Flávio Alves da Silva, SEMED-Secretaria Municipal de Educação, flavio.jipa@hotmail.com  
Andreia Aparecida Basílio, SEMED-Secretaria Municipal de Educação,  
basilioandreia@hotmail.com

Maria das Graças Melo Alves, SEMED-Secretaria Municipal de Educação,  
Rosana Alda da Silva Cora de Andrade, rosanacora@hotmail.com

GT-2- Educação étnico-racial, especial e inclusiva.

### RESUMO

O desenvolvimento cognitivo e corporal de uma criança caracteriza-se por vários tipos de habilidades, inclusive as motoras, as quais interferem na sua aprendizagem. Portanto, a psicomotricidade tem papel fundamental para que esses processos sejam exitosos. Diante das dificuldades no esquema corporal observadas em um número significativo de alunos, criou-se esse projeto com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora global dos alunos com dificuldades motoras e de esquema corporal, contemplando os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e comportamentais. O público participante do projeto foram os alunos do AEE, atendimento educacional especializado, dos anos iniciais do ensino fundamental, primeiro ao quinto ano, e demais alunos que apresentam as dificuldades citadas anteriormente totalizando 32 participantes, durante o ano letivo de 2018. A metodologia utilizada foi o atendimento em grupos considerando os perfis semelhantes com atividades realizadas numa escala em nível de dificuldade individual, elevado o grau de complexidade gradativamente. Essas atividades contemplam: raciocínio lógico, lateralidade, ritmo, equilíbrio, percepção, força, orientação espacial, expressão corporal, coordenação motora, locomotora, manipulativa, através de jogos cooperativos e competitivos, em forma de estafetas, refletindo que podemos ganhar ou perder. Nesse sentido Curtss (1988), lembra que a educação psicomotora escolar desenvolve uma postura preventiva no desenvolvimento integral do indivíduo. Assunção; Coelho (1997) lembra que a psicomotricidade é a educação do movimento atuando sobre o intelecto, na relação do pensar e agir, envolvendo funções psíquicas e neurofisiológicas. Esse projeto esta tendo como resultado um melhor desenvolvimento psicomotor, melhor sociabilidade e a descoberta de novas habilidades. Percebe-se que a cada desafio proposto, mesmo com dificuldades iniciais, após intervenções realizadas e repetição das atividades, os participantes superaram a maioria desses desafios.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade. Aprendizagem. Habilidades motoras.

### REFERÊNCIAS

CURTSS, Sandra. **A Alegria do Movimento na Pré-escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

JOSÉ, Elizabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

## PROJETO LER E ESCREVER: EIS A QUESTÃO!

Everton David Nepomuceno Prudente/UNIR nepomucenoprudente@gmail.com  
Angela da Silva Celestino/UNIR angela\_dsc@hotmail.com  
Angélica Brozeguine da S Dernei/UNIIR angelicabrozeguine2017@gmail.com  
Neidimar Vieira Lopes Gonzales/UNIR - neidimar1@yahoo.com.br

GT-1- Educação, Alfabetização e Letramento

### RESUMO:

O projeto Ler e escrever tem como fundamento a relevância da leitura com relação a formação dos indivíduos como cidadãos. Estudos empíricos e científicos tem revelado que os alunos demonstram dificuldades quanto a interpretação e produção de texto, influenciando no processo de alfabetização e aprendizagem. Diante disto, é salutar motivar as crianças para essa prática, despertando o gosto e o hábito de leitura. Os objetivos do projeto se referem a ampliar a apreensão e interpretação de leitura produção de texto, atividades que possibilitam desenvolver o nível de conhecimento do estudante por meio de textos e histórias e oferecer apoio pedagógico aos sujeitos do projeto em tela. A metodologia utilizada basea-se em atendimento aos estudantes de forma individual ou em dupla, por meio de aula expositiva, uso de materiais concretos, jogos, histórias e músicas infantis. Sendo que as atividades são desenvolvidas tendo como base os conteúdos trabalhados na escola. O aporte teórico se deu em Abramovich (1993) e Cunha (2018). Os resultados alcançados por nós bolsistas, foi o enriquecimento da bagagem acerca da prática docente, bem como a compreensão da teoria. Quanto aos alunos, verificamos, melhorias em suas respectivas aprendizagens, o interesse em adquirir novos conhecimentos, também foi notável a evolução cognitiva e o empenho deles à leitura e a escrita de qualidade. Concluimos que a leitura tem sido um dos grandes desafios da escola e a falta dela desencadeia dificuldade de interpretação e um baixo nível de letramento. Vale ressaltar que, por meio de atividades com jogos e brincadeiras foi possível auxiliar o avanço no processo de alfabetização e despertar para a formação de bons leitores no futuro.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Leitura, Ensino-aprendizagem.

### REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993. Disponível em Pdf.

CUNHA, Ana Maria Fernandes. **Planejamento de uma oficina incluindo a matriz curricular**. Disponível em Pdf. [www.http://oficina/html](http://oficina/html). Acesso em 02 de outubro de 2018.



## RECUPERAÇÃO E PROTEÇÃO DE NASCENTE: Ensinando e Reeducando

Andreia Aparecida Bispo de Oliveira, E.M.E.F. Nova Aliança, andreiabispo13@gmail.com  
 Fabiane Marcela de Souza, E.M.E.F Nova Aliança, fabianems2011@gmail.com  
 Maria Rosangela Soares de Oliveira, instituição E.M.E.F Nova Aliança,  
 rosangelarodrigues168@gmail.com

GT-9- Educação indígena, do Campo e Ambiental.

### RESUMO:

As nascentes são fundamentais para o fornecimento de água nas pequenas propriedades rurais, principalmente para o abastecimento nas atividades desenvolvidas pela agricultura familiar, bem como para a formação dos rios e a manutenção do equilíbrio ecológico. A água constitui-se em um bem, que a natureza nos oferece e que na maioria das vezes não está sendo valorizada pela sociedade que dela necessita para uma adequada qualidade de vida. O presente trabalho surgiu da importância de conscientizar os alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Aliança, inserida no projeto Educampo que visa uma educação diferenciada dos alunos do campo valorizando os saberes locais. A mesma encontra-se localizada na linha 86, área rural do Município de Ji-Paraná-RO. Este projeto visa uma sensibilização das práticas de preservação e recuperação de nascente, promovendo e incluindo o educando na valorização de atitudes concretas. Através do mesmo foi possível uma extensão da sala de aula para atividades sócios ambientais. Os alunos juntamente com a equipe escolar e o sitiante proprietário da terra cercaram a área, limpam a nascente e começaram um longo processo de reflorestamento com a aquisição, produção de mudas e plantio no entorno da nascente. Com o desenvolvimento do projeto esta sendo possível proporcionar para o ensino a motivação e o trabalho colaborativo, transformando uma prática pedagógica em uma atividade de extensão da escola com a família e o apoio da comunidade. Também é possível que haja difusão desse conhecimento na propriedade de cada educando. Desta maneira, pretende-se dar continuidade a este projeto que apenas esta em fase inicial conscientizando a comunidade para a conservação da flora junto aos recursos hídricos.

**Palavras-chave:** Recuperação de nascentes. Conscientização dos Recursos Hídricos. Educação Ambiental.

### REFERÊNCIAS:

BOSQUILIA, V.S.; TABAI, F.C.Z.; CALAMARI, M.; CALHEIROS, R, de O. **Preservação e recuperação de nascentes.** Piracicaba, SP, 2004. Disponível em: <<http://www.sema.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=140>> Acessado em 10/10/2018.

MATHEUS, E. C. O QUE HÁ POR TRÁS DE UMA PANELA. Uma atividade de campo como trajetória a um olhar geográfico. In. REGO, N. CASTROGIOVANNI, A, C KAERCHER, N.A.(orgs). **Geografia práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Arthmed, 2007. p.135-148.

PENTEADO, Heloísa D. **meio Ambiente e Formação de professores**, 2 edição São Paulo, Editora Cortez, 1997. (coleção questões da nossa época; v. 38).

## SABERES E FAZERES MATEMÁTICOS DOS POVOS INDÍGENAS: OLHARES DE PROFESSORES INDÍGENAS

Carma Maria Martini - DEINTER/UNIR. carmamartini@unir.br

GT-9- Educação indígena, do Campo e Ambiental

### RESUMO

No presente trabalho apresentamos o recorte de um estudo realizado com o objetivo de verificar se os professores indígenas reconhecem que seu povo desenvolveu saberes e fazeres matemáticos próprios ao longo do tempo e se compreendem a importância de inseri-los no currículo das escolas indígenas. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, que segundo Thompson (1998) é indicada quando se deseja fazer observações sobre opiniões dos sujeitos envolvidos no estudo. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário com questões abertas a quatro professores indígenas, todos egressos da Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Ji-Paraná. Tais professores são de quatro etnias distintas e foram identificados no texto como: professor da etnia Zoró, professor da etnia Oro Não', professor da etnia Tupari e professor da etnia Karitiana. Como aporte teórico para a análise dos dados foram utilizados autores como: D'Ambrósio (2002), Knijnik (2013), Leite (2012) e Mattos e Neto (2016). Os dados da pesquisa revelam que os participantes da pesquisa reconhecem que o seu povo desenvolveu saberes e fazeres matemáticos próprios ao longo do tempo e estão preocupados com a substituição gradativa dos conhecimentos tradicionais pelos conhecimentos escolarizados. Por isso, consideram importante inserir no currículo escolar indígena os etnoconhecimentos (entre eles a etnomatemática), como forma de valorizar e fortalecer a cultura e a identidade dos diversos povos. Sendo assim, concluímos que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, Campos de Ji-Paraná, vem cumprindo o papel de formar professores indígenas visando não apenas o caráter pedagógico, mas também o político, com vistas a fortalecer os movimentos indígenas em prol de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

**Palavras-chave:** Povos indígenas. Etnomatemática. Professores indígenas.

### REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre a tradição e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KNIJNIK, G., et al. **Etnomatemática em movimento**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEITE, K. G. Notas sobre a etnomatemática Wari. In: **Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. 4., 2012, Belém. Anais. Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <[http://www.cbem4.ufpa.br/anais/Arquivos/CC\\_LEITE.pdf](http://www.cbem4.ufpa.br/anais/Arquivos/CC_LEITE.pdf)>. Acesso em: 26; jun.2017.

MATTOS, J. R. L.; NETO, A. F. O povo Paiter Suruí e a Etnomatemática. In: BANDEIRA, F. de A. (Org.); GONÇALVES, P. G. F. (Org.). **Etnomatemáticas pelo Brasil: aspectos teóricos, *tics* de *matema* e práticas escolares**. Curitiba: CRV, 2016, p. 79-100.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

## VIVÊNCIAS PRÁTICAS NO PROJETO EDUCAMPO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Janete de Araújo Pereira - Semed de Ji-Paraná - janetearaujopereira@gmail.com  
 Leiva Custódio Pereira - Semed de Ji-Paraná – leivacustodio@gmail.com  
 Edilaine A. da S. Nogueira - Semed de Ji-Paraná - edilaineasnogueira@gmail.com  
 Rozinei A. de Oliveira Fagundes - Semed de Ji-Paraná - rozinei99@hotmail.com

GT-9: Educação indígena, do Campo e Ambiental

### RESUMO

É necessário que a escola seja um centro que absorva e irradie a cultura. A atividade prática é um dos instrumentos pedagógicos do Projeto Educampo concretizada. Nas turmas dos 1º e 2º anos, que desenvolveram um projeto com feijões, desde o plantio acompanharam a evolução do grão fazendo relatos semanalmente. Foram trabalhados em sala de aula diversos conteúdos relacionados com a experiência: quantidade conceito de multiplicação E geometria. Toda essa vivência na prática possibilitou aos estudantes a aprendizagem concreta, baseada numa perspectiva integral e unitária. Com essa reflexão e sistematização dos conteúdos vivenciados nas atividades práticas do Projeto, agregou significado dessa proposta de resgate da tradição das hortas e a conscientização da importância dos alimentos saudáveis. O objetivo do projeto foi despertar a valorização pela terra e o sentimento de pertencimento da cultura e a alimentação saudável, por meio de diversas experimentações e com isso consolidar teoria e prática. Um ensino voltado para a realidade dos alunos, pautados no conhecimento prévio, da realidade ao qual está inserido, para posteriormente, inserir os conhecimentos sistemáticos, o que ocorre de maneira mais branda e natural. Em meio a tantos discursos e debates atuais sobre direitos e deveres das escolas e das famílias, busca-se saber até onde vai a pertença de um e onde começa a do outro. Ao final, foi possível perceber que o Projeto Educampo, juntamente com as formações do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC de matemática tem disponibilizado instrumentos pedagógicos que desenvolvem a autonomia a partir de processos que repensem o currículo nas escolas da área rural, levando-se em consideração a realidade camponesa. Experiência e acúmulos que tem nos impostos muito trabalho, dedicação, sensibilidade social e processos formativos constantes para que possamos consolidar e qualificar a Educação do Campo na rede municipal de ensino de Ji-Paraná.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Formação integral. Currículo. Pedagogia da alternância

### Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo:** Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. p. 213-228 In.: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, caderno n. 3).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 20ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

# COMUNICAÇÕES ORAIS

## **CRIANDO ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAR O TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DISLEXIA**

Adriana Silva dos Santos Gomes - Secretaria Municipal de Educação- dricaipg@gmail.com  
Edilaine Alves da Silva Nogueira- - Semed de Ji-Paraná - edilaineasnogueira@gmail.com  
Maria Cecilia Correa de Souza - Semed de Ji-Paraná - mariacecilia.semed@gmail.com  
Vanusa Fernandes de França Pinheiro - Semed de Ji-Paraná - vanusaffp@hotmail.com

GT-1- Educação, Alfabetização e Letramento

### **RESUMO**

Um dos grandes desafios da educação brasileira é alfabetizar todos os alunos nos anos iniciais da escolarização. Vemos que, embora tenham surgido inúmeras inovações educacionais, ainda é alarmante o número de analfabetos no Brasil. Estudiosos têm pesquisado a ineficiência do Sistema Educacional e, neste contexto, diante do anseio de conhecer as causas pelas quais muitos alunos com inteligência normal apresentam muita dificuldade de expressar-se por meio da escrita, surge o estudo das dificuldades de aprendizagem que tem tirado o sono de muitos profissionais da educação despreparados para o atendimento eficiente dos alunos com transtornos de aprendizagem. Esta necessidade emergente despertou-nos o interesse de compormos o quadro de pesquisadores e contribuirmos com o professor da Educação Básica. Assim, o foco do trabalho que se segue será uma pesquisa pautada nos autores Bossa(2011), Weiss(2011), Lanhez e Nico(2002), Olivier(2008), Wajnszejn(2009), dentre outros, sobre o transtorno de aprendizagem chamado Dislexia que, segundo pesquisadores, é um dos transtornos causadores da dificuldade de aprendizagem da leitura. Apresentaremos os sintomas, as causas da Dislexia e as intervenções pedagógicas que poderão contribuir para que os alunos acometidos por esse transtorno aprendam a criar estratégias para superar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Com o estudo, concluímos que a Dislexia é um transtorno de aprendizagem que pode ter seus efeitos amenizados com intervenções pedagógicas precoces e eficientes.

**Palavras-chave:** Dislexia. Transtorno. Intervenção.

### **1 INTRODUÇÃO**

Ensinar um indivíduo a decifrar os códigos da língua escrita é uma das coisas mais gratificantes para os professores. Ensinar um sujeito a ler é algo fantástico, não importando se o objetivo for estudar, se informar ou cumprir um papel social. A grande verdade é que a prática da leitura aprimora o vocabulário, dinamiza o raciocínio e auxilia na interpretação e na busca do conhecimento. Infelizmente, com o avanço das tecnologias do mundo moderno, cada vez menos as pessoas interessam-se pela leitura.

Sabemos que a leitura é a maneira mais antiga e mais eficiente, até hoje, de adquirir conhecimento. Infelizmente, ainda hoje, muitos pais ficam angustiados porque seus filhos não conseguem juntar as letrinhas para ler. Sabem que seus filhos têm várias habilidades afetivas, sociais, cognitivas e mesmo assim não compreendem o processo de construção da escrita. O que está errado? É a pergunta recorrente de muitos pais e profissionais da educação.

Estudos comprovam que a Dislexia pode acarretar: baixa autoestima, desmotivação com a aprendizagem, dificuldade na fluência correta da leitura e na habilidade de decodificação, alteração

na discriminação dos sons, consciência fonológica, limitação da memória de curta duração, desinteresse com as atividades que envolvem leitura e escrita e muitos outros. Assim, o primeiro passo é compreender a Dislexia, suas possíveis causas e a melhor maneira de auxiliar os professores no processo de intervenção para que ocorra a alfabetização.

Compreender a Dislexia é de grande importância para amenizarmos o sofrimento dos alunos que passam pelo trauma de não conseguir a alfabetização nos anos iniciais de escolarização. O diagnóstico precoce reduz a chance de traumatizar a criança e é fundamental para minimizar o impacto na vida pessoal, acadêmica e profissional.

O diagnóstico da Dislexia é papel da equipe multidisciplinar que deve ser composta por um pedagogo, um fonoaudiólogo, um psicólogo e um neurologista a fim de garantir a precisão no diagnóstico. Porém, o professor deve estar atento as dificuldades de alfabetização da criança desde a educação infantil ao manifestarem as primeiras dificuldades como: dispersão, déficit de atenção, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade de aprender rimas e canções, coordenação motora deficiente, dificuldades com quebra-cabeças; falta de interesse por livros impressos.

Há registros de muitas pessoas que por não serem compreendidas e nem atendidas na necessidade de um ensino diferenciado, por receberem o estigma de “burros ou preguiçosos”, por acreditarem que a alfabetização é para pessoas muito inteligentes e por não receberem a orientação e o estímulo adequado, desistem de seu sonho no início do Ensino fundamental. Sentem-se incapazes de competir nesse ambiente tão rico chamado escola. Assim, a escola acaba por construir muitos analfabetos funcionais que não conseguem redigir um simples bilhete e se torna um instrumento gerador de frustração, insucesso, baixa autoestima, além de estresse familiar e escolar.

Com o objetivo de cumprir o seu papel social, a escola precisa viabilizar o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno para que, de posse destas informações, possa entender e atender a criança, bem como conscientizar os pais sobre a importância de consultar um especialista para que seja diagnosticada e cuidada em suas especificidades o quanto antes a fim de evitar prejuízos irreversíveis no seu desenvolvimento psicossocial.

Compreendendo a leitura como um dos meios mais importantes para o desenvolvimento do intelecto e também o caminho mais curto para adquirir o conhecimento, essa pesquisa se propõe a identificar: o que é Dislexia, suas Causas, Sintomas, Diagnóstico e Intervenção.

## **2 O QUE É DISLEXIA?**

A definição utilizada para Dislexia pela Internacional Dislexia Association - IDA, desde 2002 é que se trata de um transtorno específico de aprendizagem, de origem Neurobiológica, caracterizada pela dificuldade no reconhecimento preciso ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e soletração. Tais dificuldades podem cooperar para um resultado de déficit no componente fonológico da linguagem e inesperada em relação à idade e a outras habilidades cognitivas. Contudo, a criança disléxica é uma criança inteligente que pode destacar-se em diversas áreas do conhecimento (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002).

Chamat (2008), define Dislexia como uma desordem de aprendizado que afeta a leitura, a ortografia e a linguagem escrita, que pode ser acompanhada de problemas com números e com notas musicais, o que é complementado por Cunha (2013) ao destacar que a Dislexia abarca um jeito diferente de aprender e ser, criando novas oportunidades para aproveitar as peculiaridades de cada sujeito.

Para Cunha (2013) a Dislexia se manifesta com dificuldades variáveis em diferentes formas de linguagem, leitura e pronúncia de palavras, aquisição de proficiência em ortografia e escrita e esses problemas acompanham o indivíduo por toda a vida.

É imprescindível a compreensão de que a Dislexia não pode ser confundida com dificuldade de leitura causada por incapacidade visual ou por conhecimento insuficiente. É uma desordem mais comum do que se imagina, sendo verificada nas mais diversas regiões do mundo, tanto em países onde há um bom desenvolvimento humano, os chamados países ricos, como também em países com baixo desenvolvimento humano. Contudo, numa maior incidência nestes, onde, além dos fatores genéticos, pode-se observar fatores sócioambientais como determinantes para a dislexia.

## 2.1 CAUSAS

Segundo Chamat (2008), as causas aparentes são déficits de discriminação visual e coordenação visomotora, ou seja, dificuldade na capacidade de ver e identificar símbolos gráficos e objetos. É uma disfunção na noção têmporo-espacial, isto é, na capacidade que o indivíduo tem de situar-se e orientar-se em relação aos objetos, às pessoas e ao seu próprio corpo em um determinado espaço, ou seja, apresenta dificuldades com a noção de lateralidade.

Para Cunha(2013) a Dislexia pode ser causada por fatores genéticos hereditários, pois há uma tendência da mesma dificuldade ocorrer em outros membros da família.

Além dos fatores acima listados, as causas podem advir do meio ambiente, pois fatores ambientais influenciam diretamente na dislexia, podendo iniciar na vida do indivíduo na fase adulta em decorrência de traumatismo crânio incefálico, ou de um Acidente Vascular Cerebral - AVC.

Segundo Souza (2003), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica.

O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com a ocupação dos pais, escolaridade e número de filhos.

O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos e nível de expectativa. As relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, baixa auto-estima, atitudes de desatenção, isolamento e não concentração.

O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com os valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades (SOUZA, 2003).

Podemos citar como causas mais comuns da Dislexia as de origem neurobiológica; as provenientes de alterações cerebrais e mau funcionamento do cérebro ocasionado por atraso no amadurecimento do sistema nervoso central ou falha na comunicação entre os neurônios, o que dificulta as funções de coordenação e as oriundas de problemas no parto ou no início da vida.

Assis (1990) menciona que os problemas de aprendizagem podem ser resultado de ambientes familiares que não estimulam a criança a estudar, acreditam que um ambiente familiar com pouca influência sociolinguística pode interferir no desenvolvimento das aptidões e habilidades desempenhadas pela criança. Muitos fatores podem intervir na vida escolar de uma criança e os pesquisadores são unânimes em concordar que um ambiente doméstico tranquilo e saudável propiciará uma melhor estabilidade emocional.

É de suma importância identificar a causa ou causas da dificuldade para a leitura, considerando, no entanto, que para identificação da Dislexia é necessário o diagnóstico de exclusão, conforme explicita BRUNA (2018):

O diagnóstico é feito por exclusão, em geral por equipe multidisciplinar (médico, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, neurologista). Antes de afirmar que uma pessoa é disléxica, é preciso descartar a ocorrência de deficiências visuais e auditivas, déficit de atenção, escolarização inadequada, problemas emocionais, psicológicos e socioeconômicos que possam interferir na aprendizagem.

O objetivo é criar condições favoráveis para melhorar a autoestima e o desenvolvimento das habilidades nas quais a criança apresenta baixo rendimento. Isto é feito por meio de um planejamento de ensino que torne o estudo interessante para que o aluno se desafie a resolver problemas. É fundamental o aconselhamento aos pais e professores sobre como lidar com as dificuldades da criança e incentivar o seu aprendizado.

## 2.2 SINTOMAS DE DISLEXIA

Os sintomas da Dislexia são iguais para crianças e adultos. A diferença é que, na infância, o distúrbio é acentuado e pode ser identificado mais facilmente uma vez que a criança irá apresentar dificuldades na fase de aprendizagem e alfabetização.

Pesquisas científicas recentes concluíram que o sintoma mais conclusivo acerca do risco de Dislexia em uma criança, pequena ou mais velha, é o atraso na aquisição da fala e sua deficiente percepção fonética. Podemos citar como sintomas da Dislexia, conforme disponibiliza o site Minha Vida (2018):

- 1) Na primeira infância:
  - Falta de atenção;
  - Dispersão;
  - Atraso da fala e linguagem;
  - Dificuldade em aprender rimas e canções;
  - Atraso na coordenação motora;
  - Falta de interesse por livros.
- 2) Na idade escolar:
  - Dificuldade na aquisição e automatização da leitura e escrita;
  - Desatenção;
  - Dispersão;
  - Dificuldade em copiar de livros e lousa;
  - Desorganização geral (dificuldade em manusear mapas, dicionários, mapas, dicionários);
  - Dificuldade em ler em voz alta e compreender aquilo que foi lido.

## 2.3 DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA

Geralmente a primeira pessoa a perceber as dificuldades de aprendizagem é o professor. Durante as atividades aplicadas, o professor identifica que o aluno apresenta dificuldade em realizar as atividades propostas, não tem o mesmo desenvolvimento comparado aos demais colegas de sala. Neste momento é fundamental que o professor tenha um olhar especial voltado a este aluno. Com atividades diversificadas propõe novas abordagens de ensino.

Após realizadas várias intervenções com pouco ou nenhum êxito, é importante fazer o encaminhamento para a equipe pedagógica a fim de detectar as causas da não aprendizagem. Caso não se obtenha êxito, encaminha-se o aluno ao serviço de Orientação Educacional para que convoque a família. A partir desta abordagem inicial, é necessário realizar um diagnóstico para



detectar as dificuldades da não aprendizagem. Se a escola não conseguir auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, este deverá ser encaminhado a uma equipe multidisciplinar, acompanhado de um relatório descritivo de todas as atividades realizadas pela professora e pela equipe pedagógica da escola para os profissionais de: Neurologia, Neuropsicologia, Fonoaudiologia e Psicopedagogia.

Os tipos mais comuns de Dislexia são:

- Dislexia Visual: dificuldade em diferenciar os lados direito e esquerdo, erros na leitura devido à má visualização das palavras.
- Dislexia Auditiva: ocorre devido a carência de percepção dos sons, o que também acarreta dificuldades com a fala.
- Dislexia Mista: é a união de dois ou mais tipos de dislexia. Com isso, o portador poderá ter, por exemplo, dificuldades visuais e auditivas ao mesmo tempo.

Quanto mais precoce for o diagnóstico, mais eficiente será o tratamento. Quanto mais cedo a pessoa aprender a lidar com suas dificuldades, mais condições de desenvolvimento.

Feito o diagnóstico, é importante que o professor se junte ao profissional que acompanhará a criança e, dessa forma, tracem estratégias diferenciadas para o atendimento do aluno disléxico.

## **2.4 INTERVENÇÃO PARA OS ALUNOS COM DISLEXIA**

As intervenções são de suma importância para a aprendizagem, principalmente para alunos com Dislexia. O acompanhamento multidisciplinar visa a superação das dificuldades apresentadas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para um aprendizado efetivo através de um programa de reabilitação, para orientação e acompanhamento das atividades escolares e aos pais. O acompanhamento dos especialistas são importantíssimos para um resultado mais eficaz.

No entanto, nada disso tem relevância se não houver o comprometimento da família. Ela tem papel fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno, através de acompanhamento assíduo, estímulo e rotina organizada, contribuem para a superação das dificuldades e avanços na aprendizagem.

Cabe ao professor ajustar as novas metodologias de ensino de forma a atender às necessidades do aluno, como por exemplo: proporcionar ao aluno atividades desafiadoras e de acordo com a compreensão do aluno, prolongar os dias de avaliação, realizar atendimento individualizado e intervenções pontuais que irão fazer com que o aluno se sinta seguro e confiante.

A ação do professor é fundamental para a construção da aprendizagem do aluno disléxico por compreender as especificidades de cada discente, avaliam de acordo com seus avanços, propõe atividades segundo sua capacidade e reconhece passo a passo o progresso do sujeito aprendente.

O professor deve ler as atividades da criança de tal maneira que ele não subestime a sua habilidade. Respostas orais são as melhores indicações de sua habilidade do que o trabalho escrito. A avaliação deve ser feita de acordo com o seu conhecimento e não com suas dificuldades e seus erros ortográficos. (TAVARES, 2008, p 22).

Um dos métodos utilizados para alfabetização de alunos identificados com Dislexia é o método Fônico. Indicado para crianças mais jovens, deve ser introduzido logo no início da alfabetização. O Método Fônico auxilia diretamente para suprir as dificuldades de leitura e escrita uma vez que propicia um ensino sistemático e explícito sobre como as letras se relacionam com os sons, a segmentação das palavras e a identificação de sílabas. As pistas estão na própria palavra e não no contexto.

Após algum tempo de treino oral e auditivo que despertem a consciência fonológica, a criança terá elementos suficientes para analisar e identificar novas palavras que lhe são apresentadas. É preciso reconhecer que, especialmente para crianças com dificuldade, as habilidades essenciais para o desenvolvimento da leitura devem ser ensinadas de maneira adequada, pois, caso contrário, essas crianças chegarão às séries mais avançadas sem conseguir ler e com sérios prejuízos emocionais, conforme o disposto no site CASACUCA, 2018:

A consciência fonológica é a habilidade de identificar e manipular, de diferentes formas, os segmentos sonoros constituintes da fala, sejam esses segmentos palavras ou partes de palavras, como sílabas e fonemas. Essa habilidade é preditora da habilidade de leitura posterior para crianças que ainda não foram alfabetizadas. Crianças diagnosticadas como disléxicas, frequentemente apresentam desempenho falho relativo à esse desempenho. Por exemplo, para essas crianças pode ser extremamente difícil diferenciar palavras sonoramente parecidas como “bato” e “pato” e a consequência disso para a aprendizagem de leitura é evidente.

Assim, vemos que o trabalho incansável do professor, juntamente com a equipe multidisciplinar e o acompanhamento sistemático da família darão ao disléxico condições emocionais para prosseguir em seu processo de alfabetização e construção de seu conhecimento.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia desenvolvida no trabalho apresentado é a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de reunir as informações relevantes sobre a Dislexia. Realizada a pesquisa, traçaremos um histórico sobre o objeto de estudo. O levantamento foi realizado a partir da análise de fontes secundárias que abordam, de diferentes maneiras, o tema escolhido para estudo. Para tanto, dispomo-nos de livros de pesquisadores renomados, artigos, periódicos e textos disponíveis em sites confiáveis internet. Fizemos a seleção do material bibliográfico e assim aprofundamos nossa pesquisa com mais segurança.

Conforme Martins (2000, p. 28) trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa bibliográfica nos permitiu alguns esclarecimentos em relação as dificuldades dos alunos na aquisição da leitura e escrita. A pesquisa buscou através da literatura informações que permitiram a identificação do transtorno da aprendizagem denominado Dislexia, que tem atrapalhado a vida de muitos alunos e pais que não tem conhecimento e nem sabem como auxiliar as pessoas com Dislexia. Os resultados obtidos na pesquisa bibliográfica foram relevantes para o conhecimento, identificação e intervenção no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com Dislexia que podem auxiliar a vida de muitos estudantes, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de educação é pensar em qualidade de vida nos aspectos cognitivo, afetivo e social. No momento em que nos dispomos enquanto profissionais da educação, assumimos o compromisso social de promover a qualidade de ensino e oportunizar ao educando a possibilidade de ampliar seus saberes. Quando, em meio a esse processo de ensino e aprendizagem somos confrontados com a dificuldade, com barreiras que impedem o desenvolvimento do educando, temos o compromisso da pesquisa e da busca de meios para superar ou indicar caminhos que amenizem essa dificuldade.

Na pesquisa ora apresentada destacamos a Dislexia que está presente no cotidiano escolar. Por isto, é fundamental que os professores tomem conhecimento deste transtorno para identificar, intervir e mediar o trabalho com a família, com a equipe multidisciplinar e com os demais professores, atuando de maneira integrada com o aluno.

O conteúdo apresentado visa contribuir com o trabalho do professor que muitas vezes verifica que o aluno não tem bom desempenho escolar por apresentar baixa autoestima, não possuir hábitos de estudos adequados, não ser compreendido e atendido em suas necessidades e, neste caso, deve, em conjunto com a equipe pedagógica, a equipe multidisciplinar e a família criar estratégias de ensino mais adequadas para o sucesso pessoal, emocional e acadêmico do aluno.

Assim, o exposto neste trabalho é apenas um norte para os profissionais da educação que, como pesquisadores natos, precisam analisar as peculiaridades do aluno e buscar meios para sanar as dificuldades apresentadas e atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos enquanto meta, garantindo, ao mesmo tempo, os direitos de aprendizagem do aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNA, Maria Helena Varella. **Doenças e Sintomas – Dislexia 2018**. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/dislexia/>>. Acesso em: 19 out. 2018.
- CASACUCA, 2018. Dislexia e consciência fonológica: qual a relação entre ambos? Disponível em: <<https://www.acasacuca.com.br/dislexia-consciencia-fonologica/>> Acesso em 19 out. 2018.
- CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de Intervenção Psicopedagógicas: para dificuldades e problemas de aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2008.
- CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- IANHEZ, Maria Eugênia e NICO, Maria Angela. **Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. 10 ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2002.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2000, p. 28.
- WAJNSZTEJN, Alessandra B. Caturani e WAJNSZTEJN, Rubens. **Dificuldades escolares: um desafio superável**. 2 ed. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009.
- WEISS, Maria Lucia Lemme. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MINHA VIDA, Copyright. 2006/2018. Disponível em: <<https://www.minhavidacom.br>> Acesso em: 19 out. 2018.

OLIVIER, Lou. **Distúrbios: de aprendizagem e do comportamento**. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

## ENTRE RIOS, ÁRVORES E ANIMAIS: percepção de alunos de 6º a 9º ano de uma escola indígena sobre o meio ambiente

Iuri da Cruz Oliveira, UNIR, [jurimatematica2008@hotmail.com](mailto:jurimatematica2008@hotmail.com)  
Reginaldo de Oliveira Nunes, UNIR, [reginaldonunes@unir.br](mailto:reginaldonunes@unir.br)

GT-9- Educação indígena, do Campo e Ambiental

### RESUMO

Entre rios, árvores e animais foi pensado levando em consideração o contato de crianças indígenas com a natureza. O trabalho foi desenvolvido na Escola Indígena de Ensino Fundamental Iria dos Reis Freitas, localizada no distrito de Porto Murtinho, município de São Francisco do Guaporé, com alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. O objeto do trabalho foi descrever a relação existente entre os alunos da escola e natureza, já que a escola está localizada a poucos metros do rio. Utilizou-se de questionários para verificar algumas questões sobre o meio ambiente e também atividades práticas visando sensibilizar sobre a importância da preservação. Os alunos mantêm uma relação muito próxima com o ambiente, que vai desde o rio que corre suas águas lentamente em frente do distrito, utilizado para o banho, pesca, entre outras atividades. A relação também é observada com a floresta, já que muito do que consomem se encontram nela. A relação com os animais vai desde os animais domésticos utilizados como estimação até para seu consumo, por meio da caça e pesca. Percebe-se uma interação necessária entre as crianças e o ambiente, e que existe uma preocupação em conservar, pois do ambiente depende sua sobrevivência.

**Palavras-chave:** Rios. Árvores. Animais. Educação Indígena. Educação Ambiental.

### 1 INTRODUÇÃO

Percepção ambiental é entendida como uma investigação da consciência do ambiente pelo homem, o ato de analisar o ambiente que se está inserido e dessa forma procura-se aprender a cuidar do mesmo, sendo uma ferramenta essencial ao ensino da educação ambiental. Segundo Medeiros *et al.* (2011), a Educação Ambiental (EA) “é um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, onde ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental”.

Segundo Reigota (2007), a Educação Ambiental é uma proposta que visa não somente a utilização racional dos recursos naturais, mas a participação dos cidadãos em discussões, propostas e decisões sobre as questões ambientais, considerando-se em educação política.

Nota-se que tanto a Política Nacional de Educação Ambiental quanto a Constituição Federal orientam que a Educação Ambiental seja trabalhada em todas as modalidades e níveis de ensino, tanto pela educação formal quanto não formal. A constituição aborda em seu Art. 225, inciso VI, que “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. A Política Nacional de Educação Ambiental, em seu Art. 2º, traz que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

Também não se pode esquecer de citar a ECO 92 ou Rio 92, realizada em 1992, no Rio de Janeiro que aborda em seu item II, os princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, onde a Educação Ambiental:

deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim com promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isso implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 54-55).

Segundo Guimarães e Medeiros (2016), a educação ambiental “valoriza as diferentes formas de conhecimento”, sendo este “diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser parenteado ou monopolizado”. Os autores complementam ao citar que é um desafios para os educadores ambientais trazer ao centro das definições das políticas públicas e do processo de implementação da Educação Ambiental que acreditamos, e que podemos nos espelhar nos povos indígenas, que “são interlocutores privilegiados, não só como referência, mas como educadores ambientais, parceiros preferenciais em nossos fazeres cotidianos”. Portanto, é necessário “aprender com eles e ensinarmos, na medida de nossas possibilidades junto com eles, em situação de igualmente dialógica”.

Nesse sentido, a escola é o local onde o aluno vai obter conhecimentos e aprende maneiras de coloca-los em prática, sendo o professor responsável por passar aos alunos os instrumentos de ação visando a sensibilização da conservação do ambiente dentro da escola e fora dela.

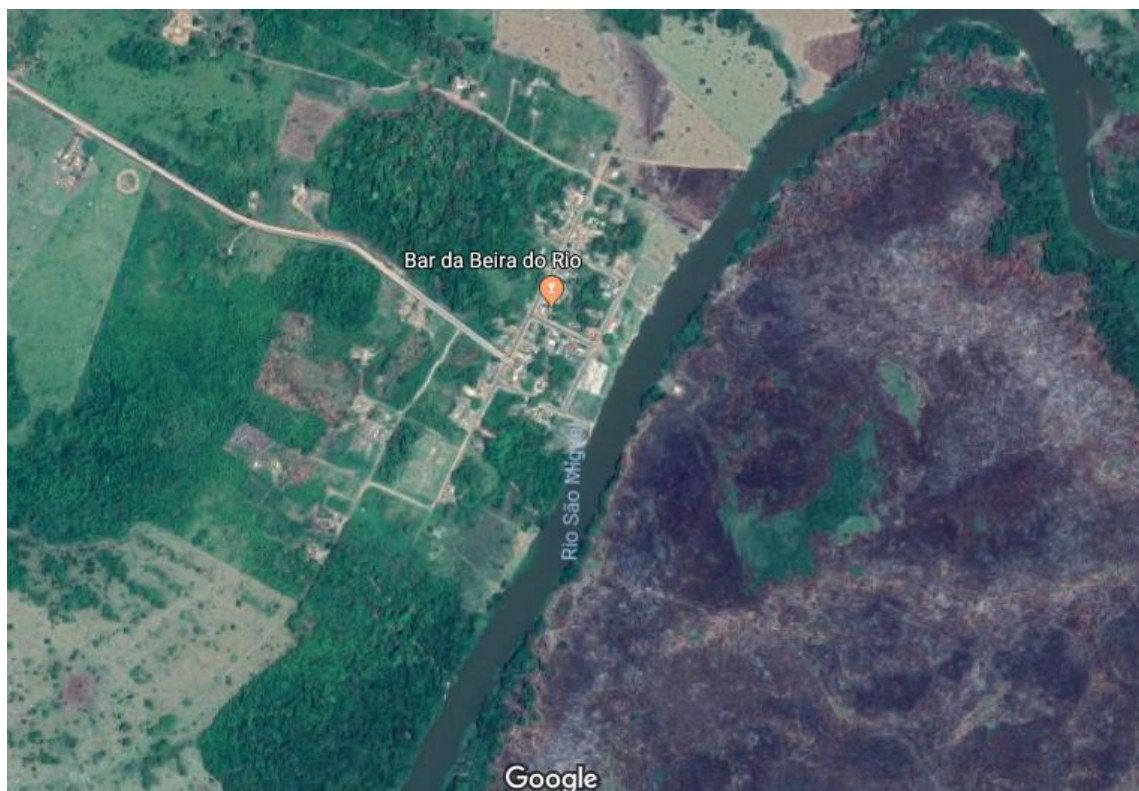
Portanto, o objetivo desse trabalho foi descrever a relação existente entre os alunos da escola e a natureza, bem como avaliar a percepção ambiental dos mesmos com relação a floresta, preservação dos rios e destinação final de resíduos sólidos.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Metodologia**

O trabalho foi desenvolvido na Escola Indígena de Ensino Fundamental Iria dos Reis Freitas, localizada no distrito de Porto Murtinho (Figura 1), município de São Francisco do Guaporé, com alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

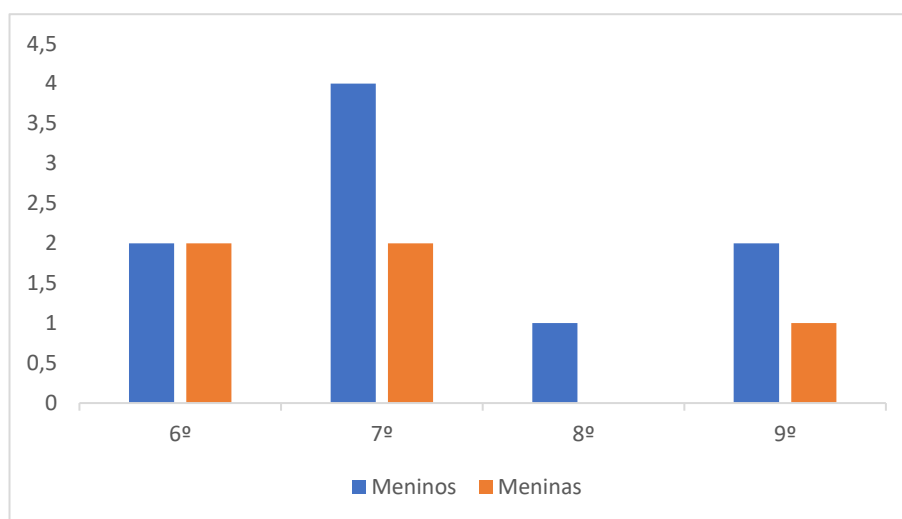
Segundo Faggionato (2012), existem diversas formas de se estudar a percepção ambiental, que podem ser por meio de questionários, mapas mentais ou contorno, representação fotográfica, entre outros. Portanto, para atingir o objetivo do presente trabalho, utilizou-se de uma abordagem quantitativa e qualitativa de informações por meio da aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas com alunos de 6º a 9º ano da escola. O propósito não era somente a obtenção de dados quantitativos sobre o conhecimentos dos alunos, mas também promover a sensibilização, bem como o desenvolvimento do sistema de percepção e compreensão do ambiente, já que os mesmos estabelecem uma relação de dependência pelo ambiente, pois é nele que está sua sobrevivência.



**Figura 1 – Distrito de Porto Murtinho, município de São Francisco do Guaporé.**  
 Fonte: Google maps (2018).

## 2.2 Resultados e discussões

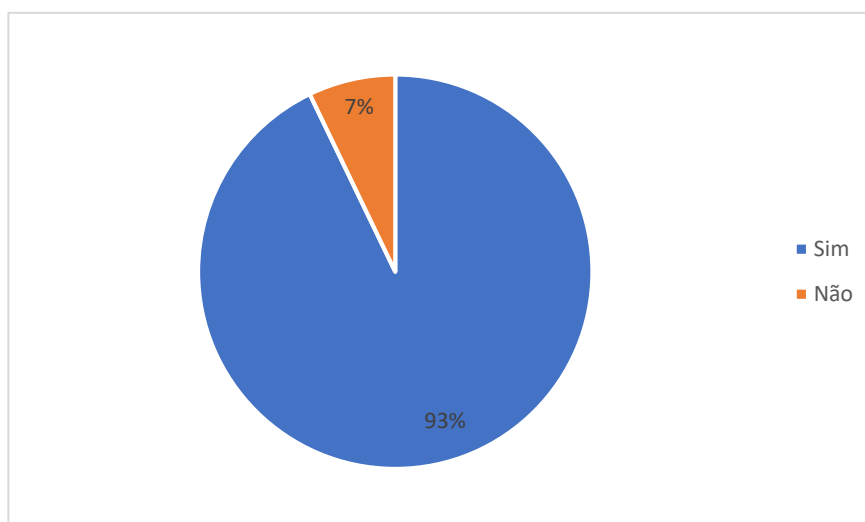
Participaram da pesquisa um total de quatorze alunos, sendo 9 meninos e 5 meninas, matriculados de 6º a 9º ano, em duas turmas multisseriadas, sendo o 6º e 7º ano no período vespertino e o 8º e 9º ano, no período noturno (Figura 2).



**Figura 2 – Gênero dos alunos participantes da Pesquisa.**  
 Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

De acordo com os dados da pesquisa, foram observados, que todos os alunos entrevistados, apresentam pleno conhecimento sobre o significado do termo educação ambiental, deste modo, Guimarães e Medeiros (2016), apontam que os povos indígenas reconhecem a educação ambiental, pelo fato de terem manejado os recursos naturais de suas áreas ocupadas de uma maneira branda, aplicando estratégias de uso da natureza de forma a não alterar os princípios de funcionamento da mesma, sendo que seu uso, não colocaram em risco as condições de reprodução desses ambientes.

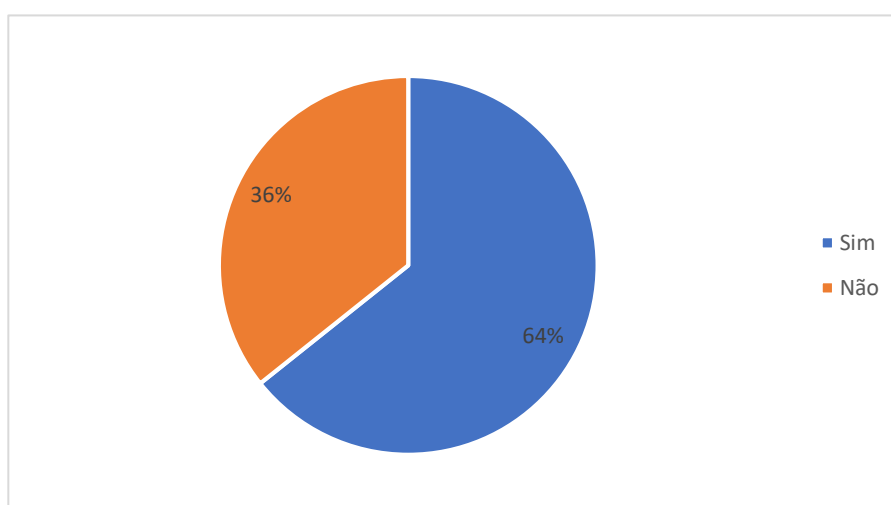
Quando questionados se praticam os conhecimentos, 93% afirmaram que sim (Figura 3), o que demonstra a interação dos alunos com o meio ambiente, já que dependem dele para suas atividades diárias e sobrevivência.



**Figura 3 – Nível de conhecimento dos alunos sobre o termo educação ambiental.**

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Quando questionados sobre o grau de percepção ambiental em relação aos resíduos sólidos, 64% dos alunos (Figura 4) demonstraram ter conhecimento do mesmo, o que mostra a importância de se trabalhar corretamente em sala de aula esses conceitos.



**Figura 4 – Grau de percepção ambiental sobre o termo resíduos sólidos.**

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



Um ponto a ser considerado, segundo Guimarães e Medeiros (2016), que os povos indígenas tem em comum a certeza do que chamamos de mundo natural, pois para eles é “antes de tudo uma rede de interações entre humanos com não-humanos, o que significa dizer que existe uma interação permanente dos humanos com a natureza, numa relação de respeito e interdependência”.

Quando questionados sobre a importância do rio São Miguel para a comunidade, e dos demais rios que existem na Terra, os alunos responderam que é de extrema importância, pois é do rio que eles obtêm a água para as atividades diárias e também é do rio que vem parte da alimentação, como peixes e tracajás.

Também foi perguntado sobre a importância da preservação da água, e todos os alunos compreende a importância da água, o que é um saldo positivo para o meio ambiente, pois os recursos hídricos estão cada dia mais escassos e compreender a importância ajuda em sua preservação. Os alunos julgam ser importante pois relacionam essa importância da água com suas necessidades, portanto, é necessário preservar para garantir que esse recurso continue disponível para a comunidade.

Além da água, foi perguntado sobre a importância das árvores, representando as florestas. Todos os alunos, julgam ser importante a preservação dos fragmentos florestais existentes na comunidade, pois é dessas florestas que se encontram alimentos disponíveis como fonte da alimentação do grupo, também é refúgio de animais silvestres, que dependem dessa floresta para sobrevivência. Também citam que utilizam de forma racional, para que os recursos que a floresta disponibiliza não se acabem, afinal, sempre se renovam como um ciclo.

Guimarães e Medeiros (2016), sobre o tema, destacam que os povos indígenas “têm contribuído para a preservação da cobertura florestal no Brasil, pois a maior parte das áreas protegidas no Brasil estão dentro dos territórios indígenas”.

Os animais foram classificados pelos alunos como de estimação, para criação de onde vem os subprodutos (carne, ovos, leite, entre outros), animais silvestres (caça) e animais que são fonte de alimentação, em sua maioria peixes e tracajás, existentes em abundância no rio da comunidade. Observa-se uma preocupação com a preservação desses animais para que não se esgotem, afinal, é uma relação de dependência. No caso específico dos peixes, os alunos citam que é importante garantir a reprodução, pois só assim, sempre terão a fonte de proteína presentes em sua alimentação diária.

Todas essas percepções sobre o ambiente, ficam claramente visíveis na descrição de Benites, sobre a visão indígena em relação ao ambiente:

O mundo, na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual. Para perceber estas relações, é necessário ter a sensibilidade ou as visões que possibilitam compreender estes mistérios, sinalizados pelo mundo físico. As florestas, a terra, o vento, os rios, o sol e a lua, as estrelas, os relâmpagos e toda a manifestação da natureza, têm suas linguagens e vozes, que precisam ser compreendidas e interpretadas. Toda essa diversidade de linguagens da natureza constitui, também, as linguagens dos Kaiowá e Guarani. Estar em constante ligação com esta rede de equilíbrio da natureza é o papel fundamental da nossa atuação, a partir da postura de um corpo espiritualizado (BENITES, 2014, p. 57).

Segundo Guimarães e Medeiros (2016), a sensibilidade pedagógica, existentes nos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas são extremamente necessários à Educação ambiental, tendo em vista a construção de sociedades sustentáveis.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o termo Educação Ambiental é necessário aprender com os saberes dos povos indígenas, estabelecendo relações interculturais, e invertendo o processo da colonialidade, que vem impondo os modelos ocidentais a esses povos.

Entre rios, árvores e animais é um termo utilizado no título deste trabalho para representar o elo de ligação entre os povos indígenas e o ambiente, em uma relação de dependência, que molda todas as características de preservação, deixando de lado a ganância, existente entre o povo ocidental.

A necessidade do desenvolvimento de projetos na escola é fundamental, pois incentiva os alunos a reflexão sobre temas importantes do seu cotidiano e faz com que a escola cumpra seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel perante o ambiente em que vivem.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENITES, E. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue. Campo Grande, 2014, 130f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. 1999.

FAGGIONATO, S. **Percepção ambiental**. 2012. Disponível em: [www.educar.sc.usp.br/textos](http://www.educar.sc.usp.br/textos). Acesso em: 18 out. 2018.

GUIMARÃES, M.; MEDEIROS, H. Q. Outras epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **Rev. Eletrônica Mest. Educ. Ambiental**, ed. especial, julho, 2016.

MEDEIROS, B. Aurelia; MENDONÇA, J. S. L Maria; SOUSA, L. Gláucia; OLIVEIRA, P. Itamar. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 87p., 2007

## FORMAÇÃO DOCENTE: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Isabel Cristina de Souza - belcryssouza40@gmail.com

Márcia Regina de Souza - Semed de Ji-Paraná - marcyaregina@gmail.com

GT-5- Legislação, Gestão, Formação e Prática Docente

### RESUMO

Neste artigo propõe-se apresentar a formação docente voltada para a avaliação da aprendizagem, tendo como linha de pesquisa a gestão escolar, primando à formação continuada, com o tema: A importância da avaliação na ação docente, levantando o questionamento do “porque”, “como” e “para que” avaliar. Sendo a avaliação uma das atividades que na educação, estão em discussão ao longo do tempo. Para discorrer sobre esse assunto tão pertinente, trazendo: Breve histórico da avaliação da aprendizagem; O que se entende por avaliar; Qual a importância do planejamento para a prática docente; Avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Problematizando a avaliação com os seguintes questionamentos: Qual a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem? Como os professores estão utilizando a avaliação dos alunos, preocupam-se somente em “medir” ou estão atentos ao progresso na aprendizagem? Leva-se em consideração somente o “produto final” ou aquisição contínua do conhecimento? Quais meios e recursos e estratégias utilizar para obtenção do crescimento cognitivo dos alunos? Como elaborar questões claras e objetivas visando aplicar as competências e habilidades dos alunos? Alguns teóricos como: Luckesi, Hoffmann, Martins, Viana, Vasconcellos e Mendez e PCN que escreveram sobre o referido tema. A proposta de atuação foi desenvolvida com a equipe pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cora Coralina, no município de Ji-Paraná/RO, através de dinâmica de grupo, palestra, dando ênfase à avaliação precisa e objetiva, além de exposição em slides e estudo de caso. Espera-se com as propostas mencionadas que os professores deem a devida importância neste processo de avaliar seus alunos atentando-se para o progresso da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação docente, Avaliação da aprendizagem, habilidades e Competências.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo trazer a discussão a respeito da avaliação da aprendizagem, a linha de pesquisa é a gestão, com o tema: A importância da avaliação na ação docente, levantando o questionamento do “porque”, “como” e “para que” avaliar. Além de buscar desenvolver com clareza e objetividade as questões propostas nas “avaliações” que “medem” o nível de conhecimento dos alunos. Tendo como princípio que este (conhecimento) torna-se importantíssimo para o bom desempenho educacional, tanto dos alunos quanto do professor e de todos os envolvidos no processo.

Esta proposta de atuação pedagógica, objetiva trabalhar a questão da avaliação e como devem ser conduzidas as questões e estratégias ao verificar o nível de conhecimento que os alunos adquirem durante o ano letivo e como expressam este saber mediante as ações e atitudes no decorrer das atividades propostas pelo professor, bem como pelos pedagogos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, será discorrido sobre o ato de planejar, de avaliar e de valorizar as habilidades e competências dos alunos, levando em consideração as ferramentas disponíveis para um excelente trabalho na busca por sucesso e progresso do educando.

Pretende-se que os professores comprometam-se ainda mais com o processo de ensinar e aprender, realizando para isso estudos contínuos a fim de atualizar-se, buscando recursos e meios para a prática pedagógica, retratando a importância atribuída a avaliação da aprendizagem e como elaborar questões avaliativas claras e objetivas, visando acompanhar as competências e habilidades do estudante. Sendo também importante que o professor, reflita sobre sua prática, realizando para isso auto avaliação.

A problematização levantada foi: Qual a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem? Como os professores estão utilizando a avaliação dos alunos, preocupam-se somente em “medir” ou estão atentos ao progresso na aprendizagem? Leva-se em consideração somente o “produto final” ou aquisição contínua do conhecimento? Quais meios (recursos) e estratégias utilizar para obtenção do crescimento cognitivo dos alunos? Como elaborar questões claras e objetivas visando aplicar as competências e habilidades dos alunos?

Como objetivo compreender a importância de avaliar, planejar, valorizar e direcionar as questões avaliativas com objetivos específicos para cada disciplina e/ou conteúdos. Além de planejar e executar a avaliação na prática educativa; desenvolver estratégias na elaboração das questões avaliativas; identificar as habilidade e competências a serem avaliadas de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos; valorizar as competências e habilidades ao avaliar o rendimento escolar. Os conteúdos propostos são: Avaliação no ensino aprendizagem e Importância na elaboração de questões claras e objetivas.

Desenvolvido no período matutino e vespertino, como treinamento aos professores, formação continuada. Para o desenvolvimento das atividades, foi realizada uma dinâmica, trazendo como tema a confiança e o companheirismo, vídeo motivacional, mostrando a importância de cada um no processo educativo. Deixando os docentes externarem seus sentimentos. Em seguida foi realizada uma palestra com o tema: “Qual a importância atribuída à avaliação da aprendizagem e como elaborar questões avaliativas que contemplem competências e habilidades”. Realizaram-se também estudos de caso através de oficina. Para finalizar a execução dos trabalhos, os dirigentes presentearam o corpo docente, valorizando-os como sendo parte indispensável no sucesso da escola e principalmente no progresso dos estudantes. O processo avaliativo aconteceu, através da participação, interesse e atuação nas atividades propostas como também o comprometimento de cada docente no processo ensino-aprendizagem.

Os autores que dão embasamento teórico foram: Luckesi (2008), Hoffmann (2008 e 1995), Martins (2002), Vianna (1997), Vasconcellos (2003) Mendez (2002) e PCN (2001).

Desta forma espera-se que os professores compreendam a importância de realizar o trabalho educativo que visa o crescimento intelectual dos estudantes e sua auto estima que é construída ao longo de sua vida.

## **AVALIAÇÃO – CONCEPÇÃO PRESENTE NA PRÁTICA EDUCATIVA**

O significado de avaliar de acordo com o dicionário Aurélio (2005, p. 118) é: “determinar a valia ou o valor de.” Avaliação: “ato ou efeito de avaliar; valor determinado pelos avaliadores”. Refletindo sobre esta prática no espaço escolar, pode-se perceber que não se trata somente de medir o conhecimento, torna-se muito mais que isso, pois à medida que o educando participa no contexto educacional, já está sendo avaliado e conseqüentemente suas ações e atitudes refletirão no crescimento intelectual e cognitivo.

A fim de verificar os conhecimentos construídos na prática educativa, a avaliação da aprendizagem, que sempre fez parte da história de todos que passaram e passarão por uma

instituição escolar, está ligada a reflexão da capacidade de observação dos profissionais envolvidos na transformação das ações integrantes no processo ensino-aprendizagem, esta prática pedagógica requer preparo técnico, como relata Hoffmann (1995, p.18), a avaliação é a “[...] reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”.

A forma de avaliar segundo Luckesi (2008), é essencial para a consolidação do projeto educacional. Desta forma cabe aos gestores e professores valorizarem a aquisição do conhecimento, demonstrando qual objetivo pretende alcançar e quais interferências podem ajudar o educando. No sentido de conceituar a avaliação como uma concepção pedagógica e filosófica adotada pela escola, Luckesi (2008), ainda relata:

Um educador que se preocupa com que sua prática educacional esteja voltada para a transformação, ao poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, [...] a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2008, p.46)

Para atingir os objetivos propostos na prática educativa, o planejamento deve ser um dos processos mais importantes para a ação docente, pois se trata da busca pelo equilíbrio entre recursos e finalidades, que visa o funcionamento da instituição, dos setores de trabalho, além de organizar as tomadas de decisão, sendo então um norteador no procedimento de reflexão e acompanhamento indispensável nas etapas e resultados a serem obtidos. Martins (2002, p. 9), relata que a “prática [...] pode ser transformada quando compreendida nas múltiplas determinações, [...] com auxílio do saber sistemático”.

Para tanto, o planejamento passa a ser dirigida, a uma ação pedagógica crítica sendo transformadora, que possibilita ao professor maior segurança em suas atuações no processo educativo. Planejar adequadamente dará um direcionamento, um norte, de forma a integrar o conteúdo proposto ao objetivo almejado, sendo um meio de facilitar e viabilizar o ensino. Luckesi (2008, p. 105), diz que: “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”.

O planejamento não é um ato isolado para cumprir exigências da escola, e sim uma ação onde o docente possa refletir pensar e repensar a metodologia utilizada, sendo flexível, desta forma o professor pode de maneira concreta perceber “onde”, “como”, “porque” e “como” intervir no processo ensino-aprendizagem, levando o aluno a crescer cognitivamente. Passa a ser então, se bem articulado, uma ferramenta preciosa, para alcançar a evolução do aluno. Hoffmann, (2008), relata:

O planejamento do professor é muito importante. Torná-lo flexível não significa que não se define objetivos ou roteiros. É preciso fazer um balanço permanente entre os objetivos delineados e os rumos tomados pelos [...] “estudantes” (HOFFMANN, 2008, p.43).

No entanto, para desenvolver estratégias na elaboração das questões avaliativas, o professor deve ficar atento a muitas e variadas ferramentas que são disponibilizadas e está tão presente no meio pedagógico, e principalmente uma gama de situações que são propostas na busca de aprimorar o conhecimento e formação continuada.

Sem dúvida as “provas” tão temidas pelos alunos, que na atualidade deixou de ser um único instrumento de avaliação, é uma das estratégias, porém não é a única utilizada, outras ferramentas auxiliam na verificação do conhecimento. Isso não significa que “ela” foi retirada da sala de aula, mas se bem elaborada com objetivos precisos é uma excelente aliada no diagnóstico, a fim de aferir o conhecimento adquirido pelo educando. Quando o professor refletir a prática destas, perceberá que poderá ser imprescindível ao planejar de suas aulas podendo aprimorar sua prática pedagógica, porém deve-se ter o cuidado ao elaborar questões que traduza coerentemente o que se espera do aluno, ou seja, quais competências e habilidades observarem e se ocorreu avanços.

Na elaboração das questões o professor deve ter em mente que as atividades devem ser direcionadas levando em conta o aprendizado em sala de aula, não se deve cobrar do aluno situações que não foram pontuadas em sala de aula. Alguns passos devem ser seguidos: **o tempo** – quanto tempo será necessário para que resolva a questão; **a linguagem** – qual o vocabulário será usado, o aluno conseguirá interpretar, para isso não se devem utilizar palavras que não façam parte do seu cotidiano, ou que não lhe seja familiar; **objetivo** – a pergunta corresponde realmente ao que o professor quer avaliar, ou o aluno terá dificuldade em interpretar, causando ambiguidade, por tanto deve ser esclarecedora; **espaço** – deve-se deixar espaço suficiente para a resposta, por exemplo, para uma questão matemática onde é necessário fazer uso das 4 operações, em uma situação problema; **familiaridade** – ao aluno foi demonstrado primeiramente como as questões serão elaboradas, para que lhe seja familiar e tenha o conhecimento de como será desenvolvida a atividade. Martins (2002) relata:

A didática teórica enfatiza a avaliação como elemento fundamental do processo de ensino e chama a atenção para a íntima vinculação entre avaliação e objetivos. [...] o professor é orientado para a tarefa de avaliar seus alunos, dispondo para isso de um vasto rol de instrumentos e técnicas, além de diferentes modalidades de avaliação tudo isso partindo do pressuposto de que compete ao professor tanto a concepção quanto o controle do processo de ensino. (MARTINS, 2002, p. 59).

Ao elaborar uma boa prova, que contemple as competências e habilidade a serem alcançadas, devem-se levar em consideração os conteúdos em contexto e situações reais ou similares em que seja familiar aos alunos, ou seja, que faça parte de seu cotidiano, desta forma o estudante deve se esforçar para aplicar o que lhe foi ensinado. Não existe uma formula concreta para se fazer uma boa prova, porém seguindo alguns critérios, aquele “medo” que surge não será um impecílio para um bom desempenho ao realizar a “prova”. Um critério muito importante também, é que a escola tenha padronizado uma rotina, desta maneira o aluno entenderá o “porque” e “para que” as avaliações existem.

Alguns dos objetivos traçados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de:

- Posicionar-se de maneira criativa, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, construindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal

e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- Utilizar diferentes linguagens – verbal, [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar [...]; e
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, PCN, 2001, p. 4).

Para conquistar estas capacidades, procurando integrar os alunos neste contexto, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo sejam compromissados com os objetivos propostos, integrando meios e ferramentas a fim de buscar complementar e atingir tais metas.

Muitos educadores preocupam-se em atribuir nota sem levar em conta o desempenho do aluno no que diz respeito aos resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem, no entanto é essencial a percepção que avaliar é reconhecer o esforço e empenho, na capacidade de reflexão, considerando que é um sistema interativo entre aluno e professor.

A fim de entender o processo avaliativo realizado nas escolas e compreender o seu sentido, faz-se necessário conhecer a evolução do seu conceito e o caminho que percorreu, percebendo esta, em um contexto histórico que levará a reflexão da prática do professor mediante as múltiplas possibilidades de análise crítica acompanhado da tomada de decisão, como relata Vianna (1997):

Não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhado de tomada de decisões que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor, explicitando, é uma autorreflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social. (VIANNA, 1997, p. 4).

Refletindo sobre o papel da avaliação no trabalho pedagógico, é fundamental entender as necessidades de consolidar e garantir ao aluno a constância, com sucesso, em busca de medidas que consolide uma educação de qualidade. É necessário compreender que a avaliação não é uma ação independente e única que se responsabiliza em transformar a escola e tão pouco rendimento do aluno. No entanto a soma destas deve refletir na construção de uma proposta pedagógica coletiva e coerente com a realidade e as necessidades dos seus personagens, ou seja, da equipe escolar.

Sendo grande preocupação das escolas, a avaliação não pode ser vista como ato que exclui (que deixa de fora, afasta ou rejeita), classifica (separa em classes) ou seleciona. Ao professor compete clarear e evidenciar, os aspectos que envolvem a realização efetiva das mudanças nas práticas avaliativas. Segundo Vasconcellos (2003, p. 15): “[...] para se falar em mudanças da avaliação precisamos considerar as condições efetivas, históricas, concretas que se dá a educação escolar”.

De acordo com Mendez, (2002), a avaliação atua como processo de conhecimento e aprendizagem:

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua, então, a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com a avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem da correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos

assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma – transformada em uma mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa. (MENDEZ, 2002, p. 14).

Para que haja uma aprendizagem baseada na construção pessoal é necessário que o professor reflita e mude suas práticas educacionais, alterando assim sua concepção sobre o que é aprender e ensinar. Os educadores devem sair da zona de conforto, de materiais pré-estabelecidos, metódicos a fim de que pratique novas teorias, ousem, arrisquem, observem e reflitam nas oportunidades de criar meios de conseguir atingir os objetivos no que diz respeito à mediação do conhecimento com criatividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constantemente realiza-se a avaliação, a fim de definir metas e estratégias, para lidar com os problemas nos quais se depara ao longo da vida, na escola não é diferente, o processo de avaliação é constante, não apenas aos alunos, mas, sobretudo as condições que eles aprendem aquilo que se considera fundamental. Quando há reflexão sobre o processo de avaliação nas escolas o que vem a tona é toda a prática educativa e todo seu suporte teórico e contextual, não é um assunto, que se possa separar das implicações no dia a dia de vida escolar. Ela adquire significado especial quando se chega à qualidade da educação que se pratica. Deve-se pensar a avaliação, de forma orientada coerente e com uma visão ampla de aprendizagem. É um instrumento transformador, num processo abrangente que implica numa reflexão sobre o fazer pedagógico.

Não se pode confundir avaliação com notas ou conceitos, o insucesso escolar precisa ser repensado, as situações de ensino aprendizagem devem levar ao crescimento e não ao fracasso, sucesso e insucessos não são opostos. É, portanto, ação e não julgamento, e a maneira de acompanhar os desenvolvimentos avanços e retrocessos no processo de construção do aluno. O “erro” serve como indicadores dos caminhos, que o professor, deve pesquisar para entender melhor a criança, o processo de aprendizagem e o assunto que está sendo investigados, os acertos também servem para esta mesma função precisam-se utilizar os acertos no processo de avaliação e os erros como base da pesquisa. É importante, pois, que os educadores, comprometidos na construção de uma escola democrática, façam uma avaliação de sua prática e repensem nas redefinições de suas intenções diante e seus alunos.

Quando se fala em instrumentos de avaliação, tem-se em mente fatores de ordem quantitativa, pois ainda é comum estar arraigados a cumprimentos de conteúdos acadêmicos ministrados e a checagem de aprendizagem relacionada aos tais conteúdos conceituais. Por muitos anos, a avaliação da aprendizagem nas escolas acontecia em momentos isolados de aferição por meios de provas, classificando e selecionando os melhores alunos, essa prática era mantida por uma postura autoritária punitiva da escola, pois excluía uma parte dos alunos, admitindo a outra parte como aceitos, entretanto ao se deparar com as realidades com as pedagogias de projetos, o desenvolvimento de habilidades, competências, múltiplas inteligências, entre outras, os instrumentos de avaliação quantitativos revelam-se mesmo limitados e até incoerentes. Desta forma a avaliação deve então ser vista de forma diferente, passando a envolver o desempenho do aluno, do professor e de todo o contexto escolar, além disso, o ato de avaliar não pretende somente aferir o domínio do conteúdo, mas verificar o desenvolvimento das capacidades do aluno. Para que a avaliação seja científica e pedagogicamente importante para o sistema educacional, deverão estar vinculadas as atividades diárias em sala de aula como parte do processo ensino aprendizagem, sendo dinâmica, isto é, contínua permanente e cumulativa. Precisa-se entender o processo de avaliação percebendo



as múltiplas possibilidades de crescimento dos alunos e elaborando um painel histórico de sua vida escolar, além disso, faz-se necessário eliminar preconceitos, distorções, temores, necessidades e estar em harmonia estabelecendo um clima de fé e confiança na realidade que cerca para um caminhar firme nas metas a serem atingidas no trabalho educacional.

É preciso ainda que o professor se auto avalie, que se veja no tempo, que se informe e acompanhe a velocidade da mudança evolutiva. Ao avaliar todos os momentos da aprendizagem escolar, o aluno estará aprendendo também a avaliar os momentos de sua vida na comunidade, aprendendo a auto avaliar-se a descobrir-se, a pensar em si mesmo como parte importante da sociedade. Assim estimular o aluno a fazer auto avaliação, é uma forma de aprender a analisar seus trabalhos, desenvolvendo seu senso crítico e sua autonomia. A eficácia e eficiência da avaliação, só haverá se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno ambos na busca de um caminho na mesma direção que com os mesmos objetivos para promover ajustamento pessoal e social.

Notas, conceitos e etc., não estão descartados a escola precisa desses instrumentos para seus registros. O importante é que o aluno entenda como está sendo avaliado e que o resultado seja discutido e explicado e não apenas comunicado através de uma nota. Fica, portanto claro que a avaliação de um aluno ou de uma turma não deve se limitar a atribuição de notas definidos por critérios de certo e errado. Avaliação deve sim partir de objetivos propostos e instrumentos para atingi-los. Trabalhos de observações pesquisas, atividades individuais e coletivas, em fim tudo que foi elaborado pelos alunos merece atenção e deve ser avaliado não em termos de valores numéricos, mas levando-se em consideração o conhecimento, o crescimento, experiências, autonomia, criatividade, a confiança e o respeito.

A formação docente, possibilita compreender o processo educativo no que diz respeito a organização, ou seja, a gestão escolar seus desafios diante de tantos percursos, principalmente em relação ao sistema que em alguns momentos dificultam o desenvolver de maneira satisfatória. Podendo ainda, entender a dinâmica e os elementos presentes na rotina da instituição, a prática pedagógica dos envolvidos, bem como elementos facilitadores diante do processo de ensino e aprendizagem, com o processo educativo diante da gestão da escola.

Sobre a avaliação na aprendizagem, e a importância do comprometimento do profissional no que tange a mediação do professor e dos envolvidos, na construção de indivíduos capacitados e habilitados para desenvolver-se em várias áreas do conhecimento.

Sabendo que há muito ainda para vivenciar na prática pedagógica, onde a cada situação o pedagogo deve estar atento e preparado para atuar de maneira a contribuir para o sucesso dos estudantes e da instituição.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa, Ministério da Educação Fundamental**, 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, Positivo**, Curitiba, 2005.

HOFFMANN, Jussara, **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10ª edição, Porto Alegre: Editora Medição, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Medição, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**, 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver, **Didática Teoria Didática Prática**. 7ª ed. Edições Loyola, São Paulo. 2002.

MENDEZ, Álvarez J. M. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre Artmed. 2002

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelin. Avaliação educacional e o avaliador. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUS/SP. São Paulo, 1997.

## FORMAÇÃO DOCENTE: MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Isabel Cristina de Souza - belcryssouza40@gmail.com

Márcia Regina de Souza - Semed de Ji-Paraná - marcyaregina@gmail.com

GT-5- Legislação, Gestão, Formação e Prática Docente.

### RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar, a prática pedagógica desenvolvida com os estudantes de Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, Marcos Bispo da Silva, no município de Ji-Paraná/RO no ano de 2017- memórias literárias, sendo esse, parte integrante do estagio supervisionado realizado na ocasião da formação em Licenciatura de Letras. As atividades relacionadas ao resgate das memórias dos alunos quando crianças e adolescentes foram utilizadas no intuito de exercitar a escrita e conseqüentemente a comunicação. A partir dos embasamentos teóricos e no desenvolvimento da atividade pode-se contribuir com a escrita dos textos dos estudantes, levando-os a refletir a própria redação, tanto no aspecto da construção das ideias como também do uso formal da língua portuguesa. Ao analisar alguns textos percebe-se que a proposta metodológica contribui para e com a formação dos estudantes, apontando caminhos para a continuidade, com o intuito da formação cidadã. As atividades desenvolvidas no decorrer das aulas proporcionou grande aprendizado, sendo trabalhado de maneira lúdica, tornou-se eficiente e prazeroso.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Memórias Literárias. Produção textual.

### INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é relatar como transcorreu o estágio e conseqüentemente a regência em sala de aula considerando o tema “memórias Literárias” com objetivo de desenvolver atividades de leitura e escrita a partir do gênero discursivo memórias literárias em perspectiva da preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Possibilitando ações como: socializar excertos memórias literárias de autores brasileiros; possibilitar o exercício da escrita a partir da produção de textos; desenvolver a linguagem oral e escrita, através de leitura interativa; interpretar diferentes textos, buscando a compreensão e aprimoramento da norma culta; ler, ouvir, compreender e comentar textos com base do gênero memórias literárias; identificar as características formais e discursivas do gênero memórias literárias; planejar, produzir, reescrever, revisar e publicar textos - memórias literárias; perceber e identificar linguagem gramatical em memórias literárias.

Para tanto, a partir do estágio supervisionado, realizado no ano de 2017, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marcos Bispo da Silva, situada à Rua G nº 69, Bairro Mario David Andrezza, em Ji-Paraná/RO foi possível vivenciar a experiência teoria e pratica característica do estagio. Sendo assim, propomos aos estudantes do Ensino Médio, uma vivencia, como metodologia para o ensino e aprendizagem, e que os mesmos fizessem um regate as memórias, primeiramente às memórias quando crianças e adolescentes e posteriormente às lembranças enquanto estudantes, levando-os aos seguintes questionamentos: Quem foi seu primeiro professor? Quais sentimentos tinham por ele e o que sente agora? Como podemos relatar as situações vivenciadas? E outros. Desta forma, como continuidade da proposta metodológica, oportunizamos aos estudantes leituras de textos que traziam memórias de autores e depoimentos relacionados à temática.

Motivados por tais leituras, os alunos foram desafiados a contar e escrever suas memórias de infância, os primeiros anos de escola, suas brincadeiras, etc. Os textos produzidos foram retomados a partir da língua padrão sempre desafiando os alunos para entenderem a importância de perceber a variedade da linguagem escrita e oral.

O trabalho de resgate das memórias foi realizado na seguinte sequência: apresentação dinamizada da proposta de trabalho aos alunos exposição de conceitos sobre gêneros discursivos e neles, de forma mais aprofundada, o das *memórias literárias*. Em seguida procedemos a leituras de memórias literárias de Dráuzio Varela, Zélia Gattai e João Ubaldo Ribeiro.

Além do resgate de memórias, este trabalho possibilitou aos alunos do ensino médio analisar criticamente os “porquês” de estudar a língua portuguesa, seus mecanismos linguísticos e enunciativos, seleção de vocabulários, coesão e coerência textuais, tempos verbais, ortografia, acentuação e pontuação, entre outros, incluindo a literatura clássica e contemporânea que foi inspiração para produção textual.

Pensando na atuação da escola com a formação dos estudantes no que diz respeito às habilidades de leitura e compreensão, foi possível trabalhar, além dos processos gramaticais, a escrita de textos com o título “Memórias Literárias”. No decorrer desse artigo expomos algumas considerações e reflexões sobre como os estudantes percebem a importância de resgatar as memórias na construção e evolução de um indivíduo crítico e que saiba posicionar-se diante dos desafios sociais. Analisamos 2 textos dos alunos que relatam a infância para finalizar nossa análise, com a intenção de concretizar demonstrar o quão é importante esses resgates.

## **METODOLOGIA**

Os suportes metodológicos utilizados foram: relatos e depoimentos, através de leituras compartilhadas. Além de vídeo aulas, músicas, filme e materiais complementares: textos para leitura e interpretação (impressos). Para o embasamento da análise crítica consideramos o que alguns autores contribuíram para a educação como: Koche (2015), PCNs (1999), Bakhtin (2011).

Utilizamos como metodologia o diálogo respeitando os dizeres dos discentes envolvidos na prática da regência. Em todas as situações didáticas, os estudantes foram ouvidos, consultados e suas falas aproveitadas e aprofundadas.

As atividades foram realizadas a partir de situações concretas e através da linguagem, nas diferentes modalidades, entre elas a leitura, interpretação e a produção textual. Leituras de textos literários que serviram para o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitou a prática de criação e construção das memórias literárias. Os estudantes desenvolveram a compreensão das aptidões envolvidas, através de oficinas, trabalho em grupos e leitura dramatizada.

Para desenvolvermos um trabalho de qualidade junto aos estudantes, contamos com a participação efetiva dos mesmos que por sua vez oportunizou avaliação e interferências estabelecendo contextualização com dinamicidade e de forma estimulante, gerando discussões sobre os temas abordados.

## **BASE CONCEITUAL TEÓRICA**

Para o desenvolvimento das atividades memórias literárias, utilizou-se referenciais teóricos que fundamentam e subsidiam a prática, assim Geraldini (1993), afirma que o aluno faz uma redação, quando reproduz frases que não são dele, ideias já consagradas, clichês – enfim, quando devolve

para o professor a palavra da escola; diferentemente, o estudante produz um texto, quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância e em outras convenções da língua escrita culta, escrever algo original, algo de seu, a expressão de sua visão de mundo. Percebemos a importância de trabalhar com memórias literárias, pois com elas, desafiaremos os discentes a produção de textos de sua autoria.

Segundo Possenti (2002), a autoria, no que diz respeito à produção textual, consiste em como o texto é planejado e construído pelo locutor, de forma mais ou menos pessoal, a partir da utilização de diversos recursos da língua para a construção do sentido.

Acreditamos que o trabalho com gêneros textuais é fundamental no ensino da leitura e da escrita na medida em que promove a interação social.

Defendemos que esta metodologia, gêneros textual memória literária, é uma rica oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no cotidiano.

E quando se fala de textos de autoria dos alunos, o gênero textual *memórias literárias*, permite ao estudante do ensino médio, resgatar a história das pessoas que lhes são próximas, de sua vida escolar, permitindo-lhes descobrir e registrar como protagonistas, passagens marcantes de sua existência. Gedoz e Hubes (2010, p. 264), consideram que:

O gênero memórias literárias caracteriza-se como um texto pertencente à esfera literária, já que cumpre com um dos traços mais marcantes dos gêneros dessa esfera, a função estética. Opondo-se a uma função utilitária cujo fim é o de informar, convencer ou explicar, o autor das memórias literárias procura representar a realidade por meio de sua visão, interpretando aspectos que considera mais importante, sem uma preocupação em retratá-la de modo fiel.

Fundamenta também o trabalho desenvolvido com os estudantes do Ensino Médio, os documentos oficiais que refletem os avanços e retrocessos desta etapa de ensino, mormente aqueles relacionados à Língua Portuguesa e suas linguagens e, não de menos importância, autores consagrados que refletem sobre leitura, produção de textos e literatura no contexto de uma escola pública que deseja possibilitar acesso ao mundo do saber culturalmente elaborado e não meramente adestradora, no sentido de preparar mão de obra para o trabalho.

Considerando que o trabalho desenvolvido, memórias literárias fizeram parte do processo de formação e compõem uma das etapas que foi o estágio supervisionado, destarte destacar os autores que inspiram a prática pedagógica, na perspectiva da formação cidadã, Freire (2006), Antunes (2003), Lauria (2002) e Geraldi (2006) especialmente quando tratam da leitura e da escrita num contexto de preparação para o prosseguimento dos estudos e seu uso como possibilidade de compreensão de mundo como corrobora Freire, (2006, p.11) ao postular que,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p.11).

Elucida a metodologia que utilizamos memórias literárias, a prática vivida, fazendo memória do seu ensino médio que na época era chamado de “ginásial”, Freire (2006, p. 16) recorda-se com emotividade a presença de seu professor de Língua Portuguesa e também faz uma anamnese de sua prática como docente deste mesmo componente curricular. Mais atuais do que nunca, suas memórias davam conta de que:

A compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa. Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda.

Como em todo texto existe uma polifonia de vozes, e, em algum momento um texto é lido por outro, as memórias/postulados de Freire (2006) são corroboradas por Lauria (2002, p.55) no texto/discurso presente no documento “PCN+ Linguagens, códigos e suas tecnologias” quando a autora assevera a partir dos postulados do PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que,

[...] O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Constatamos com a prática desenvolvida, que ainda hoje, nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio a produção da escrita ainda se dá de forma pouco sistemática e parcialmente planejada. No trato com a tessitura de textos, prevalece, todavia, uma prática tradicional que privilegia atividades de escrita cuja característica principal é sua artificialidade com predominância de exercícios de reprodução de frases e textos onde comparecem redações de modelos padronizados.

É aquilo que Antunes (2003) chama de “prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”.

Por outro lado, existe também a prática da exploração temática onde o professor apresenta um texto, procede-se a um debate para, em seguida, se produzir um texto cuja produção quase sempre se caracteriza pela ausência de uma explicitação quanto às condições de produção, organização e normas. Esta perspectiva de escrita aposta em que o aluno aprende escrever a partir de que tenha contato com uma grande diversidade de temas.

Geraldi (2012) pondera que a substituição da redação por produção de textos não é apenas um jogo de palavras ou questão de nomenclatura e, menos ainda por um modismo pedagógico. A mudança é muito mais um pensar e repensar o processo de escrever considerando as condições de produção dos textos em toda sua complexidade.

Necessita-se um planejamento e o desafio de mobilizar recursos linguísticos para enfrentar um tema, definir um projeto de dizer no interior deste tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores (GERALDI, 2012).

Neste contexto, os sujeitos envolvidos na produção de textos também precisam ser considerados em suas peculiaridades.

O professor e o aluno se tornam na escrita e reescrita, parceiros. Cada um a seu modo, pois como afirma Geraldí (2012, p. 16) “escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso”. O aluno escreve para ser lido pelo professor, pelos colegas e outros leitores envolvidos no processo e não apenas para ser corrigido gramaticalmente. O professor se torna, assim, um coautor dos textos produzidos e o texto se torna evento comunicativo e dialógico.

Tais arrazoados nos possibilitarão uma prática de docência mais pertinente com a visão da leitura e da escrita como práticas sociais profundamente imbricadas na vida nossa de cada dia.

## REFLEXÃO PEDAGÓGICA - PRODUÇÃO LITERÁRIA

A proposta foi de envolver os alunos de maneira lúdica e descontraída proporcionando aulas diferenciadas, para tanto levamos, além de textos literários, músicas, e realizamos leituras de diversas formas como, por exemplo: dramatização, leitura interativa e etc..

As atividades desenvolvidas foram: A leitura, a escrita, a biblioteca, o livro e a escola: uma relação antiga. Estratégias: Aula iniciada no LIE (Laboratório de Informática e Ensino), com visita “in loco” à biblioteca da escola e manipulação de seu acervo destinado aos alunos de 6º ao 9º ano e finalizada com produção de textos em sala de aula. A leitura e a escrita de Carolina Maria de Jesus em “Quarto de despejo” - Leitura compartilhada e teatralizada de textos, análise linguística de textos, produção de textos e monólogos teatrais. Trabalhando com excertos de textos de “Quarto de Despejo” – monólogos. Apresentação de monólogos teatrais de excertos do Diário da Favela, de Carolina Maria de Jesus. Aulas, atividades em grupo, leituras compartilhadas, construção de textos e teatro. Dessa maneira, procuramos diversificá-las, tornando-as mais atrativas, conseguindo atingir os objetivos traçados através dos conteúdos propostos.

Para dar continuidade na proposta de produção textual a partir das atividades e estratégias mencionadas, relatar o desenvolver das aulas, contando com a participação efetiva dos estudantes. Para tanto analisamos algumas produções levando em consideração o que diz Köche (2015), sobre a estruturação: apresentação, corpo e fechamento.

Analisando as produções textuais do 3º ano “C”, que foram direcionadas sobre o gênero textual “memórias literárias”, por fazer parte do projeto que compõe as atividades do estágio supervisionado IV. Nessa turma, trabalhamos apenas a produção textual, analisando os aspectos: **apresentação, corpo e fechamento**.

Sabemos que “memórias literárias” é um gênero textual que mostra uma época e registra acontecimentos da vida do autor calcados em lembranças pessoais. O texto é construído a partir de fatos do passado que, em algum momento, foram esquecidos, e são narrados da maneira como são lembrados no presente.

Esse gênero textual registra uma realidade que poderá ser retomada, e sua importância recai em seu caráter histórico, pois, mesmo que não pretenda contar com fatos de modo objetivo, calca a narrativa em algo que já passou. Dessa forma, o produtor do texto tem liberdade para recriar situações ou fatos narrados de modo a deixar o leitor emocionado.

Para Bakhtin (2011):

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse toda e integralmente hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um

vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (BAKHTIN, 2011, p. 363).

O gênero memórias, como é conhecido no campo literário, é uma narrativa ficcional escrita em primeira pessoa ou ainda em terceira pessoa, na qual o autor descreve as lembranças de sua vida ou da vida de outra pessoa. É uma inscrição que possibilita uma visão do passado. As recordações relatadas são baseadas em fatos reais com tons de ficção, pois toda Literatura é potencialmente autobiográfica empregada a partir das experiências estéticas dos autores. No livro “Estudo e produção de textos”, a autora Köche *et al.* (2015) preconiza que:

O gênero memórias literárias possui uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, pode ser dividido em apresentação, corpo e fechamento. Atente: a) Apresentação: mostra o protagonista e outras personagens envolvidas, o tempo e o espaço; b) Corpo: narra os fatos, mesclando-os com descrições das personagens e do cenário; c) Fechamento: evidencia o desfecho dos acontecimentos e apresenta uma avaliação das experiências relatadas. (KÖCHE, *et al.* 2015, p. 136).

As produções realizadas pelos alunos do 3º ano “C” foram analisadas levando em consideração o que a autora descreve, procurando através das atividades selecionadas entenderem e compreender o processo de aplicabilidade desse tipo de texto em sala de aula e como trabalhar contextualizando com outros gêneros textuais. Os critérios para seleção dos textos foi o que mais se aproximava das descrições da autora, além de letras legíveis.

O texto 01 expõe ao leitor, a **apresentação**, dizendo que o aluno “falará sobre sua infância”, e que foi “memorável”, porém não o situa no tempo e espaço como orienta a autora Köche *et al.* (2015). O **corpo**, narra os fatos ocorridos, porém sem muitos detalhes. Descreve alguns fatos vividos pelo autor, que foram “bons” e “outros não tão bons”, menciona apenas as brincadeiras, e diz que “nem sempre foi assim, teve momentos de dificuldades, mas nada que eu superasse”. É perceptível a falta do advérbio de negação, nesta construção. O **fechamento**: relata as lembranças que viveu e que estão em suas memórias ainda hoje e que teve uma infância alegre e feliz. Produção de texto que foi motivo para a análise. (Texto 01): “Usando pronomes e verbos que demonstram as memórias vividas num tempo passado. Falar da minha infância é trazer lembranças memoráveis que relembram algo bem que marcou a nossa vida. Minha infância trouxe muitas coisas boas e alguma nem tanto interessante assim, costumava brincar muito, me diverti muito, as brincadeiras que eu mais gostava era pega-pega, esconde-esconde, brincar no barro, casinha e etc... Mas nem sempre foi assim, teve momentos de dificuldades, mas nada que eu superasse. Hoje eu guardo os momentos em minha memória, as melhores e as piores. Dou graças a Deus que tive uma infância alegre e feliz, tenho até hoje recordações incríveis”. (aluna 1, 2017)

No texto 02 o aluno relata somente o que vivenciou em sua infância sem descrever detalhes, comentando apenas suas brincadeiras com os amigos. A **apresentação** mostra o protagonista, porém não o localiza no tempo e espaço. O **corpo** narra os fatos de maneira resumida, sem as descrições do cenário e das personagens que viveram as aventuras com o autor. O **fechamento** apresenta uma avaliação e perspectiva das experiências, mas não evidencia o desfecho das memórias. Produção do texto que foi motivo da análise. (Texto 2) “Lembro-me, de quando eu era criança, não tinha preocupação nenhuma, só sabia, brincar, assistir desenhos, e comer a maravilhosa comida da mamãe. Ai o tempo vai passando, e querendo ou não, eu tive que ter algumas responsabilidades apesar das pessoas sempre falarem que só vamos (...) o que é ter responsabilidade mesmo quando ficarmos de maior. E hoje, não como mais a comidinha da minha mãe todos os dias, pois ela trabalha e quem faz a comida em casa sou eu, porém, tem alguns



domingos que ela faz, e eu me lembro de quando era menor não brinco mais com a minha irmã mais nova, pois crescemos, mas ainda assito alguns desenhos de vez em quando. Como minha mãe sempre diz: devemos crescer sim, mas nunca perder a alma de criança”. (aluna 2, 2017).

Podemos observar, nos textos analisados, aspectos gramaticais e textuais que podem ser melhorados, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, devendo, o professor, perceberem e realizar as inferências necessárias ao aprimoramento e conhecimento dos conteúdos trabalhados corrigindo as dificuldades como sequências descritivas, para revelar a cultura e história locais; relacionar passado e presente; ressaltar a relação entre o real e o ficcional; rever a pontuação, a ortografia, a concordância verbal e nominal, a estrutura redacional, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ser de grande importância o resgate às memórias e como elas, podem desenvolver situações reais na busca por informações concretas da história enquanto ser social, ampliando os conhecimentos através da oralidade, leitura e escrita. Desta forma ao desenvolver atividades voltadas a este resgate, estamos desenvolvendo e potencializando ações em que há valorização de sentimentos e interesses que contribuam para vivencia dentro e fora da escola remetendo a uma construção significativa na formação de cidadãos críticos.

Com todo o trabalho desenvolvido e o resgate das memórias e memórias literárias espera-se que os alunos consigam perceber a importância da leitura e que esta bem realizada e interpretada possibilita aprendizado e experiências maravilhosas e a prática da produção de textos aprimora os conhecimentos, além de proporcionar ganhos surpreendentes para a vida cotidiana e profissional, proporcionando ainda melhorar a escrita que levará a tão sonhada universidade, porque este é o sonho de muitos estudantes, seguir carreira e conseguir valorização profissional.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M.[1952-1953/1979]. **Estética da Criação Verbal. Tradução aos cuidados de Paulo Bezerra**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três ensaios que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.
- HUSBES, Terezinha da Conceição Costa.; GEDOZ, Sueli. **A leitura do gênero discursivo memórias literárias a partir de um olhar bakhtiniano**. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 13/2, p. 253-273, dez. 2010.
- KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BENETTI, Boff. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- LAURIA, Maria Paula Parisi. **Língua Portuguesa. In: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

## INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Dânlei de Oliveira Preto. Escola Família Agrícola Dom Antonio Possamai – EFADAP - danley\_preto@hotmail.com

Romário Santos Silva - Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal - romario\_santos1@hotmail.com

Vanize Adriana Schmitt. F. C. Biomédicas de Cacoal - ninaadri@hotmail.com

Queila Barbosa Alves Druzian - Conselho Regional de Química - queila2803quimica@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo elucida a inclusão do aluno surdo no ensino regular, concordando com a importância desse direito, e assim, de forma sucinta destaca as bases legais que asseguram essa modalidade, define o que é a inclusão, as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo e ou com surdez nesse processo, expõe-se também o papel do professor e da escola, qual a real importância do intérprete de libras no processo de ensino e aprendizagem deste aluno, e aborda-se de maneira contextual o atendimento educacional especializado complementar, pontuando o objetivo desse serviço aos discentes incluídos. A pesquisa foi realizada através de levantamentos de revisão bibliográfica onde se utilizou de artigos científicos, livros e resumos online. Torna-se considerável nos dias atuais, defender que a educação é um direito de todos, e que o mesmo está assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 preocupando-se não só garantir o ingresso, mas estruturar de forma que o aluno surdo permaneça e tenha sucesso nesse percurso escolar, nos diferentes níveis de ensino ao qual deseja cursar, buscando compreender os principais acontecimentos da trajetória da comunidade surda, bem como, as bases legais e suportes necessários à inclusão do aluno surdo e/ou com surdez no ensino regular. É preciso que a escola se comprometa com a inclusão plena do surdo, compreendendo que para isto, o respeito à língua de sinais como língua natural e sua inclusão nos currículos é um dos principais movimentos neste sentido.

**Palavras-chave:** Ensino Regular. Inclusão escolar. Surdo/surdez

### INTRODUÇÃO

A efetivação da matrícula do aluno surdo e/ou surdez no ensino regular, muitas vezes simboliza uma “conquista” para a família ou responsáveis, mas a escola tem a obrigação de garantir o acesso conforme legislação, resguardado desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, e as Leis educacionais, entre elas a Lei nº 9.394 de 1996 conhecida também como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 10.098 de 2000, Lei nº 10.436 de 2002 e a Lei nº 13.146 de 2015 sendo conhecida também como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e o Decreto nº 5.626 de 2005, assegurarem que pessoas com necessidades especiais sejam matriculadas no ensino regular brasileiro.

Discorrer sobre a educação de surdos implica discutir também o tema inclusão escolar, tratado mundialmente. Nesse contexto, o trabalho tem como finalidade apresentar e descrever as Leis e Decretos que amparam o aluno com deficiência no ensino regular, de modo especial o aluno surdo e as reais dificuldades das instituições de ensino em se adaptar a elas. De maneira crítica e reflexiva, abordar-se-á também, o papel do professor e das escolas neste processo educacional do aluno surdo e/ou com surdez, bem como os aportes que assegurarão a permanência e o sucesso

escolar do educando, tais como o atendimento educacional especializado (A.E.E.), a importância do intérprete de libras para o aprendizado do aluno surdo e a valorização da Libras como L1 na educação desse aluno.

Esta pesquisa inicia percorrendo sobre o congresso de Milão e os prejuízos que por cem anos engessou os surdos e sua língua, segue-se trazendo as bases legais da educação inclusiva, apontando as Leis e os principais artigos e parágrafos que amparam o aluno com deficiência, parte essa que muitos gestores desconhecem e erram por responderem sem respaldarem legalmente diante da realidade. Para Ribas (2007, p 17) “embora se saiba que uma pessoa com deficiência tem o mesmo direito à educação, trabalho, segurança, saúde, etc. que os indivíduos sem deficiência, não estamos suficientemente instrumentalizados para garanti-los amplamente a todos”. O trabalho fundamenta-se por revisão bibliográfica em livros, revistas, artigos, dissertações e teses as quais discutem a mesma temática, com a finalidade de comparar a realidade às pesquisas existentes, assim, descobrir soluções viáveis para resolver as barreiras e problemas enfrentados pelo aluno surdo e/ou com surdez no processo de inclusão escolar no ensino comum.

### **1-O Congresso de Milão 1880 e as Bases Legais da Educação Inclusiva**

Nenhum outro episódio na trajetória no ensino aprendizagem de surdos teve um impacto tão imenso na sociedade e no ensino aprendizagem dos surdos, como esse Congresso Internacional de Educadores Surdos que aconteceu de 6 a 11 de setembro de 1880, em Milão na Itália.

Fora proposto uma votação, a fim de proibir oficialmente o uso da língua dos sinais no ensino de surdos ao redor do mundo, este congresso foi coordenado, financiado e dirigido por especialistas em sua maioria absoluta ouvintes, todos defensores do oralismo puro. Os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, foram as únicas nações contrárias a extinção da língua de sinais e foram menosprezados pela maioria que ali o presidia, tendo seus direitos de votarem extintos.

Desta forma, Skliar (2010, p. 16-17), ressalta que:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada- não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial. SKLIAR (2010, p. 16-17).

Por essas decorrências, a qualidade da educação dos surdos entrara em decadência, estes desistiam dos estudos por haver bloqueio de comunicação e não entenderem o que lhes era ensinado, sendo qualificados como inferiores e com habilidades limitadas. Escrever sobre o ouvintismo massacrante que durou um centenário, corrobora com a compreensão das constantes lutas e políticas ascendentes que os surdos militam, em relação: a Língua, a exigência do intérprete e a esperança em uma escola bilíngue, ao direito profissional igualitário, bem como, a oposição a normalização através da imposição da oralização e implante coclear.

#### **1.1 Principais Leis e decretos que asseguram a inclusão no Brasil**

A educação e atendimento especializado são regidos pela Lei magna do Brasil, a Constituição Federal do Brasil de 1988, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção

I Da Educação, em seu artigo 208, define que o atendimento as pessoas com necessidades especiais deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. “[...]. **II - 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **III** - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996, o ensino especial é contemplado no capítulo V, nos Art. 58 e 59, os quais especificam esse apoio:

**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 portadores de necessidades especiais.

**§ 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.

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

**I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

**II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Essa citação traz em minúcia o que trata a LDB, instruindo as instituições de como proceder quando se tem o aluno com deficiência e como prepara a escola e os professores para recebê-lo, buscando sempre melhorar a qualidade de ensino, nessa realidade a escola deve se enquadrar ao aluno e não o inverso, devendo ser respeitada a especialidade do aluno.

### 1.1.1 A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 – Leis da Língua Brasileira de Sinais

Reconhecida como lei da Libras, em seu artigo primeiro, a LIBRAS ganha status como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizado pelas pessoas surdas, e no parágrafo único do mesmo, entende-se que a língua é dotada de recursos e estrutura gramatical e linguística própria. A comunidade surda que usam a LIBRAS persevera uma cultura peculiar a sua língua e luta de seus direitos.

Demais artigos dessa lei tratam de garantir a acessibilidade do uso da LIBRAS e sua divulgação em todos os lugares públicos, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, permitindo ao aluno com surdez o seu uso frequente no ensino regular, seja ele particular ou governamental. Destaque também, para obrigatoriedade da inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos superiores da educação e da saúde, de acordo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que subsidiam a educação nacional.

### 1.1.2 Disposições sobre o Decreto nº 5.626 / 2005

Esse decreto instituiu o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) -, como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, e oficializou Libras como disciplina obrigatória no curso de formação de professores, mas especificar-se-á alguns artigos que tratam diretamente sobre a temática do trabalho, que discorre sobre a educação dos surdos. Convém destacar o Art.14º que explicita:

**Art.14°** As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior.

**§1°** Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I- promover cursos de formação de professores para: a) o uso e o ensino da LIBRA; b) o ensino da LIBRA; c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas; II- prover as escolas com: a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; b) tradutor e intérprete de LIBRAS–Língua Portuguesa .(BRASIL, 2005, p.2).

Como citado, é obrigação do Governo Federal garantir a acessibilidade de comunicação, informação e educação aos alunos surdos em todos os níveis escolares, independente de qual etapa ou modalidade de ensino estejam esses educandos. No parágrafo primeiro, inciso I explicita-se para que este atendimento especializado seja garantido é preciso antes que haja a formação de professores (por meio de uma capacitação) com o intuito de aprenderem a LIBRAS como um recurso linguístico, usual e didático para o ensino da mesma aos alunos com surdez, citados na alínea “a”, “b” e na alínea “c” e a contratação de docentes que ensinem prioritariamente a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para os alunos surdos como sua segunda língua, já que a primeira língua do surdo é a LIBRAS. O inciso II complementa que a União, deve providenciar às escolas a contratação de professores que saibam a LIBRAS ou de instrutores que ensinem os alunos com surdez quando estes não souberem. Quando não houver um professor especializado que saiba a Língua Brasileira de Sinais, faz-se necessário, a presença de um intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa em sala de aula como meio eficaz para a interpretação do conteúdo curricular para o aluno com surdez (quando esses alunos já adquiriram a língua), além de professores que ensinem a Língua Portuguesa como segunda língua, que respeitem e reconheça a diferença linguística desses alunos.

Outro artigo a se destacar é o Art.22° faz referência à inclusão do aluno surdo, em seus incisos, valorizam as escolas ou classes bilíngues, que os professores que atendem a demanda escolar, saibam a Língua Portuguesa e, concomitantemente, a LIBRAS, para que possam interpretar para seus alunos surdos, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

Garante também que os educandos surdos tenham acesso e pleno direito quando não estão em classes ou escolas especiais de frequentarem em turno oposto de seu atendimento na escola regular, um atendimento especializado com um profissional especializado, a fim de complementar seu currículo escolar, por meio de recursos e equipamentos pedagógicos que possibilitem uma adequação curricular mais satisfatória para o seu desempenho escolar. Fundamentando a educação, tem-se o Art. 23°, o qual delega que da educação básica a educação superior é preciso dar subsídios ao aluno surdo, com o apoio de intérprete de LIBRAS em sala de aula e no ambiente que suscite um apoio educacional, bem como, acesso a equipamentos tecnológicos que visem o acesso às bibliografias referentes às características biopsicossociais e linguísticas do aluno surdo.

### **1.1.3 A Lei Brasileira de Inclusão – LBI Nº13. 146/2015**

Essa lei busca garantir direitos das pessoas com deficiência em muitas áreas, tais como: lazer, cultura, trabalho, transporte, acessibilidade em geral.

Em relação à educação os direitos centram-se na proibição de cobrança de taxas a mais dos pais dos alunos com deficiência, reserva de dez por cento das vagas à pessoas com deficiência nos cursos de graduação, pós graduação, educação profissional e tecnológica, tanto em instituições

públicas e privadas, caso não há candidatas essas são estendidas aos demais participantes e reitera a obrigação de incluir no currículo de ensino superior, conteúdos que tratam dessa temática, bem como, criação de um núcleo cuide dessas especificações.

Há discussões sobre o retrocesso em relação ao local de oferta do ensino ao aluno, antes dito que preferencialmente no ensino regular, ficando as escolas especiais somente com atendimento especializado, e com a nova redação, os centros especiais poderão ofertar os anos iniciais de escolarização, retrocesso porque voltará a ter a segregação (BRASIL, 2015).

## **2-Inclusão Escolar do Aluno Surdo e/ou com Surdez**

Outro evento importantíssimo na década de 90 foi a Conferência de Salamanca, realizada na Espanha em 1994. No ato iniciou-se o debate da inclusão escolar, com o objetivo segundo Borges (2004, p. 19), de fomentar o trabalho pedagógico de qualidade, a fim de chegar ao sucesso da aprendizagem, não só do aluno com deficiência, mas sim de todos. Com a Declaração de Salamanca, ficou estabelecida no decorrer da conferência, que seja qual for o aluno que indicasse dificuldades em seu aprendizado, caberia à escola atender suas peculiaridades. (GUARINELLO et al., 2006).

O termo inclusão é derivado da palavra “incluir”, que se define como introduzir, já escolar é derivado de “escola”, cuja sua definição é estabelecimento onde se ensina. Partindo deste contexto, inclusão escolar é acolher de um modo generalizado, qualquer sujeito, sem restrição, de cor, nível social e aspectos físicos e psicológicos. Não raro, alguns educadores associam a inclusão somente o aluno com deficiência.

Romeu Kazumi Sasaki em 2002, no seu livro “Inclusão: construindo uma sociedade para Todos”, menciona na página 17, um novo método de Inclusão Escolar:

O processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, a mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno. (SASSAKI, p.17 2002).

Para o Ministério da Educação (Brasil, 2000, p.42) “chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridade e necessidades. Os alunos surdos enfrentam grandes dificuldades na comunicação dentro das salas de aula, pois estes não compreendem a escrita da língua portuguesa, assim como o aluno ouvinte não conhece a língua de sinais. Muitos professores também não compreendem a língua de sinais de maneira fluída, para poder transmitir a explicação dos conteúdos explicados em sala de aula ao aluno surdo, e isso compromete profundamente no processo de ensino e aprendizado destes alunos. (CARVALHO, 2016).

Dorziat (2004, p.54) “entende que a inclusão pessoas surdas no âmbito social, objetiva uma participação social concreta, resultando de uma sistematização das escolas sendo considerados três fatores fundamentais: a comunicação através da língua de sinais, o reconhecimento de temas escolares e a semelhança conteúdo-cultura surda”.

Ainda que a inclusão escolar tem sido considerada como mecanismos para se chegar à inclusão social, percebe-se que nas escolas “inclusivas” tal fator não foi considerado, pois a maioria

dos professores e alunos ouvintes, não tem o domínio amplo da LIBRAS, deste modo, o ensino aprendizagem é afetado e a cultura surda não é considerada, predominando nas maiorias das escolas a cultura ouvinte.

Rechico e Marostega (2002, p.23) que ao defender a educação de surdos no ensino regular, evidencia-se várias dúvidas, incerteza se esse conhecimento é apto para introduzir no ambiente sem mudar o conceito dos ouvintes, ou se é mais uma experiência que, mascarada, ligada à exclusão, por não compreender o surdo como uma minoria linguística.

## **2.1 O perfil da escola inclusiva**

A escola tem como papel, elaborar meios que facilite a inserção do aluno com deficiência no seu espaço físico e pedagógico, criando um Projeto Político Pedagógico (PPP) sem a exclusão destes alunos, ao contrário, eles devem constar em sua diversidade, bem como os objetivos a curto, médio e longo prazo que se quer alcançar. Oliveira (2010, p 15) cita que:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. (OLIVEIRA, 2010, p 15).

Partindo deste contexto, Carvalho (2016, p.161) comenta em seu livro, “Educação Inclusiva: com os pingos nos is”, que o Projeto Político Pedagógico, deve conter em seu desenvolvimento, dimensões culturais que inclua os aspectos filosóficos que norteiam o estabelecimento dos objetivos a serem atingidos, dimensões políticas para organização interna da escola, e dimensões práticas para criar praticas pedagógicas em sala de aula, como mecanismo que possam auxiliar o aluno, professores e pais que deles necessitam.

Deste modo, uma escola que tem o perfil inclusivo, preocupar-se-á não só com o método de ensino, mas também da formação do corpo docente e demais funcionários, buscará desenvolver projetos nesse ambiente para envolver toda escola, e o fundamental, planejará e valorizará o conhecimento do aluno nos aspectos: social, motor, cognitivo e afetivo, valorizando suas habilidades e competências, respeitando suas limitações.

## **2.2 O papel do professor**

De acordo com a Dr.<sup>a</sup> Lucia Helena Reily, especialista em Psicologia Escolar, e professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), faz o seguinte comentário com relação ao papel do professor na inclusão escolar, ao Portal PAPIRUS:

O professor tem um papel essencial como mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Na escola inclusiva, é ele que recebe o aluno com necessidades especiais na sala de aula. Sua atitude perante a deficiência é determinante para orientar como esse aluno, com as suas diferenças, vai ser visto pelos colegas. O professor também organiza o trabalho pedagógico e pensa estratégias para garantir que todos tenham possibilidade de participar e aprender (REILY, Lucia Helena, Portal Papius, 2001).

Deste modo, o professor se torna fundamento no processo da inclusão escolar, pois é ele que irá receber estes alunos na sala de aula, supervisiona-los no processo de ensino – aprendizado,

desenvolver planos de aulas voltados a estes alunos, para que se sintam incluídos no ambiente escolar, assim o professor tem que estar capacitado e especializado para que execute esses processos de forma eficiente. “[...] A inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observa, investiga, planeja de acordo com o aluno que possui, avalia continuamente seu trabalho, redimensiona o seu [...]” (BAPTISTA, p.28, 2001).

O professor necessita ter habilidades para lidar com as diferenças, superar seus preconceitos e estar a todo o momento pronto para corresponder aos novos acontecimentos e episódios que venham a ocorrer dentro da sala. Deste modo, perante um aluno surdo, o professor deve compreender e ter domínio com a Língua de Sinais – LIBRAS, para que ele possa se comunicar e transmitir os conteúdos ensinados na sala de aula para o este aluno.

Foi comprovada a incapacidade da escola para educar o surdo nos moldes “convencionais”, devido a sua vocação pra a permanência dos processos pedagógicos, sendo constatado que a Libras é o recurso inicial necessário pra a verdadeira emancipação dos surdos e sua inclusão tanto escolar quanto social (CARVALHO 2007,p.33).

De acordo com a afirmação de Carvalho (2007), é notória a importância da LIBRA no ambiente escolar, e do professor estar sempre buscando especializações para possibilitá-lo no processo ensino aprendizagem do surdos, para que de fato a inclusão escolar se concretize, pois através da língua haverá aprendizagem, e só assim a escola terá cumprido o papel dela.

### **2.3 O Intérprete e sua Importância**

O intérprete tem sua profissão voltada em interpretar e traduzir o diálogo de uma língua para outra de modo preciso, possibilitando a comunicação entre duas culturas diferentes. Partindo dessas premissas, este tem como função a interação comunicativa, entre uma pessoa que não compreende a Libras e o surdo que a compreende (LACERDA, 2000). “[...] A simples presença do intérprete de libras em sala de aula não garante o aprendizado do aluno. Mas garante a comunicação e a intervenção de ambos em sala de aula. [...]” (SILVA, K. C., p.185, 2014).

No âmbito educacional, o intérprete tem sua função voltada para a interação comunicativa entre o professor e o aluno surdo, transformando em uma “ponte” no diálogo entre o professor e o aluno. Deste modo, este profissional tem suma importância no processo de ensino e aprendizado do aluno surdo, pois será o intérprete que irá traduzir às explicações do professor para o aluno surdo. “[...] O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar à relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. [...]” (LACERDA, p.123, 2002).

Neste contexto, cabe ao professor fazer um planejamento de aula claro e objetivo, de modo que consiga transmitir o conhecimento desejado de maneira eficaz, tanto para o aluno surdo quanto para o aluno ouvinte. Para isso, o intérprete necessita de planejar as aulas em conjunto com o professor regente da turma, para que de fato, o aluno consiga compreender, a tradução do intérprete dos conteúdos passados pelo professor, para isto, tanto o professor quanto o intérprete precisam estar de certa forma em “sincronia”, para que de fato o intérprete consiga traduzir com êxito as explicações e conteúdos passados pelo professor perante a sala, para o aluno surdo.

É absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis



são absolutamente diferente e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior. (DAMÁZIO, p.16, 2007).

Deste modo, compete ao intérprete traduzir de maneira precisa os conteúdos e explicações do professor regente ao aluno surdo, se transformando assim, em um intermediador do diálogo entre o professor e o aluno surdo, e não tendo em suas atribuições e funções ser o facilitador do aprendizado.

## **2.4 Atendimentos Educacionais Especializados – um serviço**

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como propósito elaborar e organizar os recursos pedagógicos de acessibilidade, onde estes têm por finalidade extinguir as barreiras educacionais dos alunos com necessidades especiais, afim que este tenha uma real participação independentemente de sua necessidade. Este é um serviço de âmbito educacional regular ou escola especial, no qual deve ser preparada uma proposta escolar, apesar de suas atividades diferenciarem das realizadas em salas de aula de ensino comum. (MEC, 2009).

De acordo com o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 3º, são objetivos do atendimento educacional especializado:

**Art. 3º**-São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I** - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II** - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III** - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV** - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Deste modo, os profissionais do ambiente educacional consideram o AEE como um facilitador no desenvolvimento e introdução de contextualizadas condições para criar atos relacionados ao acesso e a estabilidade escolar deste aluno, e conseqüentemente ter uma real inclusão deste aluno no âmbito escolar e social. Portanto, o atendimento educacional especializado, tem como proposito e finalidade de extinguir as barreiras que se faz presente na vida escolar deste aluno com necessidade escolar.

Os diversos materiais criados no ambiente do AEE, em sua maioria contêm adaptações de acordo com a necessidade de cada aluno, tendo como finalidade criar meios e alternativas, com o intuito de facilitar a compreensão do aluno com necessidade em relação aos conteúdos impostos a ele. Deste modo, é de se considerar que o AEE seja um ambiente amplo e produtivo e ao mesmo tempo seja um ambiente desafiador, a ser introduzido em diversos ambientes escolares pelo país. Portanto, será neste ambiente que esses alunos serão percebidos como sujeitos especiais, e dotados de suas competências e habilidades a serem formadas e conseqüentemente ampliadas, de acordo com a superação de dificuldades contextuais ou definitivamente dependentes as suas condições sociais e terão profissionais prontos para adaptar materiais a ser utilizados na sala de aula, em casa e no meio social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das revisões bibliográficas que fundamentou a pesquisa, foi possível constatar que houve um avanço no que se refere às possibilidades de educação da pessoa com deficiência e, principalmente, da educação da pessoa com surdez. Verificou-se que os direitos dos alunos com necessidades especiais, de certa forma, foram garantidos, porque todos podem frequentar as classes regulares de ensino, ou seja, nenhuma escola pode negar mais a matrícula para as pessoas com necessidades especiais.

É possível admitir, pela análise histórica da trajetória da educação dos surdos, tanto de seus retrocessos quanto de suas progressões, a promulgação de documentos legais, bem como Constituição Federal do Brasil de 1988, resultantes de determinantes históricos: declarações internacionais, que os surdos retomaram o direito a uma educação de qualidade, conforme os princípios da educação inclusiva.

Entretanto, apesar desse suposto avanço, ainda não foi atingido efetivamente os objetivos de uma escola inclusiva, pois se garantiu o acesso e a permanência do aluno, mas não a qualidade de ensino a ele oferecido. Em termos das leis e do discurso, houve um grande avanço, mas ainda precisa implementações, modificações no âmbito da escola e da sala de aula para um atendimento eficaz do aluno com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Inclusão ou exclusão?** In: VEIGA-NETO, A.; SCHMIDT, S. (Orgs.). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.20-40.

BORGES, A.R. **A inclusão de alunos surdos na escola regular.** Revista Espaço. Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) > Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível <em >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.098,** Presidência da República, 19 de Dezembro de 2000. < [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10098.htm) > Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em: 18 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializada na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com pingos nos “is”.** Porto Alegre, Edição Nº11, 2016.

DAMÁZIO, Milene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília: MEC, 2007.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação.** Revista do Centro de Educação, v.24, p.1-7, 2004.

GUARINELLO, A. C. et al. **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n. 3, Set./Dez.2006.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes:** Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LOBATO, M. J. S. **O aluno surdo e o ensino de matemática:** desafios e perspectivas na escola regular de ensino em natal, RN, 2013. Disponível em: < <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/815/69> > Acesso em: 30 Set. 2016.

NUNES, T.; MORENO, C. **Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics?** In C. Donlan (Ed.), The development of mathematical skills (pp. 227–254). Hove, UK: Psychology Press. 1998.

OLIVEIRA, Emanuelle. Disponível <em><https://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico/>. Acessado em 29/10/2018 às 22:00

PORTAL PAPIRUS. **Estratégias pedagógicas na escola inclusiva,** Entrevistado: Lucia Reily, 2005. Disponível em: < [http://www.papirus.com.br/entrevista\\_detalhe.aspx?chave\\_entrevista=7](http://www.papirus.com.br/entrevista_detalhe.aspx?chave_entrevista=7) > Acesso em: 23 Set. 2016.

RABELO, E. H. **Textos Matemáticos: produção, interpretação e resolução de problemas.**4.ed. ver. E ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência:** as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para Todos.** 3. ed. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez um Olhar sobre as Diferenças.** Edição Nº 3. Porto Alegre: mediação, 2005.

SILVA, Kely Cristiane. **O papel do interprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Eventos Pedagógicos. V. 5, N. 2, Edição Nº 11, p. 181-190, Jun./ Jul. 2014.

## O ENSINO DO TEMA LUZ POR MEIO DA EXPERIMENTAÇÃO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA JANDINEI CELLA

Iuri da Cruz Oliveira, UNIR, [jurimatematica2008@hotmail.com](mailto:jurimatematica2008@hotmail.com)  
Reginaldo de Oliveira Nunes, UNIR, [reginaldonunes@unir.br](mailto:reginaldonunes@unir.br)

GT-1- Educação, Alfabetização e Letramento

### RESUMO

O ensino de ciências (física) para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pode se dar por meio de experimentos, jogos e/ou brincadeiras, de forma lúdica e prazerosa, oportunizando possibilidades, de por meio dessa metodologia experimentar, criar hipóteses e soluções para os problemas propostos, trabalhando em grupo ou individualmente conceitos que fazem parte de seu cotidiano. O objetivo do trabalho foi abordar conceitos sobre o tema luz, por meio da realização de experimentos, com alunos do 3º ano do ensino fundamental, da escola Jandinei Cella, município de Ji-Paraná. Utilizando-se de uma abordagem etnofísica, buscou com os alunos, os conhecimentos prévios dos mesmos sobre o tema luz. Após essa abordagem, realizou-se experimentos que tivessem ligação com os conceitos relatados pelos alunos. Foram propostos cinco experimentos, visando a aplicação dos conceitos sobre a luz, sendo estes: “observando as estrelas”, “o caminho da luz”, “deixando a luz passar”, “decomposição da luz”, “desvio de luz”. Após a realização dos experimentos, pode-se trabalhar mais alguns conceitos, visando esclarecer as dúvidas que os alunos ainda tinham sobre o tema estudado. Aproveitando a curiosidade dos alunos, com intuito de demonstrar por meio de experimentos os conceitos da luz, oportunizando aos mesmos que compreendessem tais conceitos de forma lúdica e prazerosa. Nesse sentido, o professor pode plantar a semente da curiosidade, para que o ensino de ciências (física), deixe de ser visto como um vilão nas escolas, passando a ser compreendido como uma oportunidade de experimentar, aprendendo de forma prazerosa e significativa.

**Palavras-chave:** Ensino de Física. Experimentos. Luz.

### 1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências (Física) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda é pouco trabalhado nas escolas, interrompendo todo um processo que é evidente nos alunos, sua natureza investigativa, observadora e curiosa. Isso acaba se perdendo quando esse aluno chega a escola, pois a mesma não aborda os conhecimentos físicos que são vivenciados pelos alunos. Por meio de uma abordagem mais lúdica os alunos podem explorar os conhecimentos físicos que estão presentes em seu dia a dia. Essa importância é destacada por Carvalho *et al.* (2005), ao afirmar o “quão importante é para a criança desenvolver atividades que lhe permitam explorar os conhecimentos de Física, como forma de se situar no mundo”.

Por meio de uma nova vertente no ensino de Física, a Etnofísica, pode-se utilizar os conhecimentos que os alunos trazem de sua comunidade para serem aproveitados no ambiente escolar. A Etnofísica, para Prudente (2010), “surge, então, para contextualizar a realidade que norteia a vida do discente e requer os seus saberes culturais, os códigos e os símbolos a serem difundidos pela educação no ambiente escolar”. Nessa mesma linha de pensamento, Barreto e Miltão (2011),

destacam que a Etnofísica é uma área da Física que busca compreender a visão de mundo dos próprios grupamentos sociais.

O conhecimento popular (Etnoconhecimento), pode servir de aporte para que o professor averigue os conhecimentos prévios dos alunos com o auxílio da Etnofísica. Miltão *et al.* (2011), vê a Etnofísica como um conhecimento popular que pode ser entendido por meio de um enfoque da Física sendo capaz de fazer o diálogo com uma determinada cultura, ou seja, o enfoque etnofísico, devido ao fator que as historicidades de um determinado povo, de uma determinada cultura, também são fundamentais para o crescimento científico de uma nação.

Os Etnoconhecimentos, como a Etnofísica, levam em consideração o conhecimento popular como uma alternativa de apoio ao conhecimento cientificamente comprovado, como um ponto de partida, para uma maior aproximação do objeto a ser estudado. Para Anacleto (2007), a Física pode ser abordada em sala de aula a partir dos aspectos sociais, culturais e históricos da sociedade na qual o aluno está inserido. Isso favorece a contextualização de conceitos antes fora da realidade a qual o aluno se encontra, aproximando-o de maneira sutil e eficaz tornando-os capazes de interpretar, aprender e reconstruir alguns conceitos.

Os conceitos já estão presentes no cotidiano dos alunos, faltando apenas uma transposição didática, a concretização do saber que os rodeiam. Cabe a escola e ao professor utilizar-se da curiosidade dos alunos para oportunizar aos mesmos a integração, interpretação, assimilação, identificação desses conceitos. Segundo Stenger (2015), “não é nenhum segredo que a curiosidade torna o aprendizado mais eficaz e agradável. Alunos curiosos não só fazem perguntas, mais também procuram ativamente as respostas”. Assim sendo, o professor só precisa aproveitar o potencial que seus alunos já possuem, para construir uma aprendizagem que seja significativa aos mesmos.

O Ensino de Física para crianças nessa faixa etária, deve ocorrer de forma leve, lúdica e prazerosa, de forma que leve os alunos posteriormente a reconhecer com mais facilidade os conceitos físicos, e, que o mesmo não se sinta tão distante dessa ciência, desmistificando a mesma como uma vilã futuramente. Nesse sentido, Carvalho *et al.* (2005), mostra que, para ensinar conteúdos de Física se faz necessário um recorte epistemológico, oportunizando o aluno na construção dos primeiros significados do meio científico, o que irá permitir que novos conhecimentos sejam adquiridos posteriormente, sistematizados e mais próximos dos conceitos científicos.

O Ensino de Ciências (Física) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que essa uma ciência voltada aos curiosos, pode se dar por meio de experimentos, jogos e/ou brincadeiras, de forma lúdica e prazerosa aos alunos, oportunizando aos mesmos a possibilidades de, por meio dessa metodologia experimentar, criar hipóteses e soluções para problemas, trabalhar em grupo e individualmente, os conceitos que fazem parte de seu cotidiano. Colaborando com a discussão, Silva (2008), discute que o ato de aprender um conceito é mais pleno quando se preocupa em dar significado a esse conceito, fazendo com que o aprendiz se aproprie dele, incorporando-o na sua realidade subjetiva.

Os alunos têm o primeiro contato com a física em suas próprias casas, porém esse primeiro contato é baseado em dúvidas que podem ser sanadas quando o mesmo é inserido no ambiente escolar, com a ajuda do professor, mediando e dando significado aos conceitos, conceitos esses que o mesmo pode observar em sua casa, como por exemplo: corpos transparentes, opacos e translúcidos. Esses conceitos podem ser abordados de forma lúdica, por meio de experimentos que retratam esses fenômenos presentes no cotidiano. Portanto, o objetivo do presente trabalho foi a realização de experimentos visando o ensino da temática luz para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Jandinei Cella, município de Ji-Paraná, Rondônia.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Jandinei Cella, localizada no município de Ji-Paraná, Rondônia. Utilizou-se de uma abordagem etnofísica, onde o pesquisador teve a oportunidade de verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema luz, para posteriormente abordar nos experimentos.

A partir dessa abordagem etnofísica, o pesquisador pode construir um roteiro com experimentos práticos sobre o tema luz, visando demonstrar aos alunos os conceitos físicos envolvidos no estudo da luz, que tivessem ligação com os conceitos relatados pelos próprios alunos.

Foram propostos cinco experimentos, visando a aplicação dos conceitos sobre a luz, sendo estes: “observando as estrelas”, “o caminho da luz”, “deixando a luz passar”, “decomposição da luz”, “desvio de luz”. Após a realização das atividades, o pesquisador tem a oportunidade de sanar, se ainda houvesse, dúvidas sobre a temática estudada. Como forma de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, o pesquisador propôs que os mesmos elaborassem textos e desenhos relatando o que eles aprenderam após as atividades executadas.

### 2.2 Resultados e discussões

É fundamental proporcionar aos alunos o desenvolvimento da investigação experimental de fenômenos, que podem ser iniciados já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por problemas propostos nas aulas, onde o aluno poderá pensar sobre os fenômenos, criar hipóteses e discutir possíveis explicações sobre eles, orientados pelo professor.

O professor precisa de um mínimo de informações para que possa conduzir o trabalho dessa forma, tendo em vista que em sua formação como pedagogo, a disciplina de Física não se faz presente. Assim, são apresentados a seguir, os experimentos desenvolvidos com os alunos visando o ensino do tema luz.

#### **Experimento: Observando as estrelas**

Com a realização desse experimento, o professor abordou conceitos sobre astronomia, em especial as estrelas, salientando que durante o dia, o brilho do sol não nos permite vê-las. Em uma noite clara, ao olharmos para o céu, nos deparamos com uma imagem belíssima e sem custo algum, isso faz parte do cotidiano de todos.

Para esse experimento foram utilizados uma lanterna a pilha, um alfinete e papel alumínio. Os alunos desenvolveram o experimento, onde primeiro colocaram um pedaço de papel-alumínio sobre a lente da lanterna dobrando-o nas bordas. Em seguida, solicitou que os alunos fizessem pequenos furos no papel com o alfinete, de forma cuidadosa. Logo após, com as luzes da sala de aula apagadas, os alunos acenderam a lanterna, apontando a mesma para a parede para ver alguns pontos de luz, simulando um céu estrelado. Quando a luz da sala foi acesa, os mesmos puderam observar que os pontos de luz pareciam sumir.



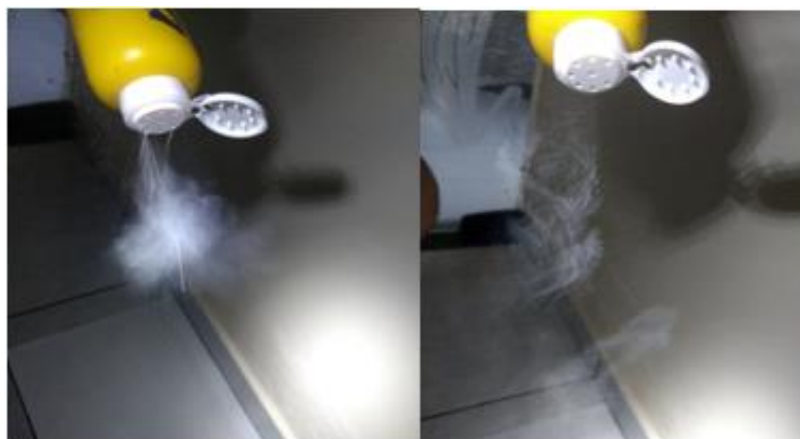
**Figura 1 – Demonstração do experimento “Observando as estrelas”.**

Fonte: Próprio autor (2018)

### **Experimento: O caminho da luz**

O professor iniciou explicando que a luz ao ser produzida, ela se move, nunca fica parada, que ela viaja muito rápido em linha reta, sendo de fácil visualização o seu trajeto quando ela ilumina algo em seu caminho.

Para esse experimento foram utilizados uma lanterna a pilha, algumas folhas de jornal e um pouco de talco. Para desenvolver o experimento, o professor solicitou que os alunos espalhassem os jornais no chão da sala ou sobre a mesa, depois apagaram as luzes e fecharam as janelas da sala de aula. Um aluno de cada grupo, ficou despejando um pouco de talco sobre os jornais e outro acendeu a lanterna na direção do talco quando ele estava caindo para observar o caminho que a luz faz.



**Figura 2 – Demonstração do experimento “O caminho da luz”.**

Fonte: Próprio autor (2018)

### **Experimento: Deixando a luz passar**

O professor iniciou explicando que a luz pode atravessar alguns materiais, como, por exemplo, o vidro. Esses materiais são transparentes. Conseguimos ver através deles porque a luz consegue atravessá-los.

Explicou que a luz se propaga no vácuo e também em alguns tipos de meios materiais. Um meio é denominado **transparente** quando permite a passagem da luz de modo que podemos ver claramente os objetos através dele. É o caso do vidro polido. Há materiais que, embora permitam a passagem de parte da luz, o fazem de maneira irregular, espalhando e absorvendo a luz, como é o caso do vidro fosco e do papel de seda. Através deles percebemos certa luminosidade e, às vezes,

até a silhueta dos objetos, mas não os enxergamos com nitidez. Tais materiais são chamados de **translúcidos**. Há ainda os meios que não permitem que a luz se propague através deles: são os meios **opacos**, como, por exemplo, a madeira e o tijolo. Não conseguimos enxergar um objeto atrás de meio opaco.

Para realizar o experimento foram necessários cartolina, papel-alumínio, papel vegetal, pedaço de pano, plástico, uma garrafa de vidro e uma lanterna a pilha. Os alunos iniciaram o experimento acendendo a lanterna e segurando cada um dos materiais, sendo um por vez, entre os seus olhos e a lanterna. Se fosse possível ver a lanterna claramente através do material, ele era transparente. Se fosse possível ver só a luz, mas não a lanterna, ele é translúcido e, se não for possível ver nem a luz nem a lanterna, ele é opaco.



**Figura 3 – Realização do experimento “Deixando a Luz passar” pelos alunos.**

Fonte: Próprio autor (2018)

### **Experimento: Decomposição da luz**

O professor iniciou explicando que a decomposição da luz pode ser observada no ambiente com a formação do arco-íris. Nesse momento, perguntou aos alunos se eles já viram um arco-íris no céu. Então, o professor explicou que ao atravessar gotas de água que estão na atmosfera, a luz solar é decomposta, formando um arco-íris. Isso geralmente ocorre nos dias em que chove e há sol ao mesmo tempo. Então, o professor perguntou quais são as cores do arco-íris, e depois propôs que eles observassem as cores do arco-íris em um espectrômetro caseiro, já produzido anteriormente pelo professor.

Foram necessários papel cartão preto, fita isolante, um pote de batata chips, fita adesiva larga, tesoura, régua, um cd, estilete e caneta. Os procedimentos de como produzir o espectrômetro caseiro estão descritos no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=zKYtRDRBaEE>





**Figura 4 – Alunos observando as cores do arco-íris com o espectrômetro caseiro.**

Fonte: Próprio autor (2018)

### **Experimento: Desvio da luz**

O professor iniciou o experimento, falando sobre a luz e a água. Explicou que a luz pode atravessar substâncias transparentes como a água e o vidro, desviando-se ao entrar e sair delas. A luz pode ser desviada pelo vidro. Dependendo do formato do vidro, a curvatura ou desvio da luz pode fazer os objetos parecerem maiores, como é o caso das lentes de aumento.

Para esse experimento, foram necessários uma lanterna a pilha e uma tigela de vidro com água. Primeiro, o professor solicitou que os alunos enchessem a tigela de vidro com água até a metade, depois com auxílio da lanterna, puderam observar que a luz desvia ao entrar e sair da água.



**Figura 5 – Demonstrativo da realização do experimento “Desvio da luz”.**

Fonte: Próprio autor (2018)

Por meio desses experimentos, os alunos puderam observar de forma prática, leve e prazerosa, conceitos que servirão de base teórica para novos conceitos que serão estudados posteriormente, nas séries subsequentes.

O professor pode observar o desempenho de seus alunos, individualmente e em grupo, mediando suas dúvidas e questionamentos, bem como, na reconstrução de hipóteses equivocadas que os alunos tinham antes da realização dos experimentos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos que os alunos trazem do ambiente ao qual se encontram inseridos, podem ser usados pelo professor em sala de aula, para ensinar conceitos sobre a Física, que estão presentes nas vivências dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da etnofísica.

Aproveitando a curiosidade dos alunos, com intuito de demonstrar por meio de experimentos os conceitos da luz, oportunizando aos mesmos que compreendessem tais conceitos de forma lúdica e prazerosa. Nesse sentido, o professor pode plantar a semente da curiosidade, para que o ensino de ciências (física), deixe de ser visto como um vilão nas escolas, passando a ser compreendido como uma oportunidade de experimentar, aprendendo de forma prazerosa e significativa.

Obseva-se, que o Ensino de Física pode e deve ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os conceitos físicos do cotidiano já são percebidos pelas crianças, no entanto, o que falta é a aproximação entre teoria e prática, prática essa que é fundamental nessa fase do desenvolvimento. E, por meio da experimentação os alunos podem ser levados a se identificar com essa ciência, aprendendo de forma prazerosa.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACLETO, B. S. Etnofísica na lavoura de arroz. 2007. 101p. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas, RS. 2007.

BARRETO, A. L. V.; MILTÃO, M. S. R. **A compreensão dos fenômenos físicos sob a perspectiva das escolas famílias agrícolas.** 2011. p. 677-680. Disponível em: <http://www.xvsemic.esy.es/upload/2011/2011XV-052ANA121-200.pdf>. Acesso em 01 out. 2018

CARVALHO, A. M. P.; VANNUCHI, A. I.; BARROS, M. A.; GONÇALVES, M. E. R.; REY, R. C. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 2005.

MILTÃO, M. S. R.; ANDRADE-NETO, A. V.; MADEJSKY, R. Popularização da astronomia na Chapada Diamantina e escolas famílias agrícolas do semi-árido – Bahia. In: **I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia.** Rio de Janeiro, 2011. p. 1-8.

PRUDENTE, T. C. A. Etnofísica: uma estratégia de ação pedagógica possível para o ensino de física em turmas de EJA. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, v. 6, n. 10, p. 1-13, 2010.

SILVA, L. B. L. Etnomatemática. 2008. **Monografia** (Especialização em Matemática) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo. Lorena: SP, 2008. 56f.

STENGER, M. **Por que a curiosidade melhora a aprendizagem?** 2015. Disponível em: <http://porvir.org/por-curiosidade-melhora-aprendizagem/>. Acesso em: 12 out. 2018.

## UM OLHAR ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS DO PROFESSOR REFLEXIVO

Neidimar Vieira Lopes GONZALES. UNIR. neidimar@unir.br

GT-5- Legislação, Gestão, Formação e Prática Docente;

### RESUMO:

Diante das mudanças decorrentes do mundo contemporâneo e do acelerado avanço tecnológico, há a preocupação com uma formação profissional que atenda ao perfil exigido atualmente, principalmente quando se trata de formação docente. Torna-se necessário repensar a formação e a prática do professor como um profissional reflexivo, capaz por meio da docência de compreender os contextos históricos, sociais, culturais e a si mesmo para modificá-los. O professor não poderá ficar alheio nem tampouco ter atitude inerte diante dos acontecimentos que perpassam sua prática. Isso nos leva ao seguinte problema: Os cursos de formação docente têm contribuído para formar professores reflexivos? O objetivo deste trabalho é verificar a importância dos cursos de formação docente para uma prática reflexiva, analisar as características dos conceitos de professor reflexivo para a mobilização de ações conscientes, tendo em vista pautar o fazer pedagógico na reflexão-ação-reflexão. A metodologia para realizar o presente trabalho foi pesquisa bibliográfica, artigos da área e de áreas correlatas e a análise crítica sobre o problema abordado. Desta forma, conclui-se que, os cursos de formação docente devem ter como desafios: a superação da racionalidade técnica que ainda perpassam os currículos, a constante busca em promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, elaborar propostas centradas nos processos de pesquisa de forma ampla e contínua no decorrer de todo o curso, sempre com a idéia de promover níveis mais complexos de reflexão, e considerar relevante a formação de um professor reflexivo capaz de atuar de modo a causar transformações na sociedade atual.

**Palavras-chave:** Formação docente. Prática reflexiva. Transformação

### Introdução

Atualmente, muitos são os estudos acerca da formação docente. O professor tem sido capaz de reconhecer-se como agente de transformações tanto em sua prática profissional quanto social?

O contato informal com docentes tem normalmente apresentado discursos que revelam uma fragilidade do processo formativo dos professores, onde revelam que não se sentem em condições para enfrentar os desafios impostos pela escola no seu cotidiano, principalmente, no que tange a diversidade cultural, a alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagens, ou não se comportam como o professor espera.

Na busca de um entendimento desta problemática pesquisaremos acerca da importância dos cursos de formação docente para uma prática reflexiva, busca-se analisar as características dos conceitos de professor reflexivo para a mobilização de ações conscientes.

Para a pesquisa busca-se referencial teórico que dê aprofundamento acerca da importância dos cursos de formação docente para uma prática reflexiva e análises acerca das características dos conceitos de professor reflexivo. Serão tidos como referenciais os seguintes autores: Schön (1983): que defende a valorização da prática na formação dos profissionais, uma prática refletida que possibilita a responder as situações novas, singulares, incertas, carregada de conflitos e dilemas, que

caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Pimenta (2002): que faz uma análise crítica, explícita, discute as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito de professor reflexivo. Alarcão (1996): que apresenta uma discussão acerca do esvaziamento do conceito de professor reflexivo, o para que e como ser reflexivo, a relação entre teoria e prática, a reflexão sobre a experiência profissional, os mecanismos de ação e a práxis como forma de compreensão do agir.

### **A formação de professores no Brasil**

Ao se tratar da formação de professores, no Brasil, as reformas educacionais alteraram a vida destes profissionais. Foram várias as mudanças desde socioeconômicas aos desafios enfrentados em sala de aula com uma diversidade imensa de alunos

Portanto, busca-se compreender o contexto histórico em que ocorreu a formação docente ao longo dos anos no Brasil.

Desde a colonização do Brasil a educação era de cunho ideológico, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus sendo o ensino laico e sob a responsabilidade dos professores regentes. “E a partir de 1827 com implantação da Lei Geral do ensino, a única lei geral relativa ao ensino elementar, é que houve uma organização docente no Brasil e que vigorou até 1946” (BARBOSA, 2003 p. 2). A educação era tida como a única maneira de conter os que ameaçavam a ordem social. “As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente, foi a educação que os domou.” (BRANDÃO apud BARBOSA, 2003 p. 2)

Neste contexto ideológico de dominação através da educação é que surge a Escola Normal Brasileira e para exercer a profissão de professor não se poderia ter um pensamento crítico a respeito das políticas vigentes.

Após um longo período de idéias divergentes e conflitos no Congresso Nacional, sanciona-se a Lei das Diretrizes e Bases Nacionais Nº.4024/61, sendo um dos seus objetivos principais a reformulação do Curso de Pedagogia, através do Parecer 251/62, de autoria do Prof. Valmir Chagas.

Na década de 90 com a LDBEN 9394/96 que prevê em seu artigo 87 um prazo de dez anos para a formação de professores em curso superior, surge nesse contexto uma gama de instituições superiores, dentre elas os institutos superiores de educação. E, só a partir da publicação do Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999, que estes juntamente com os Cursos Normais Superiores seriam os responsáveis pela formação dos docentes da educação básica, retirando “o *locus* de tal função do Curso de Pedagogia, o qual estaria destinado a formar “cientistas da educação”. (AGUIAR, 2006, p. 28).

E ainda, na tentativa de melhorar a qualificação docente no país, cria-se a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesta mesma perspectiva com o intuito de melhorar a resolução anterior publica-se a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 25 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciatura e em 2015 é reformulada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que está em vigor até o momento. Contudo, estas resoluções ainda não foram capazes de definir em seu texto legal a identidade do curso de Pedagogia.

Diante deste breve contexto histórico temos uma idéia de como foi o início da formação docente no Brasil. E porque há uma quantidade infinita de cursos de formação de professores, contudo, é evidente o despreparo dos mesmos. Demo (2000) esclarece isso ao afirmar: o que se tem

é a impressão de que há uma aceitação social de que basta um profissional menor para as séries iniciais do ensino fundamental, estabelecendo a mesma iniquidade social com a qual todos convivem, até mesmo os que se dizem preocupados em combater as desigualdades de classe. A escola normal acabou sendo vista como um lugar onde se inventam profissionais menores para populações menores, ou seja coisa pobre para pobre.

Atualmente a revisão do Curso de Pedagogia converge ao momento de crise no país. Crise não só no setor educacional, mas crise econômica, política, desemprego e desigualdades sociais. Contudo, a crise de valorização profissional, falta de clareza sobre a função do educador na sociedade.

### **Professor Reflexivo: Conceitos e Características**

Os anos 90 foram marcados por crescente interesse pelo conceito de professor reflexivo tão propagado pelos portugueses: Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão.

As pesquisas em educação no Brasil como em outros países, têm dado significativa importância ao ensino como prática reflexiva.

No Brasil a admiração por essa temática deu-se em função do contexto em que formação de professores se encontrava. Contexto de lutas para que fosse sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – Nº9394/96 que estabelecia um prazo de dez anos para a formação dos professores em curso de graduação.

Neste contexto de reformas curriculares e questionamentos acerca da formação de professores, bem como, o papel deles nestas reformas; rapidamente, se propagaram as idéias de Schön (1983), que questionava a formação de professores numa perspectiva técnica. Schön, defende a valorização da prática na formação dos profissionais, uma prática refletida que possibilita responder as situações novas, singulares, incertas, carregada de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. (SCHÖN 1983).

Conforme Selma Pimenta (2002) Donald Schön, valoriza a experiência e a reflexão na experiência, com base em John Dewey propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia prática, a valorização da prática como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, conforme Luria e Polany, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Estes por sua vez, não dão conta de novas situações, que apresentam problemas que superam as soluções criadas, exigindo uma nova busca, uma análise, uma apropriação de teorias sobre o problema. A esse movimento Schön denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Suas idéias levaram a discussão de vários temas acerca da formação de professores, temas inclusive ausentes em suas preocupações.

Quanto ao termo “professor reflexivo”, Pimenta (2002, p.18), aponta criticamente que: “A reflexão é atributo dos seres humano. Para a autora essa expressão ‘professor reflexivo’ confunde reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (conceito)”.

Perrenoud (2008) apresenta uma idéia convergente com Pimenta ao argumentar que: todos refletem na ação e sobre a ação, e nem por isso, se tornam profissionais reflexivos. Para o autor é preciso estabelecer a diferença entre postura reflexiva do profissional, e a reflexão episódica de todos sobre o que se faz. Uma prática verdadeiramente reflexiva requer uma postura de relação analítica permanente que independe dos obstáculos ou das decepções. “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”. No caso da educação, o profissional reflexivo é o

símbolo de um desejado acesso ao *status* de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos que a exercem (2008, p. 13-16).

Richardson (1990, p. 14) também, argumenta que “o conceito de reflexão na ação está relativamente *esvaziado de conteúdo*”. Como tal, ele não esclarece sobre o que nem como o profissional reflete nem tampouco especifica os efeitos de tal reflexão .

Conforme argumenta Pimenta (2002, p. 22)

Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? [...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor. [...] a preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” [...] para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo, [...] uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática.

Deve-se questionar que somente a reflexão não é o suficiente, o professor deverá ser capaz de ter atitudes e posições concretas pautados em ideais de justiça e igualdade que realmente possam causar transformação social, com a minimização ou até mesmo a exclusão dos problemas.

Liston & Zeichner (FREITAS, 1999)<sup>1</sup> consideram o enfoque de Schön um tanto reducionista e limitante por não considerar o contexto institucional e por pressupor a prática reflexiva de modo individual. Para os autores Schön não colocou por objetivo elaborar um processo de mudança institucional, porém centrou-se em práticas individuais, “concede aos profissionais a missão de mediação pública, facilitadores do diálogo público nos problemas sociais. Não incluiu qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade pública dos professores.” (LISTON & ZEICHNER, 1992).

Zeichner (1992) compreende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, baseada no pensamento de Dewey, “é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos como um pacote a ser aplicado tecnicamente.” (ZEICHNER, 2002, p. 23).

Para Castro (et al., 2000) “esse ‘mercado’ de conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-se ao fazer técnico” (CASTRO et al., apud PIMENTA 2002).

Pimenta (2000), aponta que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2002, p. 24). Fica evidente que a teoria também é importante para consolidar a formação docente, uma vez que a mesma dota os sujeitos com pontos de vista diversos para uma ação contextualizada, oportunizando perspectivas de análises para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Fazendo referência a Habermas, Pérez-Gomés (1995) aponta que “a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” O autor aponta que para a prática reflexiva é necessário que

<sup>1</sup> FREITAS Raquel A. M. M.& ROCHA, Celina Abadia da. Foram alunas do curso de doutorado da UCG em 1999. Os trechos citados referem-se a seus trabalhos de síntese do curso. (FREITAS, 1999, apud Pimenta, 2002).

esta seja articulada com práticas cotidianas e contextos mais amplos e o ensino deve ser visto como uma prática social concreta. (PÉREZ-GOMÉS 1995)

Para Almeida (2001), Schön é um crítico do modelo tecnicista, suas idéias apontam para os limites de uma formação voltada para a reprodução, e discute a substituição deste modelo por outro, capaz de preparar o professor para a reflexão crítica sobre suas ações. Enfatiza também que, na formação de professores a teoria não é suficiente para orientar a prática docente e defende uma formação articulada entre teoria e prática. É através desta articulação que o professor será capaz de buscar soluções para os desafios que enfrenta, testando, observando as reações dos alunos, procurando compreender o significado do comportamento de seus alunos e de si mesmo e avaliando suas próprias ações aperfeiçoa seus conhecimentos. Em outras palavras, ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos.

Pimenta (2002, p. 45-47) defende a tese de que: “a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão da moda à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, culpabilizando os professores e eximindo os governos de suas responsabilidades e compromissos.” A autora, acredita ainda que são necessárias mudanças nas condições de formação de professores e transformação nas condições de exercício profissional, bem como, jornada e salários compatíveis. “Assim, a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito, evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.”

Ghedin (2001) coloca em discussão a formação profissional do professor, fundada num paradigma reflexivo, levantando um problema sobre o modelo de formação orientado no positivismo pragmático que não atende as necessidades concretas de um profissional capaz de responder de forma ampla aos desafios contemporâneos. Questiona que o problema não é exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas uma questão eminentemente epistemológica. O autor aponta ainda que há uma necessidade intrínseca que precisa se tornar explícita no modo de tratar e propor a formação profissional dos professores. Concorda com a proposta feita por Schön e defende que é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação, uma vez aberto o caminho para a importância da reflexão como modelo de formação, uma variedade de intervenções se tornou possível, nos campos: teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação de professores.

“A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (GHEDIN, p. 131-133). A crítica se situa na redução da reflexão aos espaços limitados da sala de aula. Sendo a reflexão compreendida desta forma, todo o saber está totalmente reduzido a dimensão prática excluindo sua dimensão teórica. A capacidade de questionamento e de auto questionamento é pressuposto para a reflexão, e esta é resultado de um processo de busca que acontece no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz (teoria que orienta a prática).

Gedhin (2001, p. 133) aponta que:

[...] esta transformação da consciência das coisas é pré-suposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado

simultaneamente pela ação e reflexão, isto é a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. [...] A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana.

Na realidade, torna-se necessário através dos cursos de formação de professores oportunizar atividades teórico-práticas que os levam à reflexão acerca dos acontecimentos que fazem parte de seu contexto em âmbito institucional e social. Os profissionais deverão ser capazes de desvelar os problemas de forma autônoma, emancipada, democrática e, encontrar juntamente com os demais atores envolvidos as maneiras mais viáveis e justas para solucioná-los.

Alarcão (1996) concorda com essa tendência que emerge no contexto educativo internacional de um profissional reflexivo capaz de agir autonomamente. Mas, para que tal tendência seja compreendida é necessário enquadrá-la no contexto histórico-cultural que a fez emergir. Segundo a autora, o Homem pensante deste final do século, ameaçado pelas catástrofes ambientais, pela crise econômica, pelo desemprego, pela droga, pelo espírito consumista, pelo individualismo exagerado procura reencontrar a sua identidade perdida.

Nesta perspectiva é relevante democratizar a escola, criar instâncias para o desenvolvimento da cidadania, perceber a importância do professor, da universidade como espaço de formação científica e dos governos (sistema político público) nesse processo. Para isso, é preciso conhecer quem são os envolvidos, suas necessidades, seus interesses, bem como sua identidade histórico-cultural.

Alarcão (1996, p. 175) faz um questionamento sobre o que é ser-se reflexivo? E responde, “ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” A reflexão ao contrário da tradição e do ato impulsivo, baseia-se na vontade, em atitudes de indagações e curiosidades buscando a verdade e a justiça.

O conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos como uma forma de reagir a concepção tecnocrática de professor como mero reproduzidor de currículos elaborados por outros profissionais alheio a realidade da sala de aula ou a própria comunidade profissional. No entanto, é perceptível o “esvaziamento do conceito professor reflexivo” (uma preocupação de Zeichner), empregado como mais um jargão dos modismos existentes ao longo da história da educação tanto no Brasil como nos demais países.

Para Alarcão (1996, p 177) “o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade.” Ao comentar acerca da relação reflexão e conhecimento que acredita ser uma de suas preocupações relativas ao possível esvaziamento dos conceitos de professor reflexivo, Alarcão esclarece que quando se reflete sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno, tem-se um objeto de reflexão e através dela (reflexão) quer-se a compreensão da ação, da atitude e do fenômeno. No entanto, para compreendê-los é necessário analisá-los à luz de referentes que lhes dêem sentido. Esses referentes são os saberes que já se possui, por meio da experiência ou da informação, ou saberes que se busca por imposição da necessidade de compreensão da realidade em estudo. Para a autora, é nessa interação que reside a essência da relação teoria-prática do mundo profissional dos professores. Defende o pensamento de Dewey ao acreditar que talvez a perspectiva dele quanto a prática reflexiva seja: “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer.”

Quando se refere à formação contínua de professores, Alarcão (op. cit.) considera importante que o professor reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma, ou seja, reflita sobre a experiência profissional, a atuação educativa, os mecanismos de ação e práxis. Isso é a filosofia da ação, ou uma epistemologia da ação. A este processo de reflexão e



conhecimento, o que a autora chama de *metapraxis*. “A postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo.”

Alarcão (1996, p. 181-182) argumenta ainda que: “Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das idéias que deve estar na base do conceito de professor reflexivo.” A autora aponta que as perguntas são que permitem a ultrapassagem do nível descritivo para o nível interpretativo, permitem também transformar os confrontos em potenciais de construção.

Quanto aos cursos de formação de professores, Imbernón (2000) aborda a necessidade de toda instituição educativa, em todos os níveis até a universidade, bem como toda a instituição responsável pela formação inicial e permanente e até mesmo os professores em mudar radicalmente, abandonar a concepção de mera transmissão do conhecimento acadêmico, que se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática. O autor concorda que houve evolução na instituição educativa no decorrer do século XX, mas essa evolução não rompeu as linhas diretrizes atribuídas em sua origem. Contudo, deve-se superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, tentando aproximar-se de um caráter mais relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário.

Imbernón (2000, p. 8) argumenta que deve-se:

ensinar por exemplo, o mundo e todas as suas manifestações. Ensinar a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. E deve fazê-lo mesmo que em alguns lugares, estiver rodeada por uma grande “neomiséria” ou pobreza endêmica e ante uma população (alunos, famílias, vizinhos...) imbuída de analfabetismo cívico.

No contexto atual faz-se necessária a renovação da instituição educativa o que requer uma redefinição da profissão docente. E para isso, uma das características principais é a capacidade reflexiva em grupo, não como aspecto de atuação técnica, mas como processo coletivo (envolvendo todos os segmentos sociais) abrindo possibilidades para uma autonomia profissional, para que se possa regular as ações, os juízos e as decisões do ensino em um mundo complexo.

Irbenón, (2000) faz uma análise do contexto profissional e aponta evidências que considera elementar, mas que não se aplicam a formação do professor. Enfatiza que essas evidências permitem a reflexão acerca das mudanças que deveriam ocorrer nos cursos de formação para o benefício de um conjunto de professores. Para o autor, o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos, justifica que a formação sempre baseou-se em conhecimentos que denomina de “conteúdo”, ou seja a formação numa perspectiva técnica e racional, predominantemente metodológica, que preparava o professor com conhecimentos uniformes no campo do saber científico e psicopedagógico. Mas, o contexto atual valoriza tanto o conhecimento quanto as atitudes. No entanto, é necessária uma formação que desenvolva as atitudes e os conteúdos.

Quando o curso de formação docente se preocupa em dar condições para que o professor seja capaz de trabalhar e desenvolver suas atitudes e sobretudo os conteúdos, conforme o que é proposto por Ibernón, dará condições para que haja uma reflexão na ação e também nas atitudes (comportamento), ou seja, a importância das decisões coletivas para a compreensão da complexidade que envolve a prática educativa.

Para Phipippe Perrenoud (2008) “o desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas.” Partindo da formação inicial, criando ambientes para

analisar a prática, para partilhar, para decidir, para contribuição e construção sobre as atitudes em sala de aula e sobre si mesmo.

Nóvoa (1992, p.22) entende que:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As conseqüências da situação de mal estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal, elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional.

Percebe-se diante das exposições que urge a reformulação das políticas públicas destinadas à formação docente, sendo necessária a compreensão da escola e dos atores sociais que a compõe, bem como as suas condições biopsico-sociais, econômicas e histórico-culturais. E, a partir desta perspectiva buscar mudanças nas condições de formação e nas condições de exercício profissional, para que possam ser capazes de agir como cidadãos reflexivos e atuantes na sociedade.

Acredita-se que as mudanças sociais serão possíveis através da formação reflexiva de professores.

### **Considerações Finais**

Após discussões acerca da formação docente e do professor reflexivo, conclui-se que as idéias propagadas por Schön, Nóvoa, Alarcão, Pimenta e outros, abre caminho para uma nova forma de pensar a formação do professor vislumbrando mudanças nos cursos de formação, primando por compreender o professor como um ser histórico-cultural, respeitando sua identidade e sua realidade social.

Quanto a explosão do uso do termo “professor reflexivo” nos anos 90 no Brasil e em outros países, gerou esta discussão com o intuito de analisar as características dos conceitos e o esvaziamento do termo professor reflexivo. Schön, defende a valorização da prática na formação dos profissionais, uma prática refletida que possibilita responder as situações singulares, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Pimenta, acredita que “A reflexão é atributo dos seres humano, e que deve-se pensar o termo fazendo a distinção entre reflexão enquanto adjetivo, atributo próprio do ser humano e como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (conceito)”. Zeichner compreende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, “é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos como um pacote a ser aplicado tecnicamente.

No entanto, diante do exposto pelos autores supra mencionados, são necessárias mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, pois as instituições formadoras estão ainda centradas no ensino tecnicista, autoritário e pouco reflexivo, onde a preocupação maior é vencer o currículo que apesar de haver diretrizes norteadoras para a construção do mesmo, permanece engessado.

É importante pensar que a sociedade é resultado da intenção humana consciente, e que a relação entre teoria e prática leva à reflexão. É evidente que os professores têm participação ativa na formação e construção dessa sociedade, e seu papel como profissional reflexivo muito poderá contribuir para transformá-la. Por isso, durante a sua formação, deve-se estabelecer a ruptura entre

o velho paradigma da racionalidade técnica, buscando-se novos referenciais teórico-metodológicos que atendam suas diferentes necessidades.

Os autores que discutem acerca da formação de professores, demonstram consenso de que é através da interação, da prática diária e da reflexão coletiva que a vida profissional vai se construindo e solidificando. Os cursos de formação de professores, tanto na graduação quanto os de formação continuada, devem oportunizar o conhecimento e a instrumentalização destes, para a atuação como profissionais autônomos e interessados em seu fazer pedagógico.

## Referências

AGUIAR, M. A. S. et al. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.** Portugal: Porto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Continuar a formar-se, renovar e inovar.** A formação contínua de professores. Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, 1992. p. 24-35.

ALMEIDA, M.E. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento.** São Paulo: Proem, 2001. In: RAUSCH, Rita Buzzi. **Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na Pedagogia.** Disponível em: <[http://www.pupr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442\\_682.pdf](http://www.pupr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442_682.pdf)>, acesso em 28 set. de 2012.

BARBOSA, Fabiana A. **Formação de Professores.** Disponível em: <http://www.utp.br/pedagogiaemdebate>, acesso em 23/08/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 25 de maio de 2006, que Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciatura.**

COELHO. Ildeu M. (1987). **Curso de Pedagogia: a busca da identidade.** INEP - séries Encontros e debates, n. 1, Brasília.

DEMO, Pedro. **Ironias da Educação – Mudanças e Contos sobre Mudanças.** RJ: DP&A, 2000.

GADOTTI, M. (1987). **A questão da formação do educador - aprendendo com a minha própria história.** Em Aberto, Brasília. 1987.

\_\_\_\_\_. (1980). **A faculdade de Educação e a integração Universitária,** Cadernos CEDES, Brasília INEP. n. 2,

GHEDIN, Evandro. **Educação e despolitização: a tese de Habermas.** In XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: **Educação, Desenvolvimento humano e cidadania.** São Luis, UFMA, 19-22 de junho de 2001.

GIROUX, Henry. **A teoria Crítica e resistência em educação**, Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos**. RJ: Tempo e Presença, 1990.

JORNAL Folha de São Paulo. Notícia digital do dia 04/02/2010. <[http://www.icnet.com.br/detalhe\\_agencias.php](http://www.icnet.com.br/detalhe_agencias.php)> Acesso em: 21 agosto de 2011.

LISTON, D. e ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the Social Conditions Of Schooling**. New York: Routledge. 1992.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. In: Garrido. (orgs.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. Paulo. Cortez, 2000.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social**. Métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1990.

SAVIANI, Dermeval. GOERGEM, Pedro. (Orgs). **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2, ed. – Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Nupes, 2000.

SGUISSARD, Valdemar. (org) **Educação Superior**: Velhos e Novos Desafios. SP: Xamã, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1983.

ZEICHNER, Kenneth. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogia, nº 220, p. 44-49. 1992.

**UMA ANÁLISE DE RELATOS DE PROFESSORES QUE FORAM PARTICIPANTES DE PESQUISAS DE MONOGRAFIAS COM TEMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, CAMPUS DE JI-PARANÁ (2010-2017)**

Poliana Pires Buenos Ayres, UNIR, polianabuenosayres@gmail.com  
Marcia Rosa Uliana – UNIR- marcia.rosa@unir.br

GT-2- Educação étnico-racial, especial e inclusiva;

## **RESUMO**

O presente estudo teve por objetivo investigar o que concebem professores da educação básica e de salas de recursos, que foram participantes de pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – 2010-2017, sobre educação inclusiva e o ensino da Matemática para estudantes com deficiência e transtornos. Trata-se de um estudo exploratório bibliográfico desenvolvido na abordagem qualitativa para o qual foi inicialmente realizado um levantamento dos 99 trabalhos de TCC do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia, defendidos entre os anos de 2010 e 2017, depois foi analisado o título, o resumo e as palavras-chaves dos referidos trabalhos. Nesta segunda etapa foram identificadas 10 (dez) monografias na temática educação inclusiva e ensino da Matemática, dentre essas 07 (sete) tiveram como sujeitos professores da educação básica e de salas de recursos, considerando o objetivo da pesquisa selecionamos esses sete estudos par análise. Todavia não realizamos uma investigação das referidas monografias em si, e sim identificamos e retiramos para análise das mesmas relatos de professores, que os autores dos trabalhos obtiveram por meio de questionários e entrevistas. Conclui-se com a análise realizada que a maioria dos professores não tem um entendimento bem estruturado do que se designa por educação inclusiva e tem dificuldades de promover um ensino de matemática que dê condições reais para todos alunos participarem do processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Ensino da Matemática. Professores.

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao analisarmos a evolução humana fica evidente que sempre houve na sociedade pessoas com deficiências físicas e mentais, independente da classe social e do momento histórico. No entanto o tratamento da sociedade em relação a essas pessoas mudou radicalmente ao longo dos tempos. Isso se deve, em sua grande maioria, às mudanças de concepções sociais e à implantação de leis que passaram a assegurar a esse grupo de pessoas direitos iguais ao de qualquer outra pessoa.

Analisando a história, percebe-se que por muito tempo uma pessoa com qualquer tipo de deficiência era excluída, não só da sociedade, mas também sofria a rejeição da família. Contudo, revisitando escritos do desenvolvimento da história da humanidade, pode-se averiguar que a discriminação das pessoas com deficiência foi diminuindo ao longo do tempo. Na educação não foi diferente, durante muitos anos os alunos com deficiência não tiveram acesso aos estudos. E por um tempo só estiveram “inseridos” dentro da sala de aula, pois os mesmos não eram assistidos no ambiente escolar regular.

O interesse em pesquisar sobre a temática educação inclusiva em especial sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência surgiu com a minha participação em um projeto de extensão organizado/realizado pela Profa. Dra. Marcia Rosa Uliana da UNIR, em 2015. Esse foi o primeiro projeto que participei após o meu ingresso na vida acadêmica e tive contato direto com pessoas cegas.

Esse estudo surgiu mediante o interesse de conhecer o que os professores da educação básica conhecem, concebem por Educação Inclusiva, bem como analisar como vem desenvolvendo o ensino da Matemática no contexto de sala de aula que há alunos com deficiência e transtornos. Enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, optamos por analisar relatos de professores em diversos os trabalhos desenvolvidos por outros acadêmicos da própria universidade. Assim poderia ter acesso a relatos de professores de diferentes níveis de ensino, diferentes escolas e anos.

O objetivo da presente pesquisa é investigar o que concebem professores da educação básica e de salas de recursos, que foram participantes de monografias de TCC do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia – 2010-2017, sobre educação inclusiva e o ensino da Matemática para estudantes com deficiência e transtornos.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA**

No contexto histórico, aconteceram várias transformações no que diz respeito à docência, até o século XVII essa função era exercida por pessoas ligadas a igreja católica, quando passou a ser controlada pelo do Estado. A partir de então ocorreram mudanças mais significativas na docência, pois já não se era permitido atuar sem uma licença especial concedida pelo Estado, que servia como um suporte legal para tal prática.

Apesar da educação ter passado por significativas mudanças no século XVIII, foi somente no século XIX que começaram a surgir as primeiras instituições de formação de professores e é a partir dessas instituições, que existem os atuais cursos de licenciaturas. Mas somente ao longo do século XX que se percebeu a necessidade de criar cursos de longa duração no início da carreira profissional de professor e que somente esse curso não era suficiente, visto que o conhecimento/aprendizado está em constante evolução, principalmente no que diz respeito a ensinar, e a partir da necessidade da constante atualização fez-se necessário haver uma formação continuada.

Atualmente a formação docente se dá em cursos de licenciatura, todavia para os anos iniciais do Ensino Fundamental o curso exigido é a Pedagogia, para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio são exigidos cursos com componentes curriculares específicos para a área de atuação. Conforme consta na LDB, no título VI e no parágrafo IV:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 1996)

As pessoas com deficiências sempre existiram em nossa sociedade, mas foi somente no ano de 1994 que passaram a ter o direito de estudar nas mesmas escolas das pessoas sem deficiência, as escolas regulares, e o professorado desse ambiente de ensino passou a ter a obrigação para com o processo de aprendizagem desse novo público de alunado. Ou seja, tornou a atuação docente ainda mais complexa.

A Declaração de Salamanca de 1994 é o primeiro documento a defender a educação inclusiva e abriu-se as portas para a criação de outras leis que garantem os direitos das pessoas com deficiências estudarem em escolas de ensino regular.

É válido ressaltar que apesar de todos os esforços e avanços que se tem alcançado em relação à educação da pessoa com deficiência, por muitas vezes ainda ocorrem equívocos em relação a termos como “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” que são interpretadas de modo errôneo por muitos, como sendo sinônimos do processo educacional dessas pessoas.

De modo simplificado “Educação Especial” é usado para se referir à escola pensada somente para pessoas com deficiência no entanto na atualidade o termo “Educação Especial” é usado para se referir à educação de pessoas com deficiência e a mesma pode acontecer dentro do ambiente da escola de educação regular, que é a escola hoje dita inclusiva. É a escola que é para todos os alunos independente das diferenças de quaisquer naturezas.

Enquanto a “Educação Inclusiva” configura como a escola e a educação pensada para todos independente de qualquer tipo de diferença, conforme ressalta.

A Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

As ações que necessitam ser desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva não se atêm a atender as necessidades peculiares dos estudantes com deficiência, mas visam contemplar a todos em suas particularidades.

Logo, poderemos dizer que a interface comum entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva é a educação de estudante com necessidades educativas especiais (NEE) que acontece dentro do espaço reduzido das escolas de ensino regular. Pode-se concluir que a Educação Inclusiva se configura como a educação de todas as pessoas sem distinção de qualquer e que atenda às necessidades especiais do aluno o capacita para exercer a cidadania e ingressar no mercado de trabalho.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo foi desenvolvido considerando os aspectos metodológicos das pesquisas qualitativas. Conforme Chizzotti (2003, p. 2): “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Além disso, esta pesquisa possui cunho exploratório e bibliográfico. O caráter exploratório se deve ao fato de que em um primeiro momento houve um levantamento de informações dos materiais constituídos por monografias que investigaram a temática de investigação em Educação Matemática de pessoas com deficiência, defendidas no curso de Licenciatura em Matemática do Campus da UNIR de Ji-Paraná no período de 2010 a 2017.

Por sua vez o caráter bibliográfico se pauta ao processo da composição de seus dados, abrangendo o levantamento de Trabalho de Conclusão de Curso e a elaboração de fichamentos fundamentados em uma leitura acurada dessas monografias. Levando em conta sua característica básica de alistar o uso de documentos escritos como aporte fulcral de dados, adota-se o conceito de pesquisa bibliográfica como sendo a “modalidade de estudo que se propõe a realizar análises históricas e/ou revisão de estudos ou processos tendo como material de análise documentos escritos

e/ou produções culturais garimpados a partir de arquivos e acervos” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 71).

A coleta e análise do material aconteceu em três etapas. A primeira etapa consistiu no levantamento dos trabalhos de TCC defendidos no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná entre os anos de 2010 e 2017. Ao todo foram localizados no site <http://dmejp.unir.br>, a quantidade de 99 trabalhos defendidos.

Num segundo momento foi realizado uma análise do título, do resumo e das palavras-chave a fim de, identificar os trabalhos que abordavam sobre educação inclusiva e o ensino da Matemática para alunos com deficiência e transtornos. Nessa etapa foram identificados 10 (dez) trabalhos nas temáticas em tela. No Quadro 1 apresentamos o ano, o título, o autor e o orientador de cada um dos 10 (dez) trabalhos inventariados.

**Quadro 1 – Relação dos TCC do Curso de Licenciatura que abordaram sobre educação inclusiva e o ensino da Matemática para alunos com deficiência e transtornos**

Ano	Título	Autor	Orientador
2012	Concepções de professores sobre o processo de ensino - aprendizagem da matemática para alunos surdos: um estudo com docentes de uma escola pública de Cacoal - RO.	Alice Morais Torres	Emerson da Silva Ribeiro
2014	As percepções da docência em matemática frente à Educação inclusiva de alunos autistas.	Roseny Alves da Silva	Arivelton C. da Silva
2014	O processo de ensino-aprendizagem de matemática na educação bilíngüe em Ji-paraná: Concepções de uma professora, interprete e alunos surdos.	Joicilene Batista da Silva	Marcia Rosa Uliana
2014	Uma análise no processo de Ensino da matemática nas salas de recursos das escolas estaduais de Ji-paraná/RO.	Fabiana Leite da Silva	Márcia Rosa Uliana
2016	Concepção de professores de matemática sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down no processo de ensino da matemática.	Arine Teixeira de Fonseca	Marcia Rosa Uliana
2016	Concepção de professores de matemática do Ensino Fundamental Acerca da Inclusão de Alunos Com Deficiência no Sistema Regular de Ensino.	Marciene Moraes Andrade	Marcia Rosa Uliana
2016	Aprendendo a ensinar geometria plana para estudantes cegos.	Késia Santana Machado	Marcia Rosa Uliana
2017	A formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da Unir, Campus de Ji-Paraná - RO, em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais na Educação Básica.	Wandeilza Waulex Camargos Guedes	Irene Yoko Taguchi Sakuno
2017	O processo de ensino-aprendizagem da matemática para alunos com autismos: Uma análise da Cidade de Ji-paraná/RO.	Gília Augusta da Silva Fernandes	Marcia Rosa Uliana



2017	A trajetória escolar e acadêmica de um estudante com deficiência intelectual que cursa licenciatura em matemática na universidade federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná	Raimundo Da Cruz	Marcia Rosa Uliana
------	--	------------------	--------------------

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Após inventariarmos os 10 (dez) trabalhos foi realizada uma análise prévia dos mesmos e uma nova seleção, ficando selecionado para a investigação 07 (sete) trabalhos que tinham como sujeitos de pesquisa professores da educação básica e de sala de recursos.

Neste momento foram excluídos os seguintes trabalhos: Machado (2016) por abordar como sujeito um aluno cego; Cruz (2017) porque é uma autobiografia de sua trajetória quanto estudante com deficiência intelectual em um curso de licenciatura. Moreira (2017) por ter como sujeitos licenciandos e não professores de Matemática.

A última etapa consistiu da extração dos relatos dos professores, nos TCC de Silva, Andrade e Silva os relatos oriundo das entrevistas/questionários realizadas estavam na íntegra no apêndice dos trabalhos. Já, nos TCCs de Torres (2012), Silva (2014), Fonseca (2016) e Fernandes (2017), foram extraídos ao longo das análises realizadas pelos autores.

No que tange à organização, interpretação e análise dos dados a realizamos em quatro eixos temáticos. A saber: A concepção de Educação inclusiva expressa pelos professores; O posicionamento dos professores frente ao movimento da inclusão escolar de alunos com deficiência; O processo formativo dos professores e a Educação Inclusiva; e o ensino da Matemática para estudantes com deficiência e transtornos.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Através das análises realizadas podemos perceber que no ano de 2010 não houve defesas TCC que abordassem Educação Matemática de pessoas com deficiências. Desse modo, a primeira pesquisa identificada sobre o referido tema é do ano de 2012, de autoria de Torres (2012). Vale destacar que 2014 e 2016 foram os anos com maior incidência de 03 (três) trabalhos nas temáticas em análise.

No Quadro 2 é apresentado a quantidade de professores sujeitos de cada pesquisa, a descrição de cada grupo de professores e o instrumento utilizado pelos autores das monografias para a coleta de dados.

**Quadro 2 – Dados sobre os TCCs inventariados para análise**

Autor	Quantidade de professores	Caracterização dos professores	Instrumento utilizado na coleta de dados
Torres (2012)	4	Professores de Matemática de turmas do Ensino Fundamental e Médio que tinha ou já tiveram alunos surdos em sala	2 questionários
Silva (2014)	7	Professores do ensino fundamental do primeiro ciclo da rede pública que tinha/tiveram alunos com diagnóstico de autismo.	1 questionário

Silva (2014)	1	Professora que há dois anos lecionava matemática numa sala bilíngue na qual estudava somente alunos surdos.	1 questionário 1 entrevista
Silva (2014)	4	Professores atuavam na sala de recursos.	1 questionário
Fonseca (2016)	2	Professores de Matemática do ensino Fundamental e Médio que tinha aluno com Síndrome de Down em suas salas de aula.	1 questionário 1 entrevista
Andrade (2016)	6	Professores que ministravam aulas de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.	1 questionário
Fernandes (2017)	1	Professora dos anos iniciais que tinha aluno com Autismo em sua sala de aula. Durante toda sua atuação, ela teve em sala quatro alunos com deficiência, sendo que dois deles foram autistas.	1 entrevista

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Conforme pode ser observado no Quadro 2, serão analisadas falas de um total de 25 professores que ensinam Matemática de diferentes escolas, de todos os níveis de ensino da educação básica e com experiências bem diversificadas quanto ao ensino da Matemática para alunos com deficiência.

Na sequência passaremos a analisar as falas dos professores por eixos temáticos.

#### **4.1 A concepção de Educação inclusiva expressa pelos professores**

Visando fazer uma melhor identificação do que os professores concebem ou concebiam por Educação Inclusiva, fizemos uma análise das falas extraídas dos TCCs visando responder a seguinte pergunta: Para você, o que é Educação Inclusiva? As respostas foram bem variadas, algumas até um pouco equivocadas, mas aceitáveis.

A grande maioria das respostas foram dadas de forma superficiais e limitadas. Assim, para uma melhor visualização dos dados, optou-se em categorizar as respostas e organizá-las em quadros. Ao analisar as falas conseguimos categorizá-las em Completa, Coerente e Incompleta. No Quadro 3, apresentamos uma amostra de falas em cada categoria.

#### **Quadro 3 – Amostra de algumas Falas dos professores sobre a Educação inclusiva**

<b>Categorias</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Respostas de alguns participantes</b>
Completa	3	A educação Inclusiva da a oportunidade aos alunos com necessidades especiais de frequentarem aulas regulares, pois além do conhecimento adquirido na escola ser importante o convívio em sala de aula também é muito importante para esses alunos. (TORRES; 2012. Professor D). É o que vem beneficiar alunos com alguma deficiência, isto é não haver discriminação, mostrar que esses alunos são capazes tanto quanto os outros alunos. (ANDRADE; 2016. Professor Augusto) Aquele que não deixa nenhum aluno de fora da aprendizagem significativa. (TORRES; 2012. Professora C)

Coerente	6	É uma educação voltada para escola onde estudante com necessidades especiais são colocados na mesma sala de aula que alunos sem essas necessidades. (ANDRADE; 2016. Professor Eduardo) Ela é muito importante, porque além de ensinar esses alunos, nós também aprendemos muito com o aluno especial e o convívio dele com os outros alunos despertam neles a solidariedade com o aluno especial. (FERNANDES; 2017. Professora P) Incluir sem distinção de habilidades dos alunos. (TORRES; 2012. Professora B) A inclusão de alunos especiais nas escolas. (ANDRADE; 2016, Professora Maria)
Incompleta	2	É a educação que acolhe os alunos especiais. (ANDRADE; 2016, Professora Ana) É a educação que não discrimina as pessoas portadores de deficiência. (TORRES;2012. Professor A)
Não especificado	14	As perguntas feitas a esses professores eram específicas para cada tema. E não se encaixavam nos critérios avaliados.

Fonte: TCCs analisados.

As respostas categorizadas como completas são as que mais se aproximam da definição apresentada por Stainback e Stainback (1999, p. 21)“A Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas.”

#### 4.2 O posicionamento dos professores frente ao movimento da inclusão escolar de alunos com deficiência

Neste eixo foi possível verificar a concepção expressa pelos 25 (Vinte e cinco) professores quanto ao seu posicionamento, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. No Quadro 4, é apresentado algumas falas de professores sobre o que pensam sobre o processo de inclusão.

##### Quadro 4 – Amostra de algumas Falas dos professores diante da inclusão escolar

Autores	Posicionamento dos professores
Fonseca (2016)	A inclusão que nós fazemos é que os alunos com deficiência sejam matriculados na escola, visto que tem a lei que ampara. Na verdade, nós trabalhamos mais com a questão do convívio social dos alunos com Síndrome Down com os outros alunos. (Professora Maria)
Andrade (2016)	Concordo que a Educação deve ser ofertada para todos sem nenhum tipo de distinção como asseguere o direito do cidadão à educação, mas pelo despreparo profissional do professor em trabalhar com alunos de necessidade especiais, acabam prejudicando ainda mais esses educando ao ponto de muitas das vezes eles mesmos se sentirem discriminados por não conseguirem uma aprendizagem condizente com a sua realidade. (Professor Eduardo)

	É uma ideia boa desde que prepare os profissionais em curso de capacitação para atuar em sala de aula. As faculdades estão tendo uma visão corretíssima, preparando seus acadêmicos para essa formação inclusão. (Professor Augusto)
<b>Fernandes (2017)</b>	Pois falta uma melhor estruturação do ambiente, precisar ter mais disponibilização de recursos didáticos e uma melhor capacitação dos professores voltada para os alunos especiais. (Professor P)

**Fonte: TCCs Analisados**

É válido lembrar que os professores analisados trabalham em realidades distintas. Nem todos tiveram contato com as mesmas necessidades especiais, mas algo que ficou bem evidente é que de forma unânime nenhum deles teve acesso a formação específica para a atuar com alunos deficientes durante a graduação. Em algumas monografias é dito claramente, enquanto em outras é expresso de forma mais subliminar em falas/questionários/entrevistas.

#### **4.3 O processo formativo dos professores e a Educação Inclusiva**

A entrada de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular obteve uma maior importância no Brasil a partir da década de noventa, embora isso não signifique que os professores que atuavam nas salas de aula eram devidamente preparados para atender a esse público. Nem nos dias de hoje os professores estão/sentem-se preparados para atender as demandas provenientes desses alunos (ULIANA, 2015).

Nos trabalhos considerados foram analisadas as falas de 25 professores, de escolas diferentes, idades diferentes e anos de formação diferentes, e todos numa unanimidade relataram que não tiveram matérias que abordassem sobre o tema, e que só por meio de cursos particulares começaram a se preparar para essa demanda. Contudo tudo isso, depois de já terem um aluno especial em sala.

A falta de capacitação dos professores pode ser expressa, quando são questionados se durante o curso de licenciatura tiveram disciplinas que discutia/tratava sobre a Educação Inclusiva: No trabalho de Andrade (2016) 5 (cinco) dos 6 (seis) professores disseram que não. E o outro disse que não se lembrava. No trabalho de Silva F.L (2014) houve uma unanimidade de não, todos os 4 (quatro) professores deram a mesma resposta. Silva, J.B (2014) a professora também não teve.

A formação do professor não é definitiva, é um processo contínuo e a passagem do educador pelas instituições é apenas um início, os conhecimentos adquiridos e vivenciados durante a formação irão se consolidar na prática, é necessária uma constante consciência de si próprio e de suas ações para que seja possível realizar transformações no outro (ULIANA, 2015).

#### **4.4 O ensino da Matemática para estudantes com deficiência e transtornos**

Conforme ressalta Garbi (2009, p. 1) “não há, portanto, exagero em se afirmar que vivemos em um mundo altamente dependente da Matemática e ela está presente em tudo a nossa volta, embora a maior parte das pessoas não se aperceba disso e, não raro, afirme detestá-la.” Sendo assim só aumenta a necessidade dos alunos portadores de alguma necessidade especial ter uma maior habilidade com a matéria.

**Quadro 5 – Fragmentos de algumas Falas dos professores sobre o ensino da matemática para alunos com alguma deficiência**

Autores	Quais os tipos de atividades desenvolvidas para ensinar matemática para alunos com deficiência?	Quais as maiores dificuldades de se ensinar matemática para um aluno deficiente?
<b>Silva (2014)</b>	Leitura, jogos pedagógicos, quebra-cabeças, músicas entre outros.	Falta de comunicação e material apropriado para ensinar de forma adequada. (Professor 1)
	(Professor 7)	Falta atenção e apoio. (Professor 2)
	Jogos matemáticos, ensino músicas, computadores, dentre outros.	Falta de interesse, faltam recursos que possibilitem a aprendizagem matemática, como jogos adequados e principalmente um suporte como uma cuidadora que o acompanhe. (Professor 5)
	(Professor 3)	
<b>TORRES (2012)</b>	Infelizmente, tenho que trabalhar com eles da mesma maneira que trabalho com o restante da turma, pois nas vezes que trouxe material concreto para trabalhar com eles mais individualmente, tive um ganho com os surdos e uma perda com o restante da turma, pois o restante da turma ficava muito disperso. (Professor D)	Bem complicada, por que, na matemática nos deparamos com muitas situações abstratas e eles tem muitas dificuldades nessa parte. (Professor D)
		De todas as outras disciplinas, deveria ser a de mais facilidade, pela utilização de símbolos e de ser mais visual. (Professor A)
	Da mesma maneira que para os alunos ouvintes, pois na sala existe a presença do intérprete que acaba auxiliando o aluno surdo durante as aulas. (Professor C)	
<b>Fernandes (2017)</b>	Trabalhei com uma calculadora confeccionada com pregadores de roupa que cada pregador tinha um número, os sinais das operações e o aluno dava o resultado. (Professora P)	Deve-se trabalhar conforme a capacidade do aluno, respeitando o seu tempo de aprendizagem, buscando sempre novos meios para que seja mais eficiente o ensino.
		(Professora P)

**Fonte: TCCs Analisados**

É importante lembrar que nem todas as monografias analisadas, tratavam do mesmo tipo de deficiência. Silva (2014), trouxe uma pesquisa que tratava especificamente sobre alunos Altistas, assim como Fernandes (2017). Já Torres (2012) e Silva (2014) tratavam sobre alunos surdos, Fonseca (2016) tratava sobre Síndrome de Down. Andrade (2016) da Inclusão de Alunos Com Deficiência no Sistema Regular de Ensino e Sillva (2014) uma análise no processo de Ensino da matemática nas salas de recursos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material analisado nessa pesquisa nos possibilitou tecer algumas considerações sobre as concepções de professores da educação básica acerca do processo de inclusão e o ensino de matemática para alunos com deficiência, bem como elucidarmos algumas situações passíveis de reflexões. Uma delas, e que a falta de preparo/formação do professorado sobre o tema inclusão escolar de alunos com deficiência e transtorno é responsável pela não consolidação do processo de inclusão desse alunado no âmbito das escolas de educação básica. Outro fator é que faz se necessário mais investimento no processo de formação continuada de professores, adaptações no ambiente físico escolar e aquisição de materiais didáticos que atenda as demandas específicas dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Ficou evidente que parte dos professores não tem entendimento preciso/consistente do que de fato é educação inclusiva, todavia conhecem que os alunos com deficiência têm direito de estudar em escola de ensino regular. No que se refere ao ensino da Matemática para alunos com deficiência, fica evidente que os professores têm dificuldades em promover o ensino desse componente curricular de maneira que dê condições reais para todos alunos participarem do processo de aprendizagem.

Ao fim dessa etapa da pesquisa conclui-se que essa investigação é importante principalmente por desencadear reflexões sobre a composição dos cursos de formação de professores, pois apesar de estarmos em um curso de licenciatura, essa é uma área para a qual ainda não somos devidamente preparados. Muitos acadêmicos entram e saem da universidade sem ter contato com a educação de pessoas com deficiência e transtornos. Sendo assim, a maior parte dos professores e futuros professores, não se sentem e não estão devidamente preparados para atender esse público de aluno.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Concepção de Professores de Matemática do Ensino Fundamental Acerca da Inclusão de Alunos com Deficiência no Sistema Regular de Ensino**. 2016. Disponível em: <[www.ri.unir.br](http://www.ri.unir.br)>. Acessado em: 07 Jul. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 Dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº2 de 1º de Julho de 2015**. Disponível em :<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 Ago. 2018.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de educação. v. 16. n.002. Braga, Portugal. 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acessado em: 05 Ago. 2018.

FERNANDES, G. A. S. **O processo de ensino-aprendizagem da matemática para alunos com autismos: Uma análise da Cidade de Ji-paraná/RO**. 2017. Disponível em: <[www.ri.unir.br](http://www.ri.unir.br)>. Acessado em: 07 Jul. 2018.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, A. T. **Concepção de professores de matemática sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down no processo de ensino da matemática.** 2016. Disponível em: <<http://www.dmej2.unir.br>>. Acessado em: 07 Jul. 2018.

MANTOAN, M. T. E. A. **Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** 2003. Disponível em: <[www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm)>. Acessado em: 30 Ago. 2018

MEC/SEEP. **Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, F. L. **Uma análise no processo de ensino-aprendizagem de Matemática nas salas de recursos das escolas estaduais de Ji-Paraná/RO.** 2014. Disponível em: <<http://www.dmej2.unir.br>>. Acessado em: 07 Jul. 2018.

SILVA, J. B. **O Processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática na Educação Bilíngue em Ji-Paraná: Concepções de uma Professora, Intérprete e Alunos Surdos.** 2014. Disponível em: <<http://www.dmej2.unir.br>>. Acessado em: 07 Jul. 2018.

SILVA, R. A. **As percepções da docência matemática frente a educação inclusiva de alunos autistas.** 2014. Disponível em: <<http://www.dmej2.unir.br>>. Acessado em: 07 Jul. 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, A. M. **Concepções de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática para alunos surdos: um estudo com docentes de uma escola pública de Cacoal-RO.** 2012. Disponível em: <<http://www.dmej2.unir.br>>. Acessado em : 07 Jul. 2018.

ULIANA, M. R. **Formação de professores de matemática, física e química na Perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: Análise de uma intervenção realizada em Rondônia.** 2015, 314 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Mato Grosso, Redes Amazônica de educação em Ciências e Matemática, Cuiabá. 2015.