

Organizadoras

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Ana Célia Pereira Silva

Euvania Dias Ferreira da Costa

Elisangela Silva de Oliveira

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues

Marcilei da Silva Santos

**CONSTRUINDO
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA
EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Organizadoras

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Ana Célia Pereira Silva

Euvania Dias Ferreira da Costa

Elisangela Silva de Oliveira

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues

Marcilei da Silva Santos

**CONSTRUINDO
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA
EDUCAÇÃO
BÁSICA**

2023 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizadoras

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Ana Célia Pereira Silva

Euvania Dias Ferreira da Costa

Elisangela Silva de Oliveira

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues

Marcilei da Silva Santos

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729c Construindo Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Básica
/ Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Ana Célia Pereira Silva; Euvania Dias Ferreira da Costa, et al (organizadoras). – Formiga (MG): Editora Ducere, 2023. 164 p. : il.

Outras organizadoras:

Elisangela Silva de Oliveira, Elizabeth Soares dos Santos Miranda, Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues, Marcilei da Silva Santos

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-998511-9-3

DOI: 10.5281/zenodo.8006915

1. Educação Básica. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Inclusão. I. Souza, Ligiane Oliveira dos Santos. II. Silva, Ana Célia Pereira. III. Costa, Euvania Dias Ferreira da. IV. Título.

CDD: 371.11

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.ducere.com.br/2023/06/construindo-praticas.html>



AUTORES

ADRIANA FERREIRA DA SILVA MORAES
ANA CÉLIA PEREIRA SILVA
ANA MARIA BARROS
ANDRÉ LUIZ DA SILVA
ANDREIA DE AGUIAR CAMPOS MORETTI
ANGELA ROMÃO SOBRINHO NUNES
ANTONIO VERAS NUNES
BEATRIZ LEMES DA SILVA
CARLA DA SILVA VENÂNCIO GOMES
CARLA PATRÍCIA ARAÚJO CHAVES
CAROLINE MOREIRA ALVES
CÁTIA SOUZA DA MOTA MENDONÇA
CÍCERA EDILEUSA DOS SANTOS
CRISTIANE ARAÚJO CHAVES
ELISABETE MELO EBLING
ELISANGELA SILVA DE OLIVEIRA
ELIZABETE LOURENÇO DE CRISTO
ELIZABETH SOARES DOS SANTOS MIRANDA
ELZA MOREIRA RODRIGUES DE MEIRELES
EUVANIA DIAS FERREIRA DA COSTA
GISELY MACIEL DA SILVA
GONÇALINA DOS SANTOS SILVA
HELENICE CONCEIÇÃO DA SILVA
IVANETE MAGALHÃES COSTA
IVANETE PEDROSA DA SILVA
IVANY MOREIRA RODRIGUES DE MEIRELES
JANETE INÁCIO PEREIRA SANTOS
JEANY CANDIDA DIAS
JOSIANE LIMA DOS SANTOS SILVA
JURACI RODRIGUES FALANQUI
KELE ALVES SILVA
KELEN AMARUZIA DA SILVA
LEYSDIANE CRISTINA DA SILVA RODRIGUES
LIAMARA DA SILVA TEIXEIRA
LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA
LOURIETE PEREIRA DE ANDRADE
LUCIANA DA SILVA SOUZA
LUIZA FERREIRA MANOEL

**LUZIA SILVA GONÇALVES PONCE
MANOEL MESSIAS DOS SANTOS
MARCELA SAVANNA PARREIRA DA SILVA
MÁRCIA BATISTA DE SOUZA DA SILVA
MARCILEI DA SILVA SANTOS
MARGARETE PEREIRA DA SILVA
MARIA DAS DORES ROMÃO SOBRINHO DOS SANTOS
MARIA JOSÉ DE JESUS SILVA
MARIA TAMIRES DOS SANTOS SILVA
MARILUCE APARECIDA DE LIMA
MAURO AUGUSTO DA SILVA
NILCE SANTOS DA SILVA
RITA FERREIRA LEMES
ROSILAINE BARROS DE SOUZA
ROZEMEIRE PINHEIRO DA SILVA
SUELEN DA SILVA
VIVIANE CONSTANCIA MACIEL**

APRESENTAÇÃO

Este livro é um guia abrangente e inspirador para todos aqueles que desejam promover a inclusão educacional em suas escolas e comunidades. Na era da diversidade e da igualdade de oportunidades, a inclusão tornou-se um princípio fundamental na educação. Reconhecendo a importância de valorizar e respeitar a singularidade de cada aluno, este livro reúne um conjunto de práticas pedagógicas efetivas e abrangentes, destinadas a criar ambientes de aprendizagem inclusivos em todas as etapas da educação básica.

Os capítulos deste livro oferecem uma visão ampla e profunda das estratégias e abordagens necessárias para alcançar uma educação inclusiva. Cada autor compartilha suas experiências, pesquisas e reflexões, trazendo à tona questões fundamentais, desde a identificação das necessidades educacionais especiais até a adaptação de materiais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas.

Ao longo dessas páginas, você encontrará exemplos práticos de como adaptar currículos, criar ambientes acessíveis, utilizar recursos tecnológicos, fomentar a participação ativa dos alunos e desenvolver estratégias de avaliação inclusiva. Mais do que apenas teoria, este livro busca oferecer ferramentas concretas e aplicáveis, estimulando os leitores a se tornarem agentes de mudança em suas próprias realidades educacionais.

A educação inclusiva não é apenas uma obrigação moral, mas também um caminho para o progresso e a transformação social. Portanto, convido você a explorar as páginas deste livro com mente aberta, disposto a desafiar velhos paradigmas e a abraçar novas perspectivas. Que cada capítulo inspire e motive você a embarcar nesta jornada de construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica.

Que a leitura destas páginas seja apenas o começo de uma jornada transformadora em prol da inclusão na educação básica.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1	O QUE SÃO PRÁTICAS EDUCACIONAIS	10
Capítulo 2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO	14
Capítulo 3	ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO	18
Capítulo 4	PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO	23
Capítulo 5	GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
Capítulo 6	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA DA INCLUSÃO	31
Capítulo 7	INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	35
Capítulo 8	ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	40
Capítulo 9	ESCOLAS DO CAMPO: UM SOLO FÉRTIL PARA A INCLUSÃO	44
Capítulo 10	EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19	48
Capítulo 11	INCLUSÃO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA EM ESCOLAS DO CAMPO	53
Capítulo 12	A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	58
Capítulo 13	DEFICIÊNCIA VISUAL: CAMINHOS LEGAIS E TEÓRICOS DA ESCOLA INCLUSIVA	63
Capítulo 14	CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA	67
Capítulo 15	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO. INCLUSÃO SOCIAL	72
Capítulo 16	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS	77
Capítulo 17	A INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA	82
Capítulo 18	INCLUSÃO EM SALA DE AULA	86
Capítulo 19	OS DESAFIOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	90
Capítulo 20	ABORDAGENS PARA PROMOVER A INCLUSÃO NA SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	95

Capitulo 21	OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	100
Capitulo 22	OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA LINGUAGEM DE LIBRAS	104
Capitulo 23	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO EJA	108
Capitulo 24	A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	113
Capitulo 25	A PRÁTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS SURDAS	117
Capitulo 26	ENSINO EM BRAILLE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	121
Capitulo 27	FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	125
Capitulo 28	AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA REGULAR PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN	129
Capitulo 29	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	133
Capitulo 30	A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH COM OUTRAS CRIANÇAS NA ESCOLA	137
Capitulo 31	AS CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	141
Capitulo 32	A INCLUSÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA	145
Capitulo 33	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS NO ENSINO SUPERIOR	149
Capitulo 34	O USO DOS JOGOS PARA ALFABETIZAR ALUNOS AUTISTAS	153
Capitulo 35	REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO E DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	157
Capitulo 36	PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	161

Capítulo 1
O QUE SÃO PRÁTICAS EDUCACIONAIS
Ana Célia Pereira Silva
Euvania Dias Ferreira da Costa
Elisangela Silva de Oliveira
Elizabeth Soares dos Santos Miranda
Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues
Ligiane Oliveira dos Santos Souza
Marcilei da Silva Santos



O QUE SÃO PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Ana Célia Pereira Silva

Euvania Dias Ferreira da Costa

Elisangela Silva de Oliveira

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Marcilei da Silva Santos

RESUMO

As práticas educativas envolvem projetos que qualificam o processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento dos alunos. A gestão escolar é quem faz o papel de incentivar essas práticas que agregam o ambiente escolar. A escolha deste tema é apresentar reflexões teóricas que ajudem a esclarecer o processo de constituição das práticas educativas como fenômeno histórico. Destarte, a pesquisa evidencia que não se pode esquecer que as práticas educativas aparecem como problemática profundamente inserida nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos. Portanto, não faz nenhum sentido analisá-las abstratamente, pois se trata de uma dimensão da vida humana que, como tal, se transforma historicamente, acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como esses homens produzem sua existência.

Palavras-chaves: Práticas. Aprendizagem. Educativas.

REVISÃO TEÓRICA

Antes de iniciarmos nossas reflexões acerca da evolução dos significados atribuídos às práticas educativas ao longo da história, achamos conveniente esclarecer o que estamos chamando de práticas educativas. Definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem. Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a escola o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Em

nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente.

As práticas educativas remontam ao período clássico da humanidade, quando a educação assume importância fundamental no desenvolvimento humano, fato que pode ser observado desde a Idade Antiga, quando os filósofos gregos reuniam-se em praça pública a fim de professar ideias que levassem seus discípulos à formação integral. Um dos mais eminentes representantes do pensamento grego, no que se refere à educação, foi Sócrates. Para este filósofo, o saber era o alimento da alma, “[...] o conhecimento do verdadeiro valor que determina irrevogavelmente a opção da nossa vontade.” (JEAGER, 2010, p. 644).

No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa.

É nessa direção que Libâneo (2009, p. 10) defende que o principal compromisso das práticas educativas na atualidade deve ser o de reduzir a distância entre o conhecimento científico e a cultura de base produzida no cotidiano das pessoas. Além disso, é também compromisso do trabalho educativo “ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade”.

A prática educativa de base empirista organiza-se a partir dos interesses que movem os alunos e as suas necessidades concretas, que, de modo algum, se limitam à formação intelectual, mas privilegiam a educação do corpo, a educação da mente e a educação moral. Isso não significa que os empiristas desprezem a razão, mas sim que a subordina ao trabalho anterior da experiência. Em termos gerais, Cambi (1999) explica que as ideias de Locke sedimentam proposta educativa baseada na conexão entre a educação e a participação concreta na vida social do educando, na importância de privilegiar os conteúdos pragmaticamente úteis à instrução, sendo que esta deve ser ligada a experiência real dos educados.

Práticas educativas dessa natureza contribuem para que os alunos aprendam a olhar o mundo de forma mutilada e superficial, tornando-se incapazes de compreender a realidade como totalidade. Como consequência, formam-se pessoas

incapazes de compreender as relações que constituem o real, incapazes de compreender que todas as nossas ações estão conectadas, pois a escola trata de apresentar aos alunos um saber particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial. Em função disso, Morin (2009) conclui que, na atualidade, é necessário reformar o ensino de forma a levar à reforma do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse texto foi apresentar reflexões teóricas que nos ajudassem a esclarecer o processo de constituição e desenvolvimento das práticas educativas como fenômeno histórico. A história desse fenômeno mostra-nos que as práticas educativas desde sua origem foram centralizadas no professor e tinham caráter eminentemente racionalista, conformista e intelectualista. Essa realidade perdurou por muito tempo e talvez ainda perdure nos dias de hoje. Portanto, não faz nenhum sentido analisá-las abstratamente, pois se trata de uma dimensão da vida humana, que, como tal, se transforma historicamente, acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como os esses homens produzem sua existência. Portanto, a análise de práticas educativas requer, em última instância, a análise acerca do processo histórico de constituição dos homens que produzem essas práticas.

REFERÊNCIAS

CAMBI, F. História da educação. São Paulo: Ed. UNESP (FEU), 1999.

JAEGER, W. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

Capítulo 2
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO

Viviane Constancia Maciel
Gisely Maciel da Silva
Helenice Conceição da Silva



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO

Viviane Constancia Maciel

Gisely Maciel da Silva

Helenice Conceição da Silva

RESUMO

A inclusão social na escola é uma ação inovadora que está acontecendo na educação atual e está causando muita polêmica. A escola regular de ensino é obrigada a atender crianças com necessidades educacionais especiais que esteja preparada ou não para essa modalidade de ensino. Acredita-se também, que uma fonte de desinformação e outros preconceitos perante o homem do campo, são subjacentes na mente de nossa população, a educação do campo deveria ser trazida à tona e discutida claramente para haver superação. Isso só se dará através de pesquisas e debates em torno da questão do campesino e da inclusão da Educação do Campo no ensino regular no Brasil. A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois se utilizaram de um estudo bibliográfico através de análise e fichamento de livros, revistas, sites da internet relacionados ao tema abordado. Acredita-se que as fontes bibliográficas reunidas possibilitaram aos pesquisadores desenvolver analogicamente os mais variados assuntos que foram abordados da Educação do Campo Inclusão.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Inclusão. Ensino.

REVISÃO TEÓRICA

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p.23).

É importante fazer uma distinção dos termos rurais e campo. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento, temos por um lado, a crise do emprego e a migração campo/cidade e, por outro a reação da população do campo que diante do processo de exclusão se organiza e luta por políticas públicas construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que também inclui iniciativas no campo da educação.

O trabalho utiliza-se da história inclusiva. De acordo com CARDOSO (1983, p.350), “não podemos conformar, já, apenas com o fato do vocábulo” social” ser conveniente porque é o bastante amplo para convocar discussão interdisciplinares admitindo afinal, que toda a história é social”.

Para mudar essa visão, precisamos encontrar o caminho da inclusão, do respeito às diferenças individuais. A classificação de seres humanos como incapazes por residirem no setor rural tem sido apenas mais uma forma de discriminação renegando a essas pessoas a possibilidades de superar suas limitações.

E uma possível tentativa de solução para TOMAZI (1993, p.15)”todos os homens possuem conhecimentos práticos de como agir, como participar de instituições, de grupos, etc. Assim, todos possuem um certo senso comum acerca da sociedade – ou seja, uma série de conhecimento adquiridos na prática de como agir em situações coletivas”.

É neste contexto que se faz necessário pensar a educação do campo, que esteve à margem nas políticas educacionais, uma vez que da ótica oficial a educação não era necessária aos povos trabalhadores da terra. A questão agrária esteve visível em diferentes conjunturas políticas, em função da atuação dos movimentos que reivindicam reforma agrária, muito embora ela tenha sido tratada como problema social, como diz Martins (2000), e não como questão estrutural. Já, a educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que, por sua vez, foram impulsionadas pela sociedade civil organizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de exclusão, onde a preocupação central é retratar as possibilidades de inclusão; a pesquisa está dentro de uma abordagem etnográfica, por possibilitar também a combinação de vários instrumentos de coleta, observação que possam oferecer um quadro vivo com toda riqueza de informações faz parte integrante uma revisão teórica na exclusão do estudo de campo.

Historicamente, a discriminação é um fenômeno que põe em jogo a própria sobrevivência, que uma grande parcela da população da luta pela terra foi excluída do convívio social, e muitas arbitrariedades ocorrem no dia-a-dia pela falta da democratização do conhecimento, que deveria ter um compromisso explícito de transformação social, na qual se inclui a universalização do direito da cidadania para todos. Percebe-se então que memória é resistência, na medida em que extrapola o tempo da sociedade contemporânea, que ainda hoje existem características da luta pela terra no Brasil como uma postura crítica diante da reedição dos seus princípios e métodos, os quais de maneira alguma condizem os ditames da verdadeira democracia para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. *Imagens quebradas* Petrópolis: Vozes, 2004

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Os métodos da história: Introdução aos problemas, métodos e técnica da história demográfica, econômica e social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MARTINS, Jose Sousa. *Reforma Agraria: O impossível dialoga sobre a historia possível*. São Paulo: USP, FFLCH, 2000.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Iniciação a Sociologia*. São Paulo: Atual, 1993.

Capítulo 3
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA O PROCESSO
DE INCLUSÃO

Ivanete Magalhães Costa
Andreia de Aguiar Campos Moretti
Cátia Souza da Mota Mendonça



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Ivanete Magalhães Costa
Andreia de Aguiar Campos Moretti
Cátia Souza da Mota Mendonça

RESUMO

O processo inclusivo ainda está distante de ser o ideal embora as políticas públicas tenham tido um grande avanço nos deparamos ainda com muitas barreiras que dificultam o processo. Mas, é o compromisso com a educação e a luta constante pelo cumprimento das leis que farão a diferença na vida de muitos. O presente trabalho de pesquisa, teve como temática a Alfabetização e Letramento na perspectiva inclusiva do estudante com Deficiência Intelectual. Considerando o processo de alfabetização ser de fundamental importância para que o aluno possa ampliar suas possibilidades e desenvolver suas habilidades, ao ser inserida na cultura letrada e de relação com o mundo e seus pares, no contexto do ensino da rede regular de Educação Básica de escolas municipais de Porto Estrela – MT.

Palavras-chaves: Alfabetização. Inclusão. Letramento.

REVISÃO TEÓRICA

A Legislação Brasileira estabelece, desde a Constituição Federal, que a educação é um direito de todos e assegura à igualdade de condições para acesso e a permanência na escola, sendo que esta deve se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para que todos tenham uma educação de qualidade (BRASIL, 1988).

Para que se efetive a Constituição, a BNCC a fim de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país através da sua regulamentação atenta para a necessidade do compromisso com a educação integral.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a

complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

Nesse sentido, é preciso que cada vez mais os professores busquem formas de inserir em seus planejamentos uma diversidade maior de atividades que favoreçam sua proximidade com todas as crianças, independente do grau ou dificuldade apresentada.

Nesse sentido, a Teoria Psicogenética de Wallon nos permite repensar a nossa prática tendo nosso olhar voltado à psicogênese da pessoa completa. De acordo com essa teoria a afetividade e cognição são domínios funcionais indissociáveis que se alternam em diferentes aprendizagens e estão em constante movimento ao longo da vida (MAHONEY, 2000).

O processo de alfabetização e letramento é o resultado das interações e inter-relações que vão se desenvolvendo através das oportunidades que vão sendo proporcionadas no ambiente familiar e escolar. O contexto é importantíssimo para constituir essas relações e conhecimentos. Para SOARES (2020, p.27)

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Perante a esse conceito é necessário observarmos que o processo demanda meios para que haja a interação da criança com o mundo letrado, mas importante salientar que sua aquisição vai muito além do que decodificar código e escrever palavras, No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às

culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

É nessa perspectiva que acredito, devemos continuar buscando meios para possibilitar o desenvolvimento de habilidades que favoreçam uma melhor qualidade de vida, por meio de mediações e intervenções significativas potencializadoras e desafiadoras, tornando assim o sujeito construtor de seu fazer pedagógico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não é apenas abrir as portas de uma escola, é proporcionar o direito estabelecido na constituição que todos têm direito a escola pública e de qualidade. As famílias precisam sentir segurança ao deixar seus filhos na escola para que estes possam se desenvolver através de estímulos e apoio necessários para o pleno desenvolvimento. Toda proposta de trabalho possui direcionamento estabelecido pelas normas que regem a Educação, ao encerrar essa temática é possível afirmar que diante foi possível perceber através dessa bibliografia que o planejamento de Educação especial, possui uma grande relevância no processo de inclusão, desde a acolhida, o pensar cada um deles com propostas individualizadas e atendimentos que façam a diferença e oportunizado o pleno desenvolvimento e é claro esbarramos numa das dificuldade, o tempo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular - BNCC 20 Dezembro de 2017.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: Henri Wallon – Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000

SOARES, Magda. Alfabetrar: Toda criança aprende a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulo 4
PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO
CAMPO

Liamara da Silva Teixeira

Kelen Amaruzia da Silva

Ivanete Pedrosa da Silva



PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Liamara da Silva Teixeira

Kelen Amaruzia da Silva

Ivanete Pedrosa da Silva

RESUMO

Dada à escassez de estudos que enfocam a interface da educação e educação especial, é salutar o desenvolvimento de pesquisas que analisem a dinâmica da prática pedagógica dos professores que trabalham com alunos público-alvo da educação especial, as condições das escolas que os recebem, as matrículas do censo escolar e o confrontamento com os dados informados pelas secretarias de educação que tem revelado discrepâncias que precisam ser analisadas. O estudo evidenciou que há a interface entre a educação especial e a educação do campo nas diretrizes políticas e iniciativas práticas que sinalizam diálogos entre essas coordenações; contudo, os serviços educacionais especializados ainda são restritos nas escolas do campo, o trabalho pedagógico é precarizado, dado o hiato entre o texto legal e sua implementação nas realidades das escolas do campo. Conclui-se que há oferta da Educação Especial em escolas do campo, mas que ainda é incipiente para atender toda a demanda existente é necessário propor políticas de expansão dos serviços especializados com a identidade do campo.

Palavras-chaves: Educação Especial. Práticas. Escolas do Campo.

REVISÃO TEÓRICA

A Educação do Campo é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) garante que: A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17).

Sobre o atendimento educacional especializado e o apoio à inclusão escolar, a educação especial era ofertada nas escolas do campo, em duas salas de recursos multifuncionais pelo atendimento educacional especializado. É possível que as distâncias entre localidades, tenham provocado prejuízos na frequência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais. Por outro lado, não havia outras formas de serviços especializados ofertadas a esses alunos que moravam e estudavam no campo

A oferta da educação especial nas escolas do campo também deve ser bandeira de luta do movimento pela Educação do Campo, no contexto das lutas por políticas públicas que assegurem às populações do campo uma educação “com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18).

Para que as escolas do campo possam contemplar também as singularidades dos alunos da educação especial que vivem e estudam no campo, é premente sua visibilidade nas políticas públicas. Eles têm direito a um ensino articulado com a realidade e as necessidades do campo; assim como, têm direito aos recursos de apoio do atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre a educação do campo e a educação especial tem como premissa o reconhecimento das singularidades das populações do campo, incluindo aqui as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que significa compreender que o direito à educação especial em escolas do campo, necessita ser efetivado, com a promoção de algumas condições básicas: oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na área, transporte escolar adaptado, espaço escolar acessível, equipamentos e recursos para atender as demandas educacionais específicas dos alunos da educação especial.

Compreende-se que a consolidação de ações políticas articuladas da educação especial e educação do campo, possam contribuir com a transformação e superação das problemáticas enfrentadas pelo aluno com deficiência que mora e estuda no campo, no processo de escolarização. Persiste ainda uma condição muito precária na formação escolar dos alunos do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (Org.) Educação do Campo: Identidades e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF, 2002.

Capítulo 5
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Ivanete Magalhães Costa
Rosilaine Barros de Souza
Mariluce Aparecida de Lima



O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ivanete Magalhães Costa

Rosilaine Barros de Souza

Mariluce Aparecida de Lima

RESUMO

O capítulo tem como objetivo discutir o ensino de Geografia na Educação Inclusiva, bem como, a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino. Para isso foi necessária uma revisão teórica sobre a temática. A educação de caráter inclusivo passa a ter uma maior importância a partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que consolidaram o ensino inclusivo na rede regular de ensino. Os desafios são muitos, porém o processo de inclusão não se estabelece apenas na prática em sala de aula, mas sim, nas diversas relações desenvolvidas cotidianamente.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Práticas. Ensino de Geografia.

REVISÃO TEÓRICA

Uma escola inclusiva deve ser entendida em sentido amplo e não apenas como um caso isolado, visto que é uma realidade que precisa ser debatida. Assim, o professor deve trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, afinal uma educação inclusiva depende da participação ativa de todos, para que se tenha uma real efetivação desta prática.

No processo de ensino e aprendizagem, o docente tem papel fundamental e não deve ser apenas um mero transmissor de conhecimento pronto e acabado, mas sim, um estimulador/mediador do conhecimento e ao mesmo tempo um pesquisador contribuinte para o desenvolvimento da educação. Segundo Melo e Sampaio (2007):

[...] o professor de Geografia em sala de aula tem como função potencializar seus estudantes, utilizando todas as formas diversas de expressões para atingi-los. É preciso entender como estes alunos pensam e se sentem em relação à escola e ao espaço em que vivem” (MELO; SAMPAIO, 2007, p.128).

O ensino de Geografia tem papel fundamental no enfrentamento destas questões, visto que trabalha diretamente com a produção e transformação do espaço. A Geografia como ciência crítica proporciona uma análise sobre o meio que o indivíduo está inserido, e O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva cabe ao profissional, estimular este conhecimento nos alunos, cada um com o seu próprio tempo de aprendizagem.

O ensino de Geografia na Educação Inclusiva passa por diversos desafios, desde a formação docente até mesmo a prática do ensino em sala de aula. Os desafios encontrados são diversos e em se tratando do ensino inclusivo, são ainda maiores, pois, cabe ao professor trabalhar diretamente com a formação cidadã dos alunos. A concepção de uma educação para todos, passa principalmente pela promoção da igualdade e no combate a discriminação e é na formação inicial básica que se apreende estes valores e o educador tem papel essencial neste processo, ademais:

Tudo isso exige do (a) educador (a) preparo para lidar com situações adversas, em que estão presentes indivíduos diferentes com níveis de aprendizado diferentes. O (a) Professor (a) deve estimular o debate entre os(as) alunos(as) sobre as discriminações que marcam as relações sociais, fazendo com que os(as) mesmos(as) percebam que fazem parte de grupos, e que nestes existem as diferenças. A educação deve oportunizar a todos (as) os (as) educandos (as) condições para tornarem-se sujeitos, capazes de refletir sobre seu próprio destino (FERNANDES, 2005, p.32).

Além da importância do papel do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, não se pode deixar de lado o foco principal do ensino que é a aprendizagem, ou seja, a construção do conhecimento por parte do aluno, visto que “Ensinar a pensar. Essa é a palavra de ordem que encontramos na maior parte dos livros, projetos, leis, planejamentos, materiais didáticos e mais um sem números de fontes e reflexões em torno da relação ensino e aprendizagem” (SANTOS, 1995, p. 33) Nesse ponto, o conhecimento geográfico deve ser construído na prática cotidiana por alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, o ensino de Geografia, assim como das demais disciplinas escolares, trazem alguns desafios, e um fator que deve ser considerado para a

superação das barreiras existentes é a formação inicial e continuada do professor, bem como o aprimoramento de estudos na área, para o desenvolvimento de metodologias que de fato proporcionem um aprendizado significativo para estes alunos. Porém, é preciso se atentar que o processo de inclusão não se estabelece apenas na prática em sala de aula, mas sim nas diversas relações desenvolvidas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, A.; “Utopia” da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia - Vencendo Paradigmas. Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

FERNANDES, A.; “Utopia” da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia - Vencendo Paradigmas. Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SANTOS, D. Conteúdo e Objetivo pedagógico do Ensino de Geografia. AGB. Dossiê: Geografia e ensino. In: Caderno Prudentino de Geografia. Nº17, Presidente Prudente, 1995.

Capítulo 6
A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA DA INCLUSÃO
Rozemeire Pinheiro da Silva
Margarete Pereira da Silva
Mauro Augusto da Silva



A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA DA INCLUSÃO

Rozemeire Pinheiro da Silva

Margarete Pereira da Silva

Mauro Augusto da Silva

RESUMO

A inclusão social é um tema que vem sendo amplamente abordado e esta pesquisa pode trazer uma contribuição para a área da educação, produzindo novos conhecimentos a respeito das aulas de Educação Física e a inclusão dos alunos com necessidades especiais em uma escola regular. Esta pesquisa é um estudo de caso, que tem como objetivo analisar o processo de inclusão de um aluno com deficiência física na aula de Educação Física e em que a mesma contribuiu na construção de aprendizagens desse aluno do Ensino Fundamental e Médio. O desenvolvimento da coordenação motora auxiliou na melhora da letra, ele desenvolveu a atenção, o equilíbrio, a noção de espaço, raciocínio lógico, aptidões essenciais na construção da leitura e da escrita, da construção e da noção de número e quantidades. Vem conquistando gradativamente sua autonomia e independência na realização de atividades que antes necessitava de auxílio.

Palavras-chaves: Educação Física. Práticas. Inclusão.

REVISÃO TEÓRICA

A área da Educação Física contempla hoje, vários conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. As atividades de movimento são consideradas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, pois elas têm o objetivo de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde e como construção de novas aprendizagens. Os PCNs (BRASIL, 1997) abordam os conteúdos de Educação Física, como conhecimento historicamente acumulado e socialmente transmitido, entre pessoas que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e cidadãos que se relacionam dentro de um contexto sociocultural e produzem conhecimentos.

Dentre as produções da cultura corporal segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) algumas atividades foram incorporadas pela Educação

Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta que têm a representação corporal com características lúdicas e ressignificam a cultura corporal humana. Em seus temas transversais se apresentam a ética, a orientação sexual, as relações de gênero, o meio ambiente, trabalho e consumo e a diversidade cultural, sendo todos esses seis temas com enfoque na inclusão.

Segundo Montoan (2005) a inclusão, como processo social amplo, vem acontecendo em todo o mundo, fato que vem se efetivando a partir da década de 1990 em especial depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (1996). A inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania, é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com deficiência, para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação. A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa.

Segundo FERREIRA (2006), Educação Física é mais do que jogar bola. Além de ensinar esportes, dança e psicomotricidade pode trabalhar o resgate da cultura brasileira, o respeito à ética e as regras além do desenvolvimento emocional da turma através do trabalho em grupo e do movimento corporal. A Educação Física leva a criança a pensar em estratégias para determinar o que tem de fazer para vencer determinado obstáculo, o que estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico e faz com que pensem como usar o corpo de forma mais eficiente. Antes de colocar os alunos na quadra ou no campo é importante planejar aulas onde todos participem.

Sabemos da importância da atividade física praticada pela criança, para seu crescimento e desenvolvimento adequados. Estas atividades podem exercer influência positiva em relação a aspectos mentais e cognitivos e as atividades desportivas com caráter lúdico, podem ser a forma ideal destas atividades para criança se desenvolver. Os efeitos educativos das atividades esportivas dependem do contexto em que é praticada, nos aspectos de interação social, o clima afetivoemocional e motivacional existentes, e a intervenção do educador. A concepção construtivista pressupõe estratégias de intervenção pedagógicas

manifestadas através da interação entre educação intelectual e corporal e de um conceito de autoconstrução, ou seja, o processo de elaboração do conhecimento se dá a partir da participação e intervenção ativa do indivíduo em todas as atividades de aprendizagem. A complexidade do processo da construção do conhecimento exige que o professor exerça o papel de agente estimulador dessas relações de interação em que o indivíduo passa a ser um agente ativo, segundo VARGAS NETO(2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão possibilita aos que são discriminados pela necessidade especial, cor, classe social que, por direito, ocupem seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer estas pessoas terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro. Uma escola inclusiva deve ter um projeto que valorize a cultura, a história e as experiências de cada um. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com suas condições. E isso vale para os alunos com deficiência ou não, vale para todas as atividades inclusive para as aulas de educação física.

REFERÊNCIAS

BRASL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, Brasília 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. 1996.

FERREIRA, Vanja Leila da Conceição. Revista Nova Escola, março de 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Fala Mestre: Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Revista Nova Escola, maio de 2005.

VARGAS NETO. Francisco Xavier de. A Criança e o Esporte: uma Perspectiva Lúdica. Canoas: ed. Ulbra, 2011.

Capítulo 7
INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Ivanete Magalhães Costa
Andreia de Aguiar Campos Moretti
Cátia Souza da Mota Mendonça



INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Ivanete Magalhães Costa

Andreia de Aguiar Campos Moretti

Cátia Souza da Mota Mendonça

RESUMO

Escolhemos pesquisar as dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e à escrita, no contexto escolar, sobretudo em se tratando dos alunos das séries iniciais, por observarmos, durante nossa prática docente, que, em especial, estes alunos têm enfrentado sérios problemas no que se refere à questão da aprendizagem da leitura e da escrita, visto que muitos não conseguem ler e interpretar ou até mesmo produzir um texto escrito. A relevância da pesquisa está centrada na importância de se identificar os fatores que dificultam o acesso dos alunos à leitura e à escrita. Entendidas aqui como condição necessária à inclusão social do indivíduo na sociedade. Portanto, considerando nossas percepções sobre a realidade escolar que vivenciamos na zona rural e a mediação teórico-metodológica do referencial consultado, acreditamos que ensinar a ler e a escrever produtivamente é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter diferentes informações e participar de eventos de letramento que podem ampliar sua participação na sociedade e, desse modo, colaborar para a construção de uma identidade cidadã.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Leitura. Escrita.

REVISÃO TEÓRICA

Segundo o documento intitulado Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais para a Inclusão da Criança de Seis Anos.

O Ensino Fundamental com duração de nove anos foi introduzido no contexto educacional brasileiro com a proposta de universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de seis anos a idade mínima da criança para o ingresso a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrarem necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. (BRASIL, 2006)

O documento também menciona que a implantação dessa medida governamental, entre outras providências, exige tratamento político, administrativo e

pedagógico, pois o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar às crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, para que estas tenham maiores oportunidades de aprendizagem. Segundo o documento, a ampliação de oito para nove anos de duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, gradativamente, se efetivará na medida em que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

Maciel, Lúcio, (in. Castanheira, 2010) consideram que o termo letramento, de um lado, é usado de maneira corrente no interior da escolar; de outro a palavra ainda nos deixa dúvidas. Segundo as autoras, existe uma distância considerável entre o discurso de formação docente e a prática. Algumas pesquisas nos têm revelado que são muitas as dúvidas dos professores que saem da academia e não conseguem administrar o conhecimento teórico que adquiriram na universidade.

Desta forma, pode-se dizer que a escrita é o instrumento que possibilita a ampliação de nossa compreensão do mundo das relações políticas, econômicas e sociais. Portanto, compreendemos que trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento seja uma opção político-econômico-social. Dessa ótica talvez seja possível tomar a alfabetização como letramento desde que alfabetizar não seja uma simples aquisição de uma tecnologia, isto significa que o ato de ensinar a ler e a escrever deve ultrapassar a possibilidade de um simples domínio de uma tecnologia. Portanto, faz-se necessário criar condições para inserir o sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento em diferentes instâncias sociais, econômicas e políticas. Essas condições podem ser criadas desde que a escola e também seus sujeitos do ensinar e aprender estejam cientes da complexidade do ato de alfabetizar e letrar.

Kleiman (2013) ao considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita de instituição escolar. Para a autora alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo letramento, dizendo que os conceitos por eles designados estariam implícitos no termo alfabetização. Entretanto, segundo ela há várias maneiras de ver e entender a relação entre letramento e alfabetização, em parte pelo fato de o conceito de alfabetização ser complexo e haver muitos significados.

Segundo Kleiman (2013), a prática de alfabetização que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento. Para exemplificar a questão, a autora

pontua que um adulto que não sabe ler ou escrever não pode ser considerado alfabetizado pelo simples fato de ir à escola e ficar acompanhando pela janela da sala de aula o trabalho de alfabetização que a professora desenvolve com o filho dele, mesmo que no decorrer do tempo saiba qual é função das letras.

Soares (2010) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, em outras palavras, letrar se traduz na prática mesma de ensinar a ler e escrever em um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Um quadro assim somente se torna possível se nesse processo o aluno ultrapassar os limites do juntar letras para formar palavras e ultrapassando esses limites tornar-se apto a reunir palavras para compor textos com significados, compreendendo o que lê e assimilando diferentes tipos de textos, estabelecendo as relações entre eles. É, nesse sentido, que a autora se refere à necessidade de no sistema escolar serem privilegiadas práticas sociais de leitura e de escrita vinculadas a um processo de letramento, para que as práticas do ler e do escrever não se limitem apenas à aprendizagem do sistema de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias bibliografias recentes tratam sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais, mostrando, cientificamente, a complexidade desse fenômeno e o quão são diversos os campos de possibilidades de intervenções sócio-educacionais e políticas, que podem contribuir para agravar ou solucionar o problema. Com base nas considerações teóricas estudadas, constatamos que, na escola, por exemplo, precisam-se planejar situações que levem os alunos a desenvolver estratégias de leituras diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação. Com base nos dados da pesquisa constatamos que a leitura é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo a participação em eventos sociais de letramento.

A pesquisa feita sobre dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais levou a compreensão de que a alfabetização sendo uma etapa do letramento possibilita o desenvolvimento de várias habilidades referentes à leitura e à escrita. Mediante o que foi exposto no quadro teórico e na análise dos dados desta monografia sobre a leitura e a escrita que envolveu os questionários feitos aos

professores, gestora, alunos e aos pais, temos como ponto de vista que muitos dos entrevistados atuam como peças importantes no desenvolvimento de uma criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. B823e Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, Ministério da Educação, 2005-2010. Disponível em:>http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor_arquivos/5710.pdf> Acesso em: 10 de maio 2023. Texto complementar extraído de o livro Coleção Viver Aprender, Cultura escrita, trabalho e cotidiano. ed. São Paulo: Global 2013

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva: Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, e MARTINS, Raquel (Orgs). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. (Acervo do PNBE Professor 2010).

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2010. In. Letramento: o uso da Leitura e da escrita como Prática Social. Marcia Adriana Pinto, Juliana de Alcântara Silveira Rúbio. Disponível em:<http://www.facsao Roque.br/novo_publicações/pdf/v4_n1> - 2023/Marcia pdf.

Capítulo 8
ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ivanete Magalhães Costa
Rosilaine Barros de Souza
Mariluce Aparecida de Lima



ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ivanete Magalhães Costa

Rosilaine Barros de Souza

Mariluce Aparecida de Lima

RESUMO

O intuito neste estudo é a partir de uma reflexão tendo por base o ensino de geografia na perspectiva da inclusão, referindo-se em particular a limitações visuais discutir como pode ser desenvolvida a inclusão com esses educandos a partir de um diálogo proposto em relato de experiência realizado pelo grupo no curso de graduação, pensando em instigar o tema como uma formação entre outros futuros profissionais do curso compreendeu assim os obstáculos e desafios que estão vinculados à formação do educador em geral e a estrutura funcional da escola tendo um complexo conjunto de fatores que são apontados na realidade do ambiente educacional. Apreendemos neste estudo a inclusão como um fator necessário de ser discutido, devido à realidade atual da escola regular, que tem tido a responsabilidade e dever constituído de receber o aluno com determinadas limitações, que em muitos casos ainda não se mostra preparada para tal função. Destaca-se que nem sempre a uma preocupação desta com as condições em que vem sendo desenvolvidas de fato ações quanto à vida social e educativa deste aluno, um fato que é justificado, por exemplo, a partir da formação do educador, o que já expõem de forma clara a ausência da inclusão no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Inclusão. Ambiente Escolar. Geografia.

REVISÃO TEÓRICA

Despertar e desenvolver as habilidades dos educandos em sala de aula remetem a prática de ensinar como sendo uma tarefa social de educadores comprometidos com uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento das múltiplas capacidades dos indivíduos. Desta forma o ensino passa a ser um elemento primordial para a promoção de uma aprendizagem que desenvolva valores nos educandos para além da sala de aula. Segundo o documento intitulado Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais para a Inclusão da Criança de Seis Anos.

“O ensino é um processo que compõem a formação humana em

sentido amplo, abarcando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física. Para isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar". (CAVALCANTE, L. 2012 p.49)

Esta perspectiva nos leva a refletir sobre nossas maneiras de ensinar nossos educandos, de forma a nos avaliarmos sobre nossas práticas, nossa maneira de nos relacionarmos com esses. Ensinar implica uma relação de ajuda para com os mesmos, eu a qual pressupõem respeito e responsabilidade. Onde o saber é primordial, passando a ser libertador, na medida em que se descobre a complexidade do mundo que nos rodeia.

É importante considerar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista suas opiniões, suas práticas, seu modo de vida considerando sua pluralidade.

“aprender as artes de lidar com a totalidade das experiências humanas que perpassam o tempo de escola e aprender a fazer escolhas para dar conta dessa pluralidade de dimensões humanas, que entram nos jogos educativos, são artes constitutivas da peculiaridade do ofício de mestre-educador”. (ARROYO, M. 2010, p.232)

Nós educadores temos de aprender a ensinar, considerando este aprendizado um prazer, algo que seja libertador para nós mesmos, sendo a tarefa de ensinar gratificante e engrandecedora, a qual possamos nos identificar, pois o ensino é uma arte única e inigualável.

O processo de ensino e aprendizagem em geografia remetendo as relações do homem com a natureza e dos homens com os homens não pode descartar a complexidade que envolve o tema inclusão social. A geografia na perspectiva da inclusão compreenderia que o ensino desta ciência estaria aliado a práticas inclusivas de educadores e educandos numa escola de cunho também inclusivo.

“O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar á síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da geografia como uma ciência que pesquisa os espaços construídos pelos homens, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com

a natureza nos diversos tempos históricos”. (CARLOS, A. F 2012, p.135)

Se o educador assume o compromisso de desenvolver esta prática com todos os seus educandos, sem distinção, ele já alia a geografia á inclusão, posto que este conhecimento não seja restringindo, nem negado ao seus educandos. É sabido que esta tarefa não é tão simples quando se trata de ensinar pessoas com necessidades educativas especiais, pois isto demanda a construção de novos métodos na prática escolar para dar conta das especificidades desses educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse estudo é apresentar a partir do que vem sendo elaborado e discutido no grupo de pesquisa o desenvolvimento e a finalidade de reflexões quanto ao papel da geografia no contexto da inclusão. Abordamos no debate importantes considerações; deste a formação do docente até sua abordagem metodológica para com o processo de ensino e aprendizagem do educando em uma turma dita regular.

O debate e a atividade em questão foram fundamentais para apresentar e instigar quanto ao tema da inclusão na geografia, levantando os desafios para que esta seja proporcionada no seu âmbito geral, dando enfoque a formação e a necessidade de se perceber as limitações dos debates realizados até então, consideramos a partir de um olhar não somente geográfico propostas que podem ser utilizadas e construídas em uma sala regular, tendo em vista as realidades múltiplas desta, o que em particular também convida a reflexão de um contínuo estudo e pesquisa por parte assim do educador e a sua construção do conhecimento para a área da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 12ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2010.

CAVALCANTE, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: PAPIRUS, 2012.

CARLOS, A. F. Novos caminhos da geografia. 6ª ed. São Paulo : CONTEXTO, 2012.

Capítulo 9
ESCOLAS DO CAMPO: UM SOLO FÉRTIL PARA A
INCLUSÃO

Liamara da Silva Teixeira
Kelen Amaruzia da Silva
Ivanete Pedrosa da Silva



ESCOLAS DO CAMPO: UM SOLO FÉRTIL PARA A INCLUSÃO

Liamara da Silva Teixeira

Kelen Amaruzia da Silva

Ivanete Pedrosa da Silva

RESUMO

O intuito desse capítulo é uma reflexão tendo por base uma realidade diferente se observa nas escolas do campo. Localizadas no meio rural, contam com uma estrutura física, curricular e de recursos humanos que favorece incluir alunos com deficiência, pois as condições em que as situações de aprendizagem acontecem torna possível atender as necessidades educacionais de cada aluno, respeitando a singularidade humana. Para a melhor compreensão do contexto favorável à inclusão nas escolas do campo, faz-se necessário apresentar algumas características dessa modalidade de ensino. O princípio da educação do campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Assim, sua essência pedagógica e metodológica deve ser específica para pessoas do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Palavras-chaves: Inclusão. Aprendizagem. Escola do Campo.

REVISÃO TEÓRICA

Segundo Fernandes & Molina, (2004), o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Assim, cabe à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes.

Para Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo. Por trabalhar com mudança de conteúdo e forma de funcionamento, a Educação do Campo não perde de vista o ser humano em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

A educação especial é um ensino voltado para pessoas com deficiência e a

perspectiva inclusiva assegura a inclusão de alunos, possibilitando a convivência de todos de maneira democrática no mesmo ambiente, respeitando as diferenças entre os indivíduos, pois não se deve criar espaços separados. Incluir é dividir o espaço, é conviver. “A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados.” (MANTOAN, 2003, p. 22). Dessa forma, a Inclusão Escolar no campo torna-se um desafio e uma necessidade.

Hage (2006), diz que, as salas multisseriadas dão a oportunidade de que suas próprias comunidades as crianças recebam a escolarização necessária, algo que contribuiria de forma importantíssima para manter as famílias morando no campo, bem como fortalecer o sentimento de pertencimento e a consolidação de sua identidade cultural se não fosse todas as problemas que rodeiam essa atividade educativa, com isso, o processo de inclusão em uma sala dessa, maltrataria tanto o aluno como o professor.

Caldart (2011, p. 110), atribui que “uma escola do campo [...] é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, suas culturas, seu jeito. ” De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a educação inclusiva se configura como uma ação conjunta entre o sistema regular de ensino e a educação especializada.

O fundamento primordial das escolas inclusivas procede da premissa de que todos os alunos adquiram conhecimento de forma igualitária juntos, independente dos obstáculos e dissemelhanças que possam evidenciar. Tais escolas precisam distinguir e suprir as várias necessidades do seu alunado, adequando-se as mais diversas formas e tempos de aprendizagem manifestas, de maneira que certifique um bom nível educacional a todos, por intermédio de currículos adequados, uma estrutura organizacional escolar apta, de metodologias pedagógicas bem fundamentadas, do emprego de recursos e da colaboração com a comunidade. Dessa forma, é imprescindível o agrupamento de suportes e serviços para atender a soma de particularidades especiais no âmbito escolar. (UNESCO, 1994). Suportes e serviços não pode faltar de forma nenhuma à inclusão nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão tem sido amplamente defendida devido os benefícios que ela proporciona, a criança deficiente, familiares e toda a comunidade na qual ela está inserida. Os documentos que tem norteado todo o sistema educacional defendem que a criança tem necessidades físicas, cognitivas e emocionais que precisam ser assistidas pelo Estado de forma a proporcionar seu desenvolvimento global e perspectiva cidadã, sendo a escola a principal instituição que irá promover tal desenvolvimento através de uma prática educativa humanizada.

Mediante a concepção delas é perceptível como elas estão ligadas e se complementam. Mas o problema é que isto não tem sido vivenciado na prática, pois a educação no campo tem sofrido um grande descaso das entidades públicas, que a tem manuseado conforme seu bel prazer, ao invés de executa-la realmente em benefício da população que tanto necessita de uma educação de qualidade. Existe muitos desafios para que a educação no campo se torne efetiva e inclusiva, desafios que perpassam desde estrutura física, a organização escolar, a capacitação dos professores, dificuldades que impossibilitam o acesso e a permanência do seu público, mas nenhum desses desafios é impossível de ser superado, basta apenas que ela passe a ser vista com o valor que possui e efetuada da forma correta, pode ser que leve um tempo para isso, mas ela possui uma potência transformador extraordinário.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do campo. Mimeo, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das Escolas Multisseriadas Frente às Conquistas na Legislação Educacional. In: Reunião Anual do ANPED, 29, Caxambu, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MORIGI, Valer. A escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Capítulo 10
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM
CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Carla da Silva Venâncio Gomes
Márcia Batista de Souza da Silva
Juraci Rodrigues Falanqui



EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Carla da Silva Venâncio Gomes

Márcia Batista de Souza da Silva

Juraci Rodrigues Falanqui

RESUMO

Em 11 de março de 2020 a organização mundial da saúde declarou estado de pandemia provocado pelo Covid-19. A partir de então, o mundo passa por mudanças sem precedentes precisando se adaptar a uma realidade totalmente desconhecida e inesperada. A ordem era praticar o distanciamento social, evitar aglomerações e se prevenir do contágio. Empresas e instituições foram fechadas e só serviços essenciais ficaram funcionando. As atividades se deslocaram para as residências, o home office foi adotado pelas organizações e o ensino remoto para as escolas. O objetivo desse estudo é refletir sobre os desafios para a inclusão de alunos com deficiência no contexto da pandemia do Coronavírus. Trata-se de um estudo bibliográfico com aporte em livros, Leis, artigos em periódicos e sites especializados no tema. A Educação brasileira avança e retrocede ao longo do tempo em função das políticas públicas educacionais resultando em uma descontinuidade que prejudica a aprendizagem dos alunos. A política educacional para o ensino remoto durante a pandemia evidenciou problemas que a educação já enfrenta nas classes regulares e se amplia no ensino para os alunos com deficiência, contudo cabe a escola garantir esse direito do aluno, já assegurado em lei.

Palavras-chaves: Inclusão. Pandemia do Coronavírus. Política Educacional.

REVISÃO TEÓRICA

O Brasil também foi atingido pela pandemia, mas ao contrário de muitas nações que se anteciparam na adoção de medidas mais severas de isolamento social e na compra de vacinas, o país tem instalado e reforçado o discurso do negacionismo, o descrédito nas práticas de combate e prevenção como uso de máscara e distanciamento social. Como consequência tem ocupado lugar de destaque no ranking dos países que têm mais óbitos por Covi-19. Segundo as notícias de atualização da covid-19 no Brasil no 19 de junho de 2021 fornecidas pelo portal G1:

País contabiliza 500.868 óbitos e 17.881.045 casos, segundo balanço do

consórcio de veículos de imprensa com dados das secretarias de Saúde. Curvas de mortes e de casos da doença apontam tendência de alta simultaneamente pela 1ª vez desde 27 de março. De 17 de março até 10 de maio, foram 55 dias seguidos com essa média acima de 2 mil. No pior momento desse período, a média chegou ao recorde de 3.125, no dia 12 de abril.(GLOBO.COM, 2021, p.1).

Os dados vêm crescendo progressivamente indicando o avanço da doença em várias regiões do país, independente da sua situação econômica e geográfica. Embora a indicação da OMS seja o uso de máscara e distanciamento social para conter o avanço, ainda se percebe, mais de um ano depois do começo da pandemia que essas medidas não só cumpridas em função de uma política de afrouxamento do isolamento social em detrimento da conservação da economia (BARRETO; ROCHA, 2020).

Com o advento da pandemia essa disparidade se revela também na exclusão digital já que grande parte da população não tem acesso à internet ou tem acesso reduzido, por meio do celular, o que limita ou dificulta o ensino remoto, isto ocorre porque usar o celular não implica em conexão direta com a internet. De acordo com Filho (2020) as famílias têm solicitado ajuda dos familiares e amigos para realizar as atividades propostas pela escola. Neste contexto, enfrentar as dificuldades educacionais, tecnológicas e ofertar a educação nestes tempos de pandemia é um desafio e para os alunos que têm algum tipo de deficiência o desafio se multiplica. Neste sentido, Diniz (2020) nos alerta para não deixar alunos e alunas abandonados e esquecidos fora desse processo de inclusão de alunos com deficiência.

Percebe-se que a covid-19 atingiu as escolas como um todo e as aulas online não dão conta de atenuar as desigualdades educacionais.

As respostas à crise da COVID-19, que afetou 1,6 bilhão de estudantes, não deu atenção suficiente à inclusão de todos os estudantes. Enquanto 55% dos países de renda baixa optaram pelo ensino a distância online na educação primária e secundária, apenas 12% das famílias nos países menos desenvolvidos têm acesso à internet em casa. Mesmo abordagens com baixo uso de tecnologia não são capazes de assegurar a continuidade da aprendizagem. Entre os 20% mais pobres das famílias, apenas 7% possuem um rádio na Etiópia, e nenhuma possui um aparelho de televisão. No geral, cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não apoiam estudantes em situação de risco de exclusão. (UNESCO, 2020, p. 15).

Segundo o relatório da Unesco (2020) mesmo antes da pandemia já havia

muitos entraves que os estudantes enfrentavam para ter uma educação de qualidade e a pandemia só ampliou as fragilidades educacionais pois além das problemáticas já existentes foram acrescentadas as questões decorrentes da tecnologia. No Brasil essas questões não foram diferentes. Falta de equipamentos, dificuldades de comunicação pela rede de computadores, internet deficiente ou ausência dela em algumas regiões, somados com falta de habilidades para lidar com a tecnologia são fatores que impactam direto na aprendizagem dos alunos, especialmente para os alunos com deficiência.

Estabelecer uma política educacional contempla a inclusão na escola de alunos com deficiência, das condições estruturais da escola, da capacitação dos profissionais de apoio, da gestão e dos docentes, da disponibilização das tecnologias e do melhoramento dos currículos, visto que esses problemas atingem a educação como um todo e se ampliam quando o tema é a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia tem afetado o modo como a escola conduz o ensino e exigiu um novo professor com capacidade de se reinventar e de se adaptar as novas metodologias amparadas pela tecnologia digital. Contudo esse novo modo de ensino exacerbou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender a exemplo dos alunos com deficiência.

A inclusão de todos na escola é um direito garantido na Constituição Federal brasileira e isso independe da crise sanitária que acontece no país. Uma educação inclusiva junta os alunos com necessidades especiais, nas escolas regulares, em uma perspectiva humanística que considera a particularidade de cada aluno e cabe a escola propiciar a interação dos alunos em sala de aula.

As dificuldades que um aluno com deficiência se depara na sala de aula ele também acha no ensino remoto e se agrava pela falta de preparo da família em dar a assistência necessária nos estudos. A falta de adaptação das atividades às necessidades dos alunos com deficiência são alguns dos desafios que dificulta o ensino na pandemia. É dever da escola dar continuidade na inclusão dos alunos com deficiência e garantir o direito desses alunos assegurado na lei.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. C; ROCHA, D.S. Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

DINIZ, N. Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 138-144, maio 2020.

FILHO, M.M.S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio 2020.

GLOBO.COM; G1. Brasil tem maior tendência de alta nas mortes por Covid em mais de 75 dias, no dia em que supera meio milhão de vítimas. Disponível em: <https://glo.bo/3iQkrj4>. Acesso em 20/05/2023.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção. Disponível em: <https://unesdoc.unesc>

Capítulo 11
INCLUSÃO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA EM ESCOLAS
DO CAMPO

Viviane Constancia Maciel
Gisely Maciel da Silva
Helenice Conceição da Silva



INCLUSÃO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA EM ESCOLAS DO CAMPO

Viviane Constancia Maciel

Gisely Maciel da Silva

Helenice Conceição da Silva

RESUMO

O deste capítulo é analisar as práticas docentes desenvolvidas no processo de inclusão de alunos com deficiência, em uma escola do campo de Barra do Bugres/MT. Especificamente, buscamos compreender as percepções dos professores acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência; identificar as dificuldades com que os professores se deparam em suas práticas, ao trabalhar com alunos com deficiência no contexto investigado e, por fim, analisar as condições de acessibilidade que permeiam as práticas docentes desenvolvidas no processo de inclusão destes estudantes. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação do Campo, além de possibilitar outras discussões acerca da inclusão educacional, que possam trazer elementos contributivos para uma prática docente inclusiva.

Palavras-chaves: Inclusão. Política educacional. Educação do Campo.

REVISÃO TEÓRICA

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares faz parte das políticas de Educação Inclusiva, instituídas no país nas últimas décadas. Tais políticas buscam garantir que a escola seja um espaço onde todos aprendam, independentemente de suas especificidades. Nesse sentido, devem estender-se à Educação do Campo, uma modalidade educacional que é destinada à população rural, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros (BRASIL, 2019), contemplando também as pessoas com deficiência, que são atendidas nas escolas do campo.

Caldart (2002) afirma que a Educação do Campo não se restringe à educação formal e à escola, embora estas tenham sido elementos marcantes na luta deste movimento, ela vai além, ao mostrar o descaso com as escolas do campo e fomentar

a construção de um projeto educativo que dialogue com a realidade mais ampla onde estão inseridas. De tal forma que, a questão do campo é necessariamente a contestação sobre o trabalho no campo, que está vinculada à extensão da cultura, às relações sociais e aos processos produtivos da experiência social, que não ocorrem de forma igualitária no campo, demarcando a necessidade de uma compreensão de educação profissional e da agricultura campesina.

Neste sentido, Caldart (2002) destaca que os movimentos sociais do campo podem contribuir para dinamizar a escola, fazendo com que esta leve em consideração a realidade dos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e culturas. O intuito da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar, associada ao conhecimento e à cultura do campo, que busca desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar, numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim como o processo de inclusão de alunos com deficiência, em espaços escolares, a valorização destes indivíduos também perpassa pela mudança do modelo pedagógico e metodológico, de modo que seja assegurado o seu direito à aprendizagem. Como salienta Ribeiro (2017):

Esse direito de estar incluído nas instituições educacionais e de aprender é assegurado pelo ordenamento jurídico brasileiro desde a Carta Magna até os documentos que compõem o ordenamento infraconstitucional. Tal direito está amparado também em acordos internacionais, a exemplo, das Declarações de Jomtien, 1990, e de Salamanca, 1994, além, da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007, resultantes de fóruns mundiais de discussão sobre essa temática, das quais o Brasil foi signatário (RIBEIRO, 2017, p.25).

Todos os alunos com deficiência têm o direito de participar da vida escolar e social, de fazer suas próprias escolhas. Ao considerar este entendimento, deve-se ter o entendimento que o processo pelo qual se analisa e se implementa a inclusão nas escolas do campo tem a ver com uma conjugação de fatores, visto que, para além da presença de estudantes com deficiência, nessas escolas, ainda é preciso promover diversas melhorias em sua infraestrutura, para melhorar a acessibilidade destes estudantes, além da necessidade de uma melhor formação inicial e continuada destes educadores e de uma melhoria de suas práticas, voltadas para a inclusão destes estudantes com deficiência. De modo que essas práticas sejam de fato pedagógicas,

ou seja, permeadas pelos processos formativos e expectativas destes professores, pelos espaços e tempos escolares e pela organização do trabalho pedagógico destas escolas do campo (FRANCO, 2016) e não apenas se constituam como práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, se reconhece a adversidade das condições de trabalho, mas se entende e defende a necessidade de um maior protagonismo dos professores e, não só dessa escola, mas também dos formadores de professores, responsáveis pela formação inicial e continuada; uma mudança de cultura, no sentido de aprender a trabalhar de forma colaborativa, de transcender a reflexão e agir, sem colocar, sempre na mão do outro, a responsabilidade de sua formação e/ou de sua prática docente. Pois, como afirma Macedo (2010), o professor que concebe a formação como um produto 'exterodeterminado', nega a sua própria condição de sujeito, de ser em formação. Precisamos entender que o contexto inclusivo exige a redefinição do papel do professor e nos dá clareza da provisoriedade da formação.

Considerando a complexidade do processo de inclusão, é necessário repensar o paradigma de escola do campo que temos, isto é, idealizada e construída para a homogeneidade e para o aluno padrão. Para reverter esse cenário, é urgente e necessária a mudança de atitude dos vários segmentos que se coadunam na educação, principalmente, dos professores, gestores e da própria instituição, que devem abandonar o conservadorismo de suas práticas, construindo uma educação que possa atender e responder às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. Dicionário da Educação do Campo. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012.p. 258 a 260.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia e Prática Docente. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, R.S. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010

RIBEIRO, S. S. Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

Capítulo 12
A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO PERSPECTIVA
INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rozemeire Pinheiro da Silva

Margarete Pereira da Silva

Mauro Augusto da Silva



A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rozemeire Pinheiro da Silva

Margarete Pereira da Silva

Mauro Augusto da Silva

RESUMO

A Educação Física Escolar é uma disciplina curricular obrigatória no ensino básico brasileiro, que objetiva, sobretudo, a democratização, a humanização e a diversificação da prática pedagógica da área, de modo a ampliar essas possibilidades aos estudantes, desde a perspectiva biológica até o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais. A disciplina possui objetivos, conteúdos e critérios de avaliação específicos, sendo desenvolvida, atualmente, com base na construção de habilidades corporais a partir de vivências em atividades culturais, jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças. É nesse entendimento que acreditamos ser demasiado importante investigar como a Educação Somática, inserida ao currículo da Educação Física Escolar, com fins pedagógicos, pode constituir-se como meio de inclusão das diversidades corporais, comportamentais e de aptidão física na escola.

Palavras-chaves: Educação Física. Somática. Inclusão.

REVISÃO TEÓRICA

O conhecimento sobre o corpo e o movimento, a diversidade de vivências e experiências proporcionadas pelas aulas de Educação Física, suas sociabilidades, afetos constituídos no desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas, são aspectos que nos remetem a uma contribuição significativa com a prevenção e a promoção da saúde e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade de vida dos escolares. Ainda, contribui-se para a constituição de um indivíduo crítico, emancipado e com consciência corporal, um sujeito integral.

Discutir as relações que envolvem a inclusão nas aulas Educação Física Escolar tornou-se interesse de reflexão, pois ocorrem a partir de observações empíricas e não conclusivas acerca de práticas curriculares excludentes na educação básica brasileira, voltada para o desenvolvimento de técnicas esportivas, como ginástica formativa e manifestações expressivas, e que, em menor grau, consideram

o corpo como somático, lócus de compreensão, subjetivação e promoção de saúde. Dessa forma, também refletíamos sobre que promoções relacionadas à saúde geral a Educação Somática (ES), como um conjunto de técnicas, abordagens pedagógicas e discussões, poderia produzir em jovens escolares de educação básica.

A educação não pode mais ser desenvolvida a partir do estilo de pensamento (FLECK, 2010) dualizado, dicotômico e fragmentado da modernidade. O corpo pensa e pensamos com o corpo em simbiose, mutualidade, em uma perspectiva monista e holística. A educação, como processo, deve considerar cada vez mais estilos de pensamento não modais que se propõem, como aqui, para a Educação e a Educação Física.

A Educação Física tem fortes, sólidas e fundamentadas relações com a área de conhecimento da Educação, em que se classifica dentro do Colégio das Humanidades e da grande área das Ciências Humanas (BRASIL; CAPES, 2014). Essa classificação se deve ao fato de que a Educação Física é um componente pedagógico desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, promulgada em 1961, até a mais recente, em vigor desde 1996, quando passou a ser considerada componente curricular obrigatório em toda a educação básica (BRASIL, 1996).

Para Oliveira, Sartori e Laurindo (2014, p. 17), a Educação Física escolar:

É o componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica caracterizado pelo ensino de conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre o movimento humano na sua complexidade, nas dimensões biodinâmica, comportamental e sociocultural. Essas dimensões constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida.

Na escola deste início de século, percebemos que a Educação Física se desenvolve para a formação dos estudantes, principalmente quanto aos aspectos de aquisição de competências motoras e de um hábito de vida ativo, integrado à contextualização de conhecimentos gerais, sobretudo quanto às questões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e ambientais.

Para Bolsanello (2016, p. 20):

A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando à manutenção de sua saúde e o desenvolvimento das faculdades cognitivas e afetivas da pessoa através de uma mudança de hábitos psicomotores contra produtivos. Essa perspectiva tem origem no termo soma, que apresenta o corpo como vívido, total, sistêmico-ambiental, experimentado de dentro, em potente integração com sua existência fenomenológica e biológica. Esse termo originou a Somática, corrente de movimentos conceituado por Hanna (1986) como ciência relacionada com as artes, constituída por processos de interação sinérgica entre a consciência, a biologia e o ambiente. Por isso, na ES, o soma não se opõe à psique. Essa dualização não é possível naquilo que elegemos para investigar.

O caráter psicomotor e sociocultural da Educação Física a torna necessária no ambiente educacional básico, no entanto, sua consolidação no interior da escola é um contínuo processo que tem se destacado por uma trajetória de discussões, contradições e ressignificações, que possui ancoradouros importantes, a saber, sob pena de não percebermos o real valor que a disciplina possui no desenvolvimento geral de escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física na escola sempre teve grandes dificuldades em alcançar todos os alunos e cada um deles, ao mesmo tempo. Pensamos que um caminho é não defender padrões e normalidades em detrimento das particularidades. E a Educação Somática possui tal conceito como princípio a partir de seu descondicionamento gestual. Assim, concluímos que o respeito às particularidades, a valorização do risco da tentativa, o incentivo à expressão dos saberes e a constante, insistente e inarredável defesa da inclusão de todos nas aulas de educação física pode receber da Educação Somática uma valiosa e eficaz contribuição curricular.

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Débora Pereira. Educação Somática: ecologia do movimento humano – pensamentos e práticas. Curitiba: Juruá, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. P. 27833.

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

BRASIL. CAPES. Ministério da Educação. Sobre as Áreas de Avaliação. Brasília, 2014.

FLECK, Ludwik. Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

HANNA, Thomas. What is somatics? Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, New York, v. 5, n. 4, p. 4-8, 1986.

OLIVEIRA, Antonio Ricardo Catunda da; SARTORI, Sérgio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. (Org.). Recomendações para a Educação Física Escolar. Rio de Janeiro: Confef, 2014.

Capítulo 13
DEFICIÊNCIA VISUAL: CAMINHOS LEGAIS E TEÓRICOS
DA ESCOLA INCLUSIVA

Carla da Silva Venâncio Gomes
Márcia Batista de Souza da Silva
Juraci Rodrigues Falanqui



DEFICIÊNCIA VISUAL: CAMINHOS LEGAIS E TEÓRICOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Carla da Silva Venâncio Gomes

Márcia Batista de Souza da Silva

Juraci Rodrigues Falanqui

RESUMO

O capítulo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a cegueira e a baixa visão no contexto da democratização do acesso e permanência escolar. Parte dos aspectos históricos e legais, que marcam os caminhos da política pública da área, a partir do mote da análise da cegueira, com foco na acessibilidade, pois as categorias da deficiência visual e outras questões da inclusão demandam especificidades que, no momento, não aprofundamos. Por ser uma pesquisa exploratória, os resultados partem de uma densa pesquisa bibliográfica em livros e artigos que contribuíram para a compreensão em torno da temática. Desse modo, identificaram-se as demandas formais e legais que existem para garantir o acesso e a permanência nas escolas, assim como as condições estruturais necessárias para esse atendimento, com um quadro de sua legislação básica.

Palavras-chaves: Permanência Escolar. Deficiência Visual. Inclusão.

REVISÃO TEÓRICA

Em um contexto em que prevalecia a ideia do deficiente como pessoa castigada por Deus e culpada por sua condição, os deficientes eram facilmente encaminhados a asilos e abrigos, locais onde alimentação e moradia eram oferecidas, com exigências religiosas, éticas e força de trabalho. Conforme Mosquera (2010), ao longo do tempo, nas diversas regiões do mundo, as pessoas com deficiência tiveram diferentes significados aos olhos da sociedade em que estavam inseridas. Infelizmente, essa forma de lidar com a deficiência resultou na exclusão, no associar negativo, gerando aversão, criando uma cultura de discriminação.

Outras mudanças também surgiram, como a criação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994 (BRASIL, 1994), com intuito de incentivar toda e qualquer escola a ser inclusiva para atendimento a crianças com deficiência, proporcionando apoio às escolas que estivessem dispostas a integrar. É significativo

também saber que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Artigo 5º, busca incentivar a garantia de atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, mencionando a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço da Educação Especial, que veio para dar suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular, identificadas doravante como escolas inclusivas (BRASIL, 1996).

Com vasto campo normativo apresentado não implicou, necessariamente, em atendimento imediato ou qualitativo dos direitos e das garantias previstas. Tão importante quanto a legislação, tem sido a construção teórica que debate, fundamenta e questiona a realidade educativa em relação ao atendimento de estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Teoricamente, Sá, Silva e Simão (2010) definem a deficiência visual como o conjunto de alterações que podem ser relativamente simples, passíveis de correções por meio de auxílios ópticos ou cirurgia, até graves degenerações, atrofias ou lesões oculares que podem culminar com a cegueira.

Em vista disso, na deficiência visual, vamos ter duas categorias: a cegueira e a baixa visão. Para Sá, Campos e Silva (2007), a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Já a baixa visão é uma grave perda visual, ou seja, é a redução da acuidade visual. Nesse caso, ainda existem resquícios de visão. Assim, a cegueira pode ser apresentada desde o nascimento (cegueira congênita) ou em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (cegueira adventícia-adquirida).

Bruno (2006) enfatiza que a deficiência visual, por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social. Ou seja, são as interações, comunicações e significados socialmente construídos que irão determinar o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social das crianças. É na escola que a criança cega irá construir suas primeiras relações sociais fora do âmbito familiar.

Costa (2012) destaca que, durante muito tempo, nossa escola tem se configurado como excludente e, por conseguinte, conservadora, principalmente, por privilegiar aqueles tidos como bons, perfeitos e normais. Também afirma que um dos maiores desafios da escola inclusiva é lutar para eliminar as barreiras que impedem o livre acesso de todos ao conhecimento. Dentre as que precisam ser eliminadas, as principais são as barreiras atitudinais: preconceitos, estigmas e discriminação, e as

barreiras arquitetônicas: obstáculos que impedem o acesso e uso dos ambientes, sejam eles coletivos ou individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esse estudo colabore para reunir um conjunto de informações acerca do atendimento educacional ao deficiente visual, com ideias e conceitos para a efetivação de uma ação educativa inclusiva. Escola inclusiva vai muito além de apenas receber alunos com deficiência: é ter uma estrutura com a qual se possa garantir um bom ensino e uma boa aprendizagem. Portanto, ser inclusiva significa que todos são aceitos, todos fazem parte, todos ajudam e são ajudados. É construir uma sociedade aberta a reflexões, capaz de se definir como agente histórico, participador, autônomo e crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. P. 27833.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994.

COSTA, V. B. Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

MOSQUERA, C. F. F. Deficiência visual na escola inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2010.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Coleção atendimento educacional especializado).

SÁ, E. D.; SILVA, M. B. C.; SIMÃO, V. S. Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual. São Paulo: Moderna, 2010.

Capítulo 14
**CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE LEITURA
E ESCRITA NA ESCOLA**

Maria Tamires dos Santos Silva
Adriana Ferreira da Silva Moraes
Louriete Pereira de Andrade



CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Maria Tamires dos Santos Silva

Adriana Ferreira da Silva Moraes

Louriete Pereira de Andrade

RESUMO

O presente trabalho é fruto de pesquisa e colaboração em um programa de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, da rede pública estadual de ensino da região de Mato Grosso, que trabalham com alunos surdos em suas salas de aula. Trata-se de um estudo qualitativo, que se realizou nos moldes da pesquisa-ação, por meio do qual, analisou-se tal processo de formação continuada e seus efeitos na prática pedagógica dos professores participantes, buscando-se também verificar aspectos comuns e contraditórios nesse processo. A literatura sobre integração escolar indica que um dos maiores obstáculos para essa prática se concretizar é o despreparo do professor. O reconhecimento desse despreparo, por sua vez, aponta para duas necessidades básicas. A primeira seria a reformulação dos currículos dos cursos que têm formado os educadores, para que estes tenham mais conhecimentos para um trabalho que considere as diferenças, sejam elas físicas, psicológicas, culturais ou sociais. A segunda necessidade, com que, inclusive, proponho-me a trabalhar, diz respeito à formação continuada de professores que já estão atuando com alunos especiais e que, inseguros, necessitam de uma preparação que lhes traga conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino para esses alunos.

Palavras-chaves: Surdos. Literatura. Ensino.

REVISÃO TEÓRICA

Analisando as trajetórias da educação comum e da educação dos surdos, no Brasil, pode-se observar caminhos que se cruzam e que se distanciam. A proximidade entre ambas se deve, principalmente, ao pano de fundo, aos contextos políticos e sociais em que suas histórias se desenrolaram. Já o distanciamento se deve, especialmente, às diferentes finalidades de seus trabalhos. Embora o foco desta parte do trabalho esteja voltado aos aspectos e acontecimentos que envolveram a educação comum e a educação de surdos no Brasil, é impossível ignorar fatos importantes que aconteceram em outras partes do mundo, mesmo porque, toda a

história da educação brasileira foi sempre muito influenciada por ideias e acontecimentos estrangeiros. Sendo assim, alguns destes acontecimentos serão destacados, de modo a complementarem o presente estudo.

Apesar da afirmação de Cardano sobre a capacidade do surdo de ser instruído, as representações clínico-patológicas acabaram por transformar o espaço escolar em “territórios médico-hospitalares” (SKLIAR, 2001).

A principal marca de distanciamento entre a educação de surdos e a educação comum foi, conforme já citado acima, a diferença entre as finalidades de ambas.

Enquanto a educação comum seguia com o objetivo de instruir, a educação de surdos objetivava a aquisição da oralidade: Enquanto a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, [...] a escola para os surdos-mudos não foi vista da mesma maneira nem foi criada com fim semelhante. (SOARES, 1999, p. 65).

Assim, a história da educação dos surdos avançou no sentido de priorizar a aquisição da linguagem oral em detrimento da instrução escolar. A escrita foi considerada como um recurso muito eficiente adotado por médicos de diferentes países da Europa, assim como gestos e sinais datilológicos também o foram por um período de tempo, porém a finalidade era única e exclusivamente a aquisição da oralidade pelos surdos, conforme a análise crítica de Soares (1999).

De acordo com Rojo (2004), geralmente, as práticas de leitura na escola são lineares e literais, objetivando, principalmente a localização de informação em textos e a sua repetição ou cópia em respostas de questionários. Em contrapartida, a referida autora ressalta a importância de se considerar inúmeras outras capacidades envolvidas na leitura:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas. (ROJO, 2004, p. 3, grifo da autora).

Realmente, nos últimos 50 anos, diversos estudos e pesquisas vêm destacando outras habilidades envolvidas na leitura, além da decodificação. Pereira e Karnopp (2003) ressaltam que, segundo pesquisas recentes sobre a compreensão de

leitura de alunos surdos, a prática baseada na concepção de leitura como atribuição de sentido tem trazido mudanças significativas, tanto na relação com a leitura quanto no desempenho desses alunos. Portanto, tanto o aluno surdo quanto o ouvinte devem contar com esse conjunto de conhecimentos para que possam incorporar as práticas de leitura e escrita, adquirir competência para utilizá-las, envolvendo-se com as práticas sociais da linguagem escrita.

Geraldi (1993) considera a importância do professor ensinar sobre os aspectos sistemáticos da língua. Contudo, o autor coloca que o professor deve privilegiar a compreensão do aluno em relação ao fenômeno lingüístico em estudo e não o domínio das terminologias. Especialmente, neste momento, em que alunos com necessidades especiais estão sendo inseridos no ensino regular, os professores podem procurar meios de tornar o seu ensino o mais significativo possível, buscando que a compreensão e a aprendizagem não sejam privilégio de poucos, mas, ao contrário, estejam ao alcance de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar do processo de formação continuada, ocorreram mudanças em relação à prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa. As principais mudanças estão relacionadas com atitudes que passaram a ser tomadas pelos professores, visando à compreensão e aprendizagem dos alunos surdos, em uma prática mais voltada a esses alunos. Tais mudanças envolvem também o reconhecimento e valorização da LIBRAS, por parte dos professores. Certamente, o que possibilitou todas as mudanças ocorridas na prática docente, apontadas pelos próprios professores, foi uma outra mudança muito importante sobre a qual também relataram: a mudança em sua concepção sobre o aluno surdo. Ainda, conforme as respostas dos professores, como consequência dessa mudança de concepção, estes também passaram a assumir melhor o seu papel, responsabilizando se em relação ao desenvolvimento educacional de seus alunos surdos.

Os professores, ao conhecerem melhor o aluno surdo, como sujeito social, histórico e cultural, passaram a reconhecer a importância e necessidade de um trabalho docente que considere esse aluno. Conhecer o aluno surdo nos aspectos referidos acima, significa compreender a sua situação de imersão em duas culturas, ouvinte e surda, e igualmente nas duas línguas que as representam, a língua de uso

majoritário e a Língua de Sinais, bem como a sua situação social no que diz respeito à intensidade de suas relações interpessoais e as, conseqüentes, possibilidades de desenvolvimento nelas oferecidas, considerando também sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

GERALDI, J. W. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PEREIRA, M. C. C. e KARNOPP, L. B. Leitura e surdez. Letras de hoje. Porto Alegre. v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: CENP – Ensino Médio em rede. São Paulo: LAEL/PUC, 2004.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In:

_____ (Org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SOARES, M. A. L. A educação do surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

Capítulo 15
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO E INCLUSÃO
SOCIAL

Josiane Lima dos Santos Silva

Elizabeth Lourenço de Cristo

Luciana da Silva Souza



LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO E INCLUSÃO SOCIAL

Josiane Lima dos Santos Silva

Elizabete Lourenço de Cristo

Luciana da Silva Souza

RESUMO

A exclusão social é uma realidade bastante presente e que exige uma postura a combatê-la, dessa forma, o presente trabalho traz o debate da inclusão social em educação para o universo da sala de aula, para o universo da prática da leitura. É no ato da leitura que o texto se constitui de forma plena e cada classe social realiza esse ato a partir de seus valores, seu universo cultural. São as chamadas inferências, nas quais se percebem que as “leituras” que os alunos produzem são determinadas por suas condições de classe, pois o universo experiencial das pessoas interfere na compreensão do texto. Portanto, mostram-se como objetivos do presente trabalho: analisar o papel da educação como ferramenta para a concretização do direito de inclusão social; bem como, para a verificação de como a compreensão do texto é regulada pelo processo inferencial que cada leitor constrói a partir do seu universo cultural.

Palavras-chaves: Inclusão Social. Leitura. Práticas.

REVISÃO TEÓRICA

Sabe-se que o hábito da leitura é melhor desenvolvido na infância através do incentivo escolar, familiar e social. A importância dessa prática é indiscutível quando se nota o desenvolvimento cognitivo da criança que tem contato com livros. Acredita-se que esse processo leitor se modifica a cada nível de escolaridade e que se bem proposto intensificará o hábito de leitura para benefício de toda sua vida, não importando a idade e condições sociais do leitor como apontam Roque e Canedo (2013).

Neste sentido, é importante destacar que antes do processo de inclusão social há o processo de aprendizado, conforme Vygotsky (1984) todo o percurso não seria possível se o indivíduo permanecesse fora de certo ambiente cultural, podendo pensar, por exemplo, em um indivíduo que vive em um grupo cultural isolado, que não dispõe de um sistema de escrita, assim, se este indivíduo continuar isolado nesse

meio cultural que desconhece a escrita, ele jamais será alfabetizado, dessa forma nunca aprenderá a ler.

Nesse contexto Araújo (2012, p. 3) corrobora:

A leitura é de suma importância para a inserção do indivíduo em meios sociais variados, especialmente quando se trata do âmbito profissional. Sendo assim, a visão construtivista de ensino tem um papel central em todas as práticas escolares, especialmente na leitura.

É importante que a escola se dedique na construção do leitor, não somente pelo aprendizado da leitura e sim pelo gosto da mesma e valorize ações que incentive o aluno a se descobrir através do hábito de ler. "Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente" (BRASIL, PCN, 1998, p. 18). Dessa forma torna-se relevante estudos que abordam questões estratégicas para a prática de incentivo à leitura nas escolas.

Kleiman (1995, p. 20), corrobora ao dizer que a escola se constitui como "[...] a mais importante das agências de letramento [...]", assumindo papel de destaque na formação leitora dos educandos. Também é importante alertar sobre os desafios enfrentados, principalmente na educação pública, com relação a falta de estrutura (física e humana), que é um dos desafios mais evidentes, dessa forma é preciso planejamento e valorização das práticas de incentivo à leitura.

A valorização das práticas de incentivo à leitura poderá se dar de várias formas, dentre elas, o fomento a leitura aos próprios servidores e/ou funcionários da escola (sendo estes os professores e técnico-administrativos), pois o exemplo dado se traduz na melhor forma de incentivo, neste sentido ações como a elaboração de projetos e indicações mensais de leitura são opções que surtem efeitos nos leitores, como apontam os autores Santos e Santos (2013).

A inclusão social se dá através de atitudes, no sentido de inserir os menos favorecidos no contexto social e esse também é papel da escola.

A inclusão social possibilita uma melhor formação dos alunos enquanto cidadãos, como seres pensantes e construtores de novas perspectivas de vida, em que poderão traçar novos caminhos e novas realidades (CHAGAS, 2008, p. 30).

Segundo Silva (2011), inclusão social nada mais é que trazer aquele que é excluído socialmente por algum motivo para uma sociedade que participe de todos os

aspectos e dimensões da vida - econômico, cultural, o político, o religioso e todos os demais, além do ambiental. Assim, possibilitar práticas de incentivo à leitura contribui para diminuir a exclusão econômica, política, informacional e social da sociedade, sendo a escola, um elo forte no processo.

Carneiro (2003, p. 132) relata "sempre que me debruço a olhar a estrutura desigual da sociedade, o que vejo de mais protuberante é a distância abissal entre os incluídos e os excluídos dos benefícios que uma educação pode proporcionar ao ser humano".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma prevalece a importância da leitura nas escolas, o aprender a ler e o despertar para ler, possibilita ao aluno compreender o verdadeiro significado da leitura, sua função e seu papel na sociedade. Uma sociedade leitora que tem acesso aos diferentes níveis de cultura possibilita confrontar pontos de vista distintos e estabelecer critérios que mantêm ou rompem com aquilo que está estabelecido, mas que de qualquer forma proporciona a multiplicidade de ideias. Segundo Oliveira (2003) do ponto de vista autoritário isto é muito perigoso porque faz pensar e questionar a estratificação social, levando os indivíduos a buscarem soluções coletivas. Nesse processo, ler ou não ler faz a diferença para a mudança da sociedade. Assim, ratifica-se a importância dos estudos sobre inclusão social através da leitura, pois somente através da educação e do conhecimento transmitido pela leitura é que se pode colaborar efetivamente com a sociedade, tentando desse modo, diminuir a desigualdade social, econômica, educacional, política e ideológica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Flávia B. de S. A leitura na educação de jovens e adultos sob um enfoque socioconstrutivista. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE. 2012.

CARNEIRO, Honorina M. S. Leitura e inclusão social. Rev. de Letras - Nº. 25 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2003.

KLEIMAN, Angela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: . (Org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-59.

ROQUE, Cássia Lina Bittencourt; CANEDO, Maria Luiza. A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância. 2012.

SANTOS, Cintia Almeida da Silva Santos; SANTOS, Marcel Pereira. A atividade de "indicação a leitura" realizada no IFSP: promoção de práticas de incentivo à leitura. Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 2., n. 1, 2013.

SILVA, J. L. C. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil: análise da Lei 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez. 2011.

Capítulo 16
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DIREITOS ÀS
PRÁTICAS

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Luzia Silva Gonçalves Ponce

Ligiane Oliveira dos Santos Souza



INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Luzia Silva Gonçalves Ponce

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

RESUMO

A inclusão é um assunto de grande relevância e nos últimos anos tem tomado grandes proporções e trilhado diversos caminhos, principalmente dentro das instituições de ensino, e perpassa por diversos fatores como: dilemas éticos, judicialização, independência, aprendizado, conflitos, valores, ou seja, fatores que tornam a sua discussão e aplicação na prática bastante complexa, cheia de desafios e obstáculos. Desse modo, através do reconhecimento da importância da inclusão para o meio escolar, visando o bem estar e o desenvolvimento desses alunos que ocupam por direito, as vagas destinadas à Educação Especial, o preparo da escola e a estreita relação entre instituição e família é imprescindível para que o aluno tenha sucesso nesse processo. Para tanto, vale observar que os profissionais da educação precisam ser as pessoas de melhor competência e habilidade para essa ação, para que sejam agentes multiplicadores de orientação e norte para uma prática de sensibilização de todos os envolvidos, comprometendo-se, cada um, com suas responsabilidades específicas. Portanto, ao refletir sobre esta questão, veio o desejo de elaboração do presente artigo, que diz respeito à Educação Especial, à inclusão dos alunos especiais na Educação Infantil e o papel dos profissionais na recepção destes alunos.

Palavras-chaves: Educação Especial. Educação Infantil. Direito.

REVISÃO TEÓRICA

Na perspectiva de Ciríaco (2020), a legislação no tocante à inclusão é importante, contudo, urge assegurarmos o direito à educação inclusiva dos estudantes, segundo preconizam os arcabouços legais:

Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional; elas enfatizam um olhar para as diferenças, a diversidade e a inclusão. Assim, com a análise das leis e de estudo mais aprofundado, pudemos perceber que a legislação pode estar voltada para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas a inclusão real está longe de acontecer, uma vez que ela não se restringe às pessoas com deficiência e sim a todos os sujeitos que não

têm possibilidade de estar de uma forma ou de outra inseridos no âmbito educacional. Não adianta apenas existirem leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país; apesar de se falar em educação para todos, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade (p. 2).

Ao longo dos anos, foram criadas legislações, portarias, decretos, resoluções e pareceres, que foram e são fundamentais na análise dos caminhos que a inclusão tem tomado e quais serão os próximos passos, a fim de colocar em prática a educação inclusiva em seus inúmeros âmbitos, sendo a educação parte de todas os principais, com objetivo de tornar a escola um lugar para todos.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, garante aos alunos com necessidades especiais o direito a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, e assistência às famílias responsáveis.

A Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu capítulo V, trata diretamente da Educação Especial e, especificamente no que se refere ao Art. 58, traz a seguinte definição: “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” (BRASIL, 1996). Prosseguindo, em seu Art. 59, reforça que para um atendimento de qualidade deve haver a capacitação do corpo docente para que, seja qual for à modalidade e a sua necessidade, os alunos possam receber a orientação e ensino adequado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um importante documento onde se encontram de forma condensada, importantes diretrizes e informações sobre a implantação da inclusão nas escolas e a garantia de apoio necessário para que os alunos, dentro de suas limitações, possam participar e aprender. Assim, a Educação Especial, segundo a perspectiva: “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/desenvolvimento” (BRASIL, 2008, p. 11).

Em 2015, foi redigido o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão, onde diz, a respeito de educação, que:

constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de

toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27).

No Art. 7º da LDB, expressa-se que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 1996).

Ao analisar o conteúdo desses documentos, da inclusão desses alunos, a escola passa a ser considerado lugar para todos, caracterizando um grande passo para a educação, pois enriquece o conceito da diversidade e do respeito às diferenças de cada um, o que é de grande valia para a quebra dos paradigmas voltados a tais alunos, e de grande importância para seu desenvolvimento a se ver como parte integrante e importante da sociedade.

Assim, por meio de experiências relacionadas à Educação Especial no conceito de Educação Inclusiva, observamos a necessidade de se ampliar os conhecimentos e práticas voltadas ao assunto, para que nesse contexto haja a preparação ao lidar com a situação. É possível enxergar que apesar das grandes conquistas quanto aos direitos desse público alvo, diversas são as falhas e arestas encontradas na prática da inclusão de alunos com necessidades especiais e ao atendimento dos mesmos e, para a mudança desse quadro, a ação docente, a atitude da escola perante os alunos matriculados e seus familiares, fundamental para alcançar os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar o estereótipo ainda tem o seu peso negativo e, por vezes cria uma sala de aula engessada, sem práticas adequadas e dominada pela insegurança, portanto a inserção do trabalho da diversidade desde a Educação Infantil torna-se uma ferramenta imprescindível, pois é na escola que os alunos possuem contato com o maior número de pessoas e local onde o professor e toda equipe escolar envolvida, tem a oportunidade de crescer como profissionais, através de práticas compatíveis com as de uma escola inclusiva, na busca do aperfeiçoamento de suas ações. Dessa forma, ao elaborar um artigo que ressalte os processos que

envolvem a inclusão na escola, a importância da valorização das relações dentro da sala de aula na Educação Infantil e o papel do professor em todo esse desenvolvimento, é possível concluir o quanto estamos longe de realizar um trabalho de fato satisfatório, mas a reflexão se torna um importante caminho para que a consciência seja cada vez maior, do quanto é

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020.

Capítulo 17
A INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM
MATEMÁTICA

Cristiane Araújo Chaves
Carla Patrícia Araújo Chaves
Caroline Moreira Alves



A INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Cristiane Araújo Chaves

Carla Patrícia Araújo Chaves

Caroline Moreira Alves

RESUMO

O ensino da Matemática vem sofrendo diversas modificações ao longo do tempo, como também ocorre com todo o ensino regular e suas metodologias de ensino-aprendizagem de conteúdo. Com isso, muitas possibilidades e até desafios vêm surgindo com as novas normas e formas de pensar e reagir ao processo educativo. Entre os temas que vêm ganhando destaque e servindo de campo para os professores está a inclusão nas salas de aula de alunos com alguma deficiência, sendo este um campo novo e de muitas descobertas para o novo professor e até para aquele que já se encontra há anos em sala de aula, mas ainda não teve oportunidade de trabalhar tal aspecto educacional. Na Matemática e em outras ciências, esse tema vem sendo alvo de debates, com o objetivo de tornar o ensino dessas disciplinas mais inclusivo; por conseguinte, a partir de tal ação, se busca também tornar a nossa sociedade mais inclusiva para pessoas com deficiência, desenvolvendo sua autonomia, sua criticidade e sua reflexão e possibilitando a esse aluno uma aprendizagem real dos conteúdos, buscando seu desenvolvimento global. Assim, o presente trabalho surgiu da necessidade de compreender o percurso do ensino da Matemática para alunos surdos nos últimos anos e quais as práticas pedagógicas inclusivas de ensino-aprendizagem que foram debatidas e ganharam destaque em estudos atuais.

Palavras-chaves: Ensino de Matemática. Aprendizagem. Inclusão.

REVISÃO TEÓRICA

A inclusão nos espaços escolares tem como foco a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência nos espaços escolares, bem como a equidade de oportunidades para que o aluno aprenda (Muniz et al., 2018). Tal ato pode ser realizado com a introdução de diversas ações no ambiente escolar, porém tais ações devem ser realizadas por todos os atores envolvidos: professores, alunos, corpo administrativo e a direção escolar, bem como a família e os responsáveis pelo aluno. Porém um dos principais atores nesse processo é o professor, o que mais está diretamente propiciando ao aluno adaptações e metodologias que o auxiliem no processo de aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), que orientam sobre o planejamento escolar e o ensino, cabe aos professores e a toda a comunidade escolar:

a Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Assim, cada vez mais pesquisas sobre o ensino da Matemática para alunos surdos vêm surgindo, porém tiveram aumento significativo a partir de 2014. Mas ainda pouco vem sendo modificado na formação desses profissionais para que se sintam aptos a realizar esse trabalho; ainda é escasso também o número de pesquisas sobre o tema que debatam sobre a utilização de metodologias que dão resultados satisfatórios; portanto, mais pesquisas devem ser realizadas sobre o tema, bem como deve ser repensada a formação inicial e continuada dos professores, a fim de terem subsídios para sua prática.

A tecnologia assistiva aparece como recurso fabricado sob medida para alunos em condições especiais, customizado e fabricado em série com foco em aumentar, manter ou melhorar capacidades funcionais de pessoas com deficiência. Segundo Fraz (2018),

esses recursos englobam suportes como cadeiras de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas necessidades apresentadas: comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras.

Portanto, pode-se visualizar que tal recurso abrange diversos alunos e propicia aprendizagem significativa a eles, incluindo-os no processo de construção e assimilação dos conhecimentos em Matemática. Como resultado, percebeu-se que o ensino ficou mais integrado, melhorou a inserção social dos alunos e deu acesso a conhecimentos matemáticos de forma mais eficaz, significativa e prazerosa. Ainda é possível contribuir para que a Matemática possibilite despertar novas metodologias e práticas pedagógicas escolares a partir de tais recursos, proporcionando o desenvolvimento de talentos e habilidades diversas com resultados positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta abordagem, pode-se destacar que a utilização das tecnologias assistivas, de Libras, do intérprete, de recursos tecnológicos, de jogos e da contação de histórias, dentre outros, se mostrou eficiente quando bem fundamentada, mostrando ainda a possibilidade de utilizar tais metodologias no dia a dia das salas de aula, bem como modificá-las para melhor efetivar o ensino de acordo com as características de cada local, bem como a possibilidade de os alunos compreenderem a utilização da Matemática no seu cotidiano, despertando o prazer e o interesse por essa disciplina, deixando-a mais agradável, prazerosa e interessante para os alunos. Assim, mostra-se que não existe um método pronto e 100% eficaz para o ensino da Matemática, ficando como objetivo primordial do professor encontrar maneiras eficientes e que melhor se adaptem ao seu cotidiano e dos alunos atendidos; que, por fim, possibilitem realmente a inclusão desses alunos na escola e na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Seesp, 2001.

FRAZ, N. J. Tecnologia assistiva e Educação Matemática: experiências de inclusão no ensino e aprendizagem da matemática nas deficiências visual, intelectual e auditiva. Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 15, nº 20, p. 523-547, set./dez. 2018.

MUNIZ, Salvador C. S.; PEIXOTO, Jurema L. B.; MADRUGA, Z. E. F. Desafios na inclusão de surdos na aula de matemática. Revista Cocar, Belém, v. 12, nº 23, p. 215-239, jan./jun. 2018.

Capítulo 18
INCLUSÃO EM SALA DE AULA
Maria Tamires dos Santos Silva
Adriana Ferreira da Silva Moraes
Louriete Pereira de Andrade



INCLUSÃO EM SALA DE AULA

Maria Tamires dos Santos Silva

Adriana Ferreira da Silva Moraes

Louriete Pereira de Andrade

RESUMO

O capítulo em fase inicial, busca fazer uma análise a respeito do processo da educação inclusiva para crianças portadoras de deficiências específicas da aprendizagem. Além disso, analisa também os desafios encontrados na educação, cuja falta de informação, preconceito, despreparo, acabam transformando isso na exclusão das crianças, tanto por parte dos professores quanto por parte do próprio núcleo estudantil. As crianças que estão sendo inseridas a este meio, encontram barreiras que às impedem de crescer junto com as demais do ensino regular. É por meio dessa abordagem que se tornou essencial para esta pesquisa, observar como a escola vem exercendo seu papel, e como a educação continuada pode favorecer no crescimento das ações inclusivas, seja ela, em cursos de formação continuada ou especializações. Para Zolin (2012), a escola é uma instituição que se destaca por ser favorável à transformação social, está se realiza através da inclusão e de oportunidades educativas para todos, porém, pelo que se tem o sistema educacional de hoje, é notória a deficiência escolar de atender e incluir os sujeitos que por serem diferentes tem o seu direito de aprender negado. Mesmo, o estudo sendo inicial, observa-se que dos dados levantados apontam para a ausência de políticas educacionais que garantam a qualidade da educação para os deficientes.

Palavras-chaves: Inclusão. Aprendizagem. Formação.

REVISÃO TEÓRICA

Trabalhar com os termos da educação inclusiva vai além do que inserir a criança/adolescente na escola de rede regular de ensino, mesmo sabendo que se tem um aparato de leis que asseguram esse direito, nem sempre a inclusão se dá de forma pacífica, e isso é um dos fatores que acaba levando essas crianças à exclusão. Para que a inclusão não fique só na teoria, e para que haja um bom trabalho nesse processo, é indispensável que a escola, seus professores, orientadores, diretores e alunos, passem por um processo de adequação e reabilitação, e que isso seja fundamento obrigatório.

Segundo o Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2010).

No que se propõe a inclusão, é real a necessidade de que a escola assuma as dificuldades enfrentadas por seus alunos, e, com isso, analise e observe os resultados de como o ensino vem sendo ministrado, captar como a aprendizagem está sendo concedida e avaliada pelos professores.

A respeito da visão dos direitos humanos e dos fundamentos de cidadania é possível observar:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2010)

Com isso, a educação especial teve a necessidade de se organizar tradicionalmente, acarretando atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, o que deixa mais clara as diferentes compreensões de mundo, terminologias e modalidades, isso levou os sistemas de ensino a ter a obrigação de criar sistemas e instituições especializadas, escolas e classes especiais. Tamaña organização se fundamentou no conceito de normalidade (normal/anormal), que por meio de testes clínicos realizados com médicos, psicólogos, psicopedagogos definem-se as práticas escolares para os alunos com deficiência.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação

que tomem como referência a dimensão coletiva contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA 1995, p. 25)

A formação de professores é matéria fundamental para que se tenha sucesso no ensino da diversidade, bem como para o desenvolvimento das crianças/adolescentes com deficiência, isso se torna essencial para a efetivação da inclusão. Para início, enfatizamos o inciso III do art.59, da LDBEN a qual se refere a dois perfis de professores para atuar com alunos deficientes, são eles: O professor da classe comum, capacitado, e o professor especializado em educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é uma das questões chave do nosso objeto de estudo, tendo em vista, que no Brasil as formações iniciais e continuadas não conseguem estabelecer relações educativas valorativas para os sujeitos que possuem deficiência e que estão no espaço escolar. Sendo assim, espera-se desenvolver um trabalho que se possa analisar a inclusão, mas também, apontar algumas alternativas para se repensar algumas situações das práticas que não se adequem aos parâmetros legais que garantem o direito a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da república federativa do brasil. Brasília senado federal 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2001- 2010.

BRASIL, ministério da Educação Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, 2002.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação. 1991 n. 4, p.109-139.

Capítulo 19
**OS DESAFIOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Cristiane Araújo Chaves
Carla Patrícia Araújo Chaves
Caroline Moreira Alves



OS DESAFIOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Cristiane Araújo Chaves
Carla Patrícia Araújo Chaves
Caroline Moreira Alves

RESUMO

A necessidade de aprofundar o assunto, pesquisar como os professores de matemática se preparam para atender os surdos e como é esse processo de aprendizagem, foram as ideias iniciais do projeto. Ao ver surdos conversando, percebemos uma língua totalmente diferente do português falado, então se pode questionar: Como fazer uma aula expositiva quando os alunos não possuem registro auditivo? O uso da Libras é fundamental, afinal, a matemática é muito complexa e de difícil compreensão. É necessário conhecer o aluno e adaptar-se a ele, buscar mudanças. O ensino da matemática, sua história, conceitos, simbologia e termos próprios deve ser contextualizado e apresentado a estes alunos. A Língua de Sinais tem uma grande aplicabilidade e não merece ser limitada apenas a resolução de problemas simples. A aquisição de conhecimento aflora o raciocínio e aprendizado dos alunos, o que permite evoluir o pensamento lógico e atingir sua autonomia intelectual.

Palavras-chaves: Inclusão. Aprendizagem. Ensino de Matemática.

REVISÃO TEÓRICA

Segundo Santaló (1996, p. 19), “a matemática é como um edifício em construção, sempre necessitando de modificações e adaptações”. A ambiguidade de algumas palavras pode prejudicar o ensino de muitas disciplinas, inclusive a matemática, porém esta possui uma escrita com códigos únicos, o que ajuda no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que o aluno se aproprie e organize seu pensamento lógico-matemático. A matemática normalmente é vista como difícil e incompreensível, temida por grande parte dos alunos. Por conter um aspecto mecânico e cheio de símbolos, muitos acreditam que os surdos conseguem obter sucesso na compreensão da matemática. Como defende Cukierkorn,

Pelo fato do ensino da matemática, tanto para ouvintes quanto para surdos, ter como um dos objetivos a apreensão de uma forma de linguagem (a linguagem matemática formalizada), e pelo fato desta ter em confronto com a linguagem oral (ou mesmo gestual), uma maior precisão na sua 'gramática', permite que esta área obtenha resultados mais satisfatórios. (CUKIERKORN, 1996, p. 109)

O contato com alunos surdos nos faz perceber que enquanto professores, precisamos promover novas descobertas. Normalmente, adotamos uma metodologia de ensino e permanecemos com a mesma ação docente, até nos depararmos com algo inovador, fora dos padrões, que estimula o crescimento profissional e a busca por aprendizado em outras áreas. O professor envolvido neste processo pode adotar estratégias metodológicas usando materiais didáticos, como jogos e recursos visuais, incentivando a participação ativa de todos os alunos.

Como afirma Sacks, (2010, p. 101), “Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais [...]” O contato com estes alunos, durante as atividades práticas da disciplina, trouxe uma realidade diferente da que foi presenciada nos estágios regulares, pois não havia nenhum aluno com necessidades especiais. Ao serem trazidos à universidade no período de interação, era perceptível o interesse deles, grande parte dos surdos que estudavam na escola, não possuíam idade compatível com o nível de ensino. Alguns jovens e também adultos com idade avançada, compareciam aos encontros semanais com o interesse de interagir com os graduandos, e na busca por aprendizado, nos ensinaram que ser surdo é apenas uma forma diferente de se comunicar e ver o mundo.

É necessário ir além da formação docente, buscar referências e experiências de quando éramos somente alunos, nos aproximar dessa realidade. A inclusão de alunos especiais na escola torna essa diversidade evidente a todos. Segundo Carneiro (2009, p.83), o “fundamental na educação inclusiva é o êxito na aprendizagem de todos os alunos, independentemente das necessidades e diferenças”. A ausência da Libras, no ensino dos surdos, quebra o canal comunicativo em sala de aula, pois apenas com a escrita os alunos não conseguem assimilar os significados e conceitos matemáticos, o que desfavorece o aprendizado. Grande parte das instituições brasileiras, faz uso de intérpretes, e poucas dessas instituições dispõem o componente de Libras no currículo regular. O intérprete não tem formação

específica no conteúdo trabalhado em sala, e esse conhecimento, para ser compreendido pelo surdo, deve ser explorado da melhor maneira possível, utilizando metodologias que facilitem o entendimento, de forma visual-espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma educação realmente inclusiva, vale salientar a necessidade de adaptações metodológicas, os conteúdos matemáticos devem ser apresentados ao surdo de forma que favoreça seu aprendizado, de acordo com a comunicação, ele necessita ser estimulado de forma visual. É importante investir na capacitação de professores, não apenas no curso de graduação, mas de forma continuada. O acompanhamento de um intérprete é essencial no ensino dos surdos e no auxílio ao professor. A adição da disciplina de Libras à grade curricular do ensino regular seria um grande avanço para o processo inclusivo, pois aumenta consideravelmente a interação dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor se depara com muitas dúvidas ao receber em sua sala um aluno surdo. Para obter um aprendizado eficaz, ele precisará conhecer a diversidade dos seus alunos e trabalhar de forma abrangente a todos, baseando-se em três pilares: comunicação, metodologia e conhecimento matemático. Promover um ensino inclusivo não é fácil, e depende da ação conjunta de gestores, professores e famílias. É necessário o comprometimento da escola no geral.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, K. T. A. Cultura surda na aprendizagem matemática: o som do silêncio em uma sala de recurso multifuncional. Dissertação (Dissertação do Programa de PósGraduação em Educação em Ciências e Matemática) Universidade Federal do Pará, 2009.

CUKIERKORN, M. M. O. B. A Escolaridade Especial do Deficiente Auditivo: Estudo Crítico Sobre os Procedimentos Didáticos Especiais. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SACKS, O. W. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTALÓ, L. A. Matemática para não matemáticos. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (org.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagogias. Porto Alegre: Artmed, 1996. Cap. 1, p. 11-25.

Capítulo 20
**ABORDAGENS PARA PROMOVER A INCLUSÃO NA SALA
DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Josiane Lima dos Santos Silva

Elizabeth Lourenço de Cristo

Luciana da Silva Souza



ABORDAGENS PARA PROMOVER A INCLUSÃO NA SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane Lima dos Santos Silva

Elizabete Lourenço de Cristo

Luciana da Silva Souza

RESUMO

As práticas lúdicas usadas no método de aprendizagem educacional possibilitam a qualquer aluno, independente de suas limitações, uma aprendizagem significativa. E, sendo essa uma necessidade, cabe ao professor permitir que seus alunos participem de atividades importantes, condizentes com uma aprendizagem mais significativa. Na verdade, o lúdico como proposta metodológica é uma oposição à escola que é tão uniformizadora quanto excludente. Ao inverter o processo de aprendizagem, impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural da criança, a escola desconsidera sua identidade e suas diferenças. Acredita-se que para instigar o sujeito e proporcionar seu desenvolvimento e inclusão é preciso propor atividades prazerosas, desafiadoras, significativas, que despertem o interesse e a sociabilização. Desse modo, as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica de desenvolvimento e inclusiva. É sabido que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, enfatizando o respeito à diversidade dos educandos. Os objetivos deste estudo consistiram em verificar o nível de conhecimento apresentado pelos professores de ensino regular do município de Barra do Bugres-mt, que atuam na educação infantil, no que se refere ao trato de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula do ensino regular; desenvolver um procedimento de intervenção junto aos professores que consistiu em um grupo de estudos, no qual se trabalhou conteúdos referentes ao atendimento educacional de alunos com deficiência em contextos inclusivos.

Palavras-chaves: Inclusão. Práticas Lúdicas. Aprendizagem.

REVISÃO TEÓRICA

Ao ser apresentada uma brincadeira individual ou grupal a uma criança, não há passividade nessa ação; a criança é convidada a pensar, dialogar, se mexer, rir, interagir ou se concentrar, de forma que aja e reaja no meio em que está, proporcionando um crescimento global. Dessa forma, desenvolve processos mentais superiores, ao mesmo tempo que se torna participante efetivo do seu meio

sociocultural, avançando para outras formas de aprendizagem. Maranhão (2005, p. 33), destaca o pensamento de Vygotsky, que entende a brincadeira como uma atividade social da criança; por meio dela, a criança adquire elementos imprescindíveis para a construção da sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz parte. Ele apresenta a concepção da brincadeira como um processo e uma atividade social infantil.

Carmo (2015, p. 17) traz uma importante citação a respeito de como Piaget abordou a importância do lúdico em sua concepção sobre o estágio evolutivo na criança:

A brincadeira representa um fator de grande importância no processo de desenvolvimento e socialização dos alunos, proporcionando-lhes descobertas marcantes, estruturadas em estágio evolutivo, seguindo a abordagem de Piaget. No início é predominante o jogo de exploração, por meio do estágio sensório-motor, em que o aluno manipula e explora os objetos, consolidando os movimentos de repetição e reorganização; no pré-operatório, a atividade dominante é o jogo simbólico, nele a criança pode perceber que um objeto pode figurar qualquer outra coisa; e, por fim, as operações concretas: nesse período a atividade dominante é o jogo de regras, sendo fundamental para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Nele a criança começa a compreender suas obrigações perante o coletivo.

As brincadeiras e os jogos, por conseguinte, constituem-se indispensáveis ao processo de desenvolvimento infantil, nos quais a criança atravessa estágios caracterizados por situações de desenvolvimento específicas da fase para a construção de sua aprendizagem.

A respeito do brincar, Jesus (2011) traz a classificação de Kishimoto (2001), ao afirmar que ele pode ser de dois tipos: o primeiro é aquele utilizado de forma livre, em que o professor valoriza a socialização das crianças; o outro é aquele no qual ocorre a valorização e a aquisição de conteúdos, que a autora chama de brincar dirigido e jogo.

A criança também pode sinalizar, por meio do lúdico, que a sua sociabilização não anda boa, assim como pode estar passando por algum problema ou conflito dentro da própria sala. Muller (2006, p. 51), no capítulo destinado à brincadeira e à autoestima, chama a atenção para uma importante função da brincadeira como fator importantíssimo e indispensável ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social:

A brincadeira é a via natural da expressão das crianças, produz nelas alegria

e as estimula a explorar o mundo que as rodeia. Quando brinca, a criança se sente contente com ela mesma, e quando brinca com os outros se sente parte de um grupo, o que tem sido descrito como mais relacionados à autoestima.

A inclusão da criança em uma atividade lúdica favorece o contato dela consigo mesma e com sua liberdade emocional, como explicitado pelo autor. O brincar a leva a se expor e torna qualquer outra atividade posterior mais fácil. A recusa a participar de atividades lúdicas pode sinalizar que algo não vai bem com a criança, no campo social e no emocional. Muller (2006, p. 52) prossegue afirmando que a brincadeira proporciona à criança um meio para expressar seus sentimentos, suas ideias e é uma mostra do enorme impulso para autorrealização que existe na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a pesquisa bibliográfica utilizada pode descrever a importância do lúdico na inclusão de alunos com deficiência intelectual, suas preferências, o que pensam os educadores e técnicos, como a escola avalia a importância desse recurso na inclusão. Posteriormente à pesquisa bibliográfica serão analisadas as informações e discussões teóricas, uma consideração final e as referências bibliográficas. De semelhante forma, espera-se, também, contribuir para melhoria da consciência coletiva nas escolas, à medida que temas como esses são alvos de debates entre profissionais da Educação.

Desse modo, pode-se contar com o uso de tal recurso como importante instrumento no espaço escolar formal e inclusivo, tornando-o mais acolhedor, convidativo, atraente, prazeroso por despertar o interesse inicial de se aventurar na atividade, seja ela individual ou coletiva. Todavia, cabe ao professor buscar mais conhecimentos sobre a melhor forma de dispor desse recurso, buscar capacitar-se, desenvolver habilidades para direcioná-lo a determinada área do conhecimento na perspectiva de um retorno em forma de aprendizagem. Assim, o lúdico na condição de recurso não terá um fim em si mesmo, mas é imprescindível que promova conhecimento e favoreça a melhoria nas relações afetivas e sociais em sala, promovendo de forma natural e sadia o processo de desenvolvimento e de inclusão.

REFERÊNCIAS

CARMO, E. T. do. Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal morro encantado, em Cavalcante Goiás. 40 f. Monografia (pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), UNB/UAB, Brasília. 2015.

JESUS, M. M. de. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. 43 f. Monografia (Graduação Interdisciplinar), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando. A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MÜLLER, F. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, nº 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Capítulo 21
OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR
Elizabeth Soares dos Santos Miranda
Luzia Silva Gonçalves Ponce
Ligiane Oliveira dos Santos Souza



OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Luzia Silva Gonçalves Ponce

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

RESUMO

Os desafios da inclusão no ambiente escolar, visando várias barreiras a serem vencidas, sobre inúmeros paradigmas vivenciados pelos profissionais da área da educação. Este trabalho visa identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores para lidar com a inclusão no ambiente escolar, entendendo que este ainda não se encontra devidamente adequado para este processo. Esse capítulo traz uma bibliografia de autores que abordam sobre esse assunto. Através da pesquisa são notáveis as contribuições que o mesmo trouxe a essa grande discussão, pois o mesmo verificou problemas tanto no sistema educacional e na falta de capacitação dos profissionais da educação, levando-os a uma dúvida sobre como trabalhar com alunos de inclusão, mostrando em caráter urgente uma reformulação nos prédios escolares para promover de fato acessibilidade aos alunos com deficiência.

Palavras-chaves: Desafios da Inclusão. Práticas Lúdicas. Ambiente Escolar.

REVISÃO TEÓRICA

Para Carmo (2011), dentre vários desafios há outro grande para a inclusão no ambiente escolar, que trata sobre a progressiva qualificação profissional dos educadores, pois os mesmos em sua maioria não estão preparados para lidar de fato com novos casos de inclusão na sala do ensino regular. Na mesma perspectiva temos o trabalho dos docentes que na maioria das vezes em sala de aula, tem uma percepção da falta de metodologia e didática dos mesmos ao se depararem com a heterogeneidade a cada dia mais presente em sala de aula, sendo um grande equívoco as avaliações internas e externas de forma igualitária, tendo inúmeros sujeitos que possuem o seu aprendizado e desenvolvimento diferenciado, tendo sua própria maneira que é única e singular.

Segundo Kelman (2010, p. 262), outra questão de locomoção se torna algo de suma importância na vida da criança para o seu desenvolvimento no ambiente escolar, tendo assim, mecanismos que facilitem e dêem eficiência a este processo.

Logo, fica clara a falta de adaptações adequadas na unidade escolar para receber alunos de inclusão de várias deficiências, pois esses em sua maioria constituem em construções antigas e precárias, assim tendo o processo com falhas para receber esses alunos. Entendendo a busca de avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas escolas ainda não programaram ações que favoreçam a formação de seus professores, assim deixando que os mesmos pelo investimento pessoal busquem qualificação profissional para trabalharem com a inclusão.

A qualificação de professores elas passam não apenas por uma mudança de metodologia ou didática dentro de sala de aula, pois o educador faz parte de um ambiente onde este tem a sua volta varias pessoas que tem papeis que necessitam de uma conscientização para que os desafios da inclusão sejam enfrentados com maior preparo e competência em unidades escolares. Segundo Alves (2009, p. 45-46), em seu relato este acredita que para uma efetiva educação inclusiva:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Para tanto, é importante que eles compreendam e reflitam sobre o contexto sóciohistórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disto, que possuam no mínimo o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas possibilitando um primor na recepção, obtendo assim subsídios para atuarem de uma forma pedagógica. (LIMA, 2002, p.122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante há vários argumentos, temos o papel fundamental do professor comum e especializado, esses que têm uma importância considerável na vida educacional de crianças com ou sem deficiência. É este que tem que ser o mediador do conhecimento, respeitando a todo o momento a evolução intelectual de cada

sujeito da aprendizagem, levando o mesmo a ter uma educação com princípios de igualdade.

Por fim fica claro uma adequação dos prédios das instituições educacionais, pois pelo fato de falta de adequação de mobilidade de crianças que possuem deficiência física, é papel da escola fornecer materiais e espaço físico adequado aos mesmos. A inclusão a cada dia tem se fortalecido, mesmo tendo muitas dificuldades no ambiente escolar, mas é através desse ambiente que fará uma transformação na educação brasileira e mundial, sendo primordial uma revisão nas principais dificuldades da escola perante a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES F. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

CARMO, A. A. Inclusão escolar – roupa nova em corpo velho. Integração. Brasília: MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

KELMAN, C. A. Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010.

LIMA P. A. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

Capítulo 22
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA
LINGUAGEM DE LIBRAS

Nilce Santos da Silva
Gonçalina dos Santos Silva
Suelen da Silva



OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA LINGUAGEM DE LIBRAS

Nilce Santos da Silva
Gonçalina dos Santos Silva
Suelen da Silva

RESUMO

Esse capítulo traz uma bibliografia de autores que abordam sobre esse assunto. Com objetivo de verificar como ocorre o atendimento dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais na sala de Atendimento Especializado em uma escola da rede pública municipal, onde se trabalha a inclusão. O desafio da comunicação exigiu um estudo mais aprofundado baseado em leituras, participação de palestras e congressos voltados para esse tema. É exatamente na escolarização dos surdos que se apresentam as maiores limitações, uma dessas é o processo de alfabetização de crianças surdas. Já que o desafio maior está na alfabetização do indivíduo, assim como nas escolas bilíngues e nas regulares, esses educandos estão saindo sem serem de fato alfabetizados. A necessidade da comunicação é humana, assim como também para o surdo. Todas as pessoas têm o direito à escolarização independente da sua deficiência. Comunicar não é algo especial, mas sim essencial. Primordial é a aprendizagem da língua que eleva o nosso grau de instrução, que diferencia dos outros animais, de outros grupos e possibilita a comunicação.

Palavras-chaves: Língua Brasileira de Sinais. Desafios da Inclusão. Aprendizagem

REVISÃO TEÓRICA

A busca por uma alfabetização de qualidade requer profissionais que conheça as concepções e paradigmas que determine o trabalho educacional com o surdo, refletindo sobre os processos e propostas de ensino a serem adotados nas diferentes áreas do conhecimento (educação L1-Língua de sinais, L2-Língua portuguesa). De acordo com a Lei de LIBRAS 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como uma língua no país usada pelas comunidades surdas brasileiras. O desafio maior que se apresenta no momento, é de formar professores bilíngues (língua de sinais, e português), para atuarem no ensino superior na formação e outros profissionais para garantir o acesso, e a permanência de surdos na educação. Entretanto o processo educativo favorecera, não somente o professor, mas o aluno

nas escolas regulares.

O parecer embasa para pensar um modelo educacional a ser aplicado, na qual possibilite as diferenças, tendo como suporte os dispositivos pedagógicos, a linguagem em LIBRAS e pensar essa formação para que ele consiga transmitir, o planejar para o surdo, indivíduo (a língua). A proposta faz o planejamento, penso no sujeito usando a Língua de Sinais como caminho para o conhecimento. “A capacidade de comunicação linguística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar o seu papel social e integra-se verdadeiramente na sociedade” (MEC, SEE. 2006).

Nessa definição a Língua de Sinais viabiliza a interação entre o sujeito, de caráter a propiciar a aquisição da linguagem escrita pelo surdo. Vygotsky (1996) em seus estudos relaciona a apropriação da linguagem escrita com o amadurecimento da representação simbólica, para ler e escrever, as crianças não necessitam restringir - se aspecto sensorial da fala e do significado das palavras, trabalhar com o símbolo que é fundamental.

Ao analisar os trabalhos citados, percebesse que a educação de surdos não é algo tão complicado em relação á natureza da surdez. Mas esta ligada a dificuldade encontrada no processo de alfabetizar essas crianças, ou seja, no letramento inicial. Já que a escola atual vem tentando introduzir e manter esses alunos no paradigma da educação inclusiva, para corromper modelos discriminatórios. Nessa busca não podemos deixar de citar o despreparo por parte das instituições e professores, que na maioria das vezes não estão aptos a trabalharem o bilinguismo com os surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da convivência diária com crianças surdas em uma sala de atendimento educacional especializado do ensino regular, foi possível observar que o processo de inclusão necessita de subsídios e capacitação dos professores e demais funcionários da escola para criar métodos educativos que possibilitem além da integração a inclusão destes alunos em escolas regulares, efetivando assim o direito à educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, como garante a Constituição Federal de 1988, que dispõe em ser Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que esta terá a

colaboração da sociedade, ao visar o pleno desenvolvimento da pessoa, e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Diante dessas conclusões se faz necessário o esclarecimento de que é possível realizar a alfabetização de Surdos, desde que o uso dos métodos específicos para alcançar esse objetivo seja utilizado de forma correta.

REFERÊNCIAS

SABERES E PRÁTICA DA INCLUSÃO: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. Ed. Coordenação Geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretária de Educação Especial, 2006.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins fontes, 1996.

Capítulo 23
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO EJA
Elza Moreira Rodrigues de Meireles
Ivany Moreira Rodrigues de Meireles
Maria José de Jesus Silva



PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO EJA

Elza Moreira Rodrigues de Meireles

Ivany Moreira Rodrigues de Meireles

Maria José de Jesus Silva

RESUMO

A finalidade dessa produção é fornecer alternativas didáticas para melhorar ou viabilizar a inclusão dos alunos da educação especial com deficiência intelectual que apresentam evolução cognitiva satisfatória dentro de suas limitações para serem inseridos na EJA do ensino regular e se destina a todos os interessados no assunto, principalmente aos professores. Esse segundo grupo, demonstra sua vontade e necessidade de continuar estudando, seja pelos benefícios que a escola lhe proporciona, seja por fazerem parte de um grupo que os aceita e os valoriza e ainda, pela própria legislação que os ampara. Partindo dessa problemática esta pesquisa objetiva desenvolver uma proposta de inserção de alunos da educação especial no sistema regular de ensino que contribua para a sua permanência e sucesso, investigando junto a professores e alunos inclusos da educação especial inseridos no ensino regular na modalidade EJA e inclusive os familiares, aspectos positivos e negativos nesse processo. Discutir com professores que atuam e aqueles que recebem esse grupo de alunos, ações a serem implementadas nesse processo de inclusão, e implementar ações que viabilizam a inserção, a permanência e o sucesso de alunos da educação especial no ensino regular na modalidade EJA.

Palavras-chaves: Inclusão. EJA. Aprendizagem

REVISÃO TEÓRICA

Os problemas enfrentados na educação escolar vêm sendo discutidos recorrentemente, já que se avolumam diferentes situações que estarrecem a sociedade em geral. Uma destas situações que expressam o nível geral da educação e que nos é muito cara diz respeito ao contingente populacional que, por diferentes motivos, não teve oportunidade de iniciação escolar ou a esta teve acesso apenas limitado, seja de tempo, seja de conteúdo ou ambos, e que não concluiu o processo de escolarização na idade adequada (KLEIN, 2003). Em escritos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), Documento Base do Programa Nacional

de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio – PROEJA (2007), é marcante o discurso para a inclusão de adultos no processo de escolarização como forma de resgatar o direito à educação, de ampliar as oportunidades educacionais e de exercer plenamente a cidadania.

Configura-se, portanto, como uma das metas prioritárias do Ministério da Educação assegurar a todos os brasileiros, de 15 anos ou mais, que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade (Brasil, 2009).

Se há a consolidação de propostas e diretrizes governamentais voltadas à Educação de Jovens e Adultos que buscam enfrentar a precarização da formação escolar na atualidade, é preciso olhar esta questão com atenção e criticidade para desvelar a dinâmica social instituída que propicia tal demanda. Não basta apenas reconhecer a importância das múltiplas ações do governo; é preciso antes de tudo, entender as causas que levam a essa demanda. Entender a raiz desta realidade significa superar o fenômeno em si e entender as condições concretas de vida que o compõem. Isso porque as situações estereotipadas que ocorrem no interior das instituições de educação formal dentre elas a precária formação dos alunos e evasão escolar que podem culminar no retorno de adultos aos bancos escolares, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não podem ser compreendidas senão como um aspecto de uma questão mais profunda: “o caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo” (MÉSZÁROS, 2006, p. 267).

O autor húngaro salienta que a intensificação da crise da educação não se reduz à crise de uma instituição educacional, mas se trata de crise estrutural das relações sociais de produção – alienadas – sob o capitalismo

Gaio e Meneghetti (2004, p. 80) afirmam: “a inclusão escolar é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência”. O que os autores expõem é que para haver uma inclusão que possibilite um bom desempenho dos alunos precisam-se antes valorizar as situações, as vivências possibilitando assim ações pertinentes ao contexto do educando.

A educação inclusiva implica em mudança de mentalidade, que perpassa por mudanças nas concepções educacionais pautadas na padronização “de capacidades individuais de realização” (OMOTE, 2005, p.35).

A educação inclusiva e a EJA [...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo, 1997).

De acordo com a Declaração para que haja exercício pleno da cidadania o diálogo deve fazer parte do processo educativo, social, econômico e científico. Compreendemos que a educação inclusiva e EJA, ambas estão atreladas em uma proposta de favorecer este diálogo e o egresso dos alunos, que por diversos motivos abandonaram seus estudos, pois Educar os adultos é antes de tudo, envolvê-los num projeto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da alfabetização de jovens e adultos passou a ter maior ressonância com as experiências de Educação Popular com o educador Paulo Freire, gerando questionamentos acerca dos processos de alfabetização e desencadeando um novo paradigma pedagógico. O pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta para a alfabetização baseavam-se no entendimento da relação problema social e educacional. Portanto era necessário intervir na própria estrutura social que produzia o analfabetismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica De Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2009.

GADOTTI, M; ROMÃO J. E. Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÁRKUS, G. marxismo y “antropologia”. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974. MÉSZÁROS, I. A teoria da alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

OMOTE, S. (org.) Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

Capítulo 24
A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Jeany Candida Dias
Rita Ferreira Lemes
Beatriz Lemes da Silva

A decorative graphic at the bottom of the page consists of a complex, overlapping pattern of blue and light blue geometric shapes, primarily hexagons and triangles, creating a modern, crystalline effect.

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Jeany Candida Dias

Rita Ferreira Lemes

Beatriz Lemes da Silva

RESUMO

As constantes mudanças na área educacional exigem do atual sistema um repensar da formação do indivíduo. Nesse contexto, a escolarização das crianças com deficiências também começou a ser questionada porque sempre foi pouco aceita pela escola regular, uma vez que se achava que crianças com deficiência não eram aptas para a aprendizagem escolar. A inclusão escolar de crianças e adolescentes só é possível quando a família apoia e caminha junto com o(a) filho(a) de modo a dar o suporte, seja físico, social e emocional para que esta criança possa se desenvolver bem na escola regular. Sendo assim esta pesquisa tem como objetivos: conhecer e discutir como pais e/ou responsáveis veem o processo escolar de seus filhos, como os acompanham nas atividades escolares e as perspectivas para eles, diante da escolarização.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar. Escolarização. Família

REVISÃO TEÓRICA

Todas as crianças têm o direito de serem escolarizados no meio de alunos representativos da normalidade, numa escola regular, dentro de uma sala comum. De acordo com Mantoan, (2006):

O direito à educação é indisponível e, por ser um direito humano natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2006, p. 6).

Vivemos em um mundo de grandes transformações que vão acontecendo em todos os segmentos da sociedade. A escola não pode ficar alheia a tudo isso. A todo o momento nos deparamos com novas tecnologias, novos conceitos de sociedade, de

escola, de pais, de filhos de alunos, de professores, de educação, dentre outros.

Pamplin (2005) defende que “o sucesso ou o fracasso escolar das crianças com deficiências não dependem apenas da qualificação dos profissionais que atuam nas classes especiais, mas também de expectativas e mensagens inconscientes que os pais transmitem às mesmas”. A família é fundamental no processo educacional dos filhos com deficiências, uma vez que, sendo o apoio emocional e afetivo para estes indivíduos, os processos de educação escolar tornam-se mais promissores.

A família é considerada como o primeiro espaço psicossocial, ponto de apoio e de partida das relações a serem estabelecidas como o mundo. Macedo afirma que a família:

[..]é a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência, que nomeia e fundamenta a identificação social da criança, bem como o sentimento de independência e autonomia buscado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo, como alguém diferente e separado do outro (MACEDO, 1997, p. 63).

Desta forma, a família é entendida como um sistema social, que proporciona a seus membros a construção de uma identidade pessoal e social, oportunizando lhes, também um ambiente propício ao desenvolvimento de afetivo, cognitivo e social. Apesar da ênfase dada ao papel da família ao crescimento físico, emocional e afetivo das crianças, algumas considerações merecem destaque em relação à famílias que possuem um filho com alguma deficiência.

Segundo Buscaglia (1993), para a maior parte das famílias, o nascimento de um filho é um momento de alegria, de confraternização, de orgulho e de celebração da vida. No entanto, para outras o nascimento de um filho pode não ser um momento de alegria. Ao contrário pode ser um momento de angústia, de medo, de tristeza, de lágrimas e de desespero.

A influência da família no processo de escolarização do deficiente intelectual é uma questão que deve ser analisada levando em consideração a facilitação ou impedimento que a família traz para a integração da pessoa com deficiência na comunidade, na própria família e na escola (Aranha, 2004). Quanto mais a criança levar uma vida normal dentro da família, sua independência, seja com a própria higiene, alimentação, arrumação do seu quarto, etc., mais possibilidades esta criança terá de melhor desenvolver seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a colaboração, por si só, será um conceito de grande valor dentro de uma organização. Sabemos também que, à priori, a colaboração entre a família e a escola varia conforme os níveis de ensino: as idades das crianças são diferentes, assim como os objetivos dos professores e dos pais e as suas expectativas. A colaboração implica parceria, envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo.

Para uma criança ou um adolescente com deficiência, o papel da família é fundamental, uma vez que, eles necessitam de muito apoio em casa no que se refere aos deveres escolares de maneira geral. É salutar que ambos, pais e escola caminham com um único compromisso: escolarizar bem os alunos com deficiências.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. (Org.). Educação Inclusiva: a escola. V. 3. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BUSCAGLIA, Leo. Os deficientes e seus pais. Trad: Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MACEDO, Benedita Cruz. O perfil da família e do portador de Síndrome de Down. In: Semana de Humanidades, 4. e Seminário de Pesquisa, 7., Natal: Anais... EDUFRN, 1997, p. 235.

MANTOAN, Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira. A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica. São Carlos: UFSCar, 2005.

Capítulo 25
A PRÁTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA
CRIANÇAS SURDAS

Angela Romão Sobrinho Nunes

Antonio Veras Nunes

Cícera Edileusa dos Santos

Maria das Dores Romão Sobrinho dos Santos



A PRÁTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS SURDAS

Angela Romão Sobrinho Nunes

Antonio Veras Nunes

Cícera Edileusa dos Santos

Maria das Dores Romão Sobrinho dos Santos

RESUMO

O capítulo tem como objetivo investigar a contação de histórias em Libras para a criança surda que se encontra no processo de alfabetização. A contação de histórias no espaço escolar é de suma importância, sobretudo no processo de letramento no ciclo de alfabetização. No contexto da criança surda, essa atividade é necessária e imprescindível, pois auxilia na formação humana devendo ser valorizada e desenvolvida no âmbito escolar com fins de potencializar a linguagem, a atenção, a memória, o gosto pela leitura e outras habilidades necessárias ao desenvolvimento humano, contribuindo no processo de letramento e socialização da criança surda.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar. Contação. Criança Surda.

REVISÃO TEÓRICA

A preocupação do educador com recursos metodológicos para a alfabetização e o letramento da criança surda é salutar, por isso a contação de histórias é uma ferramenta que o professor pode utilizar como estratégia em sala de aula para abstrair a atenção da criança surda, com recursos visuais e concretos como facilitador no processo de ensino-aprendizagem (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

O ato de contar história favorece a aprendizagem e contribui para potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção e a memória. Segundo Abramovich (1994), a contação de histórias tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual. Além disso, a imaginação da criança é estimulada, bem como o desenvolvimento comunicativo, na interação com o narrador, com os colegas e na interação sociocultural, no desenvolvimento físico-motor, no esforço de entender e recontar as histórias para outras crianças.

A inclusão educacional de pessoas surdas é um tema bastante discutido. Por

muito tempo, os sujeitos surdos foram excluídos das sociedades, foram incansáveis lutas. Contudo, a comunidade surda insiste em mostrar à sociedade novos caminhos de oportunidades para os mesmos.

Segundo Pereira (2011), essa temática ganha força e uma dimensão significativa na área da educação. Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e, em muitas civilizações, como por exemplo, entre os romanos, os surdos não podiam se casar ou ter propriedades. Os hebreus consideravam os surdos adultos como pessoas que deveriam ser protegidas e cuidadas como uma criança. Eles acreditavam que as pessoas surdas não podiam ouvir, falar ou ler, elas não eram capazes de aprender muito ou desempenhar suas tarefas diárias de forma autônoma. Segundo Goldfeld (2002), os sujeitos surdos eram exterminados ou tidos como personificações do mal, não tinham seus direitos resguardados. A inclusão social dessas pessoas vem sendo conquistada por meio de lutas por garantias de direitos e de cidadania.

Abramovich (1994) e Coelho (2004) fornecem algumas sugestões de recursos e técnicas como fator enriquecedor do ato de contar histórias como: a importância do conteúdo, do ambiente que deve ser espaçoso, tranquilo, harmonioso, bem ventilado, com tapetes, almofadas, conter livros com textos e sem textos para manuseio e adequados à idade, fantoches, dedoches, fantoches de vara, aventais com personagens das histórias, a simples narrativa, com gravuras, com flanelógrafo, com desenhos. “cada apresentação tem vantagens especiais, correspondem a determinados objetivos e saber escolher o recurso é fundamental” (COELHO, 2004, p. 46).

Segundo Alves e Karnopp (2009), a contação de histórias é um hábito antigo das civilizações e que pertencem a todas as comunidades surdas ou não. Segundo esses autores contar histórias, piadas, episódios em língua de sinais pelos próprios sujeitos surdos é um hábito que acompanha essa comunidade e que ao recontar as histórias os indivíduos surdos adaptam-nas ao seu contexto e recriam condições de entendimento, aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, a temática não se esgota. Surgem ainda outras questões que podem ser objetos de outros estudos. Como por exemplo, a contação de história como

estímulo para a formação de leitores, a contação de história como auxílio para a produção artística em línguas de sinais, a importância do brincar e de ter ambientes próprios para a contação de histórias, a exemplo das brinquedotecas. É de suma importância que os estudantes surdos estejam imersos em atividades que promovam a leitura, escrita, dramatizações, brincadeiras, jogos, etc. Devem ser oferecidas possibilidades de interação com a sua cultura, e que a aquisição da Língua de Sinais seja de forma mais natural e espontânea, servindo de base para a aquisição da Língua Portuguesa em uma perspectiva bilíngue na qual a questão não é a codificação ou decodificação, mas o uso social da escrita, ampliando o conhecimento, a criatividade, a autonomia e a identidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. C.; KARNOPP, L. B. O surdo como contador de histórias. In: Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. Editora Ática: São Paulo, 2004.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha [et al]. LIBRAS: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Muller.; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para estudantes surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Capítulo 26
ENSINO EM BRAILLE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Ana Maria Barros
Marcela Savanna Parreira da Silva
Ana Célia Pereira Silva



ENSINO EM BRAILLE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Maria Barros

Marcela Savanna Parreira da Silva

Ana Célia Pereira Silva

RESUMO

Esse capítulo tem como objetivo discorrer acerca da leitura e escrita para pessoas cegas e sua importância para o acesso à informação, corroborando a necessidade de investimento na formação do professor. Foi feita uma pesquisa bibliográfica utilizando-se materiais em Braille, digitalizados ou artigos científicos online. A literatura apresenta que a alfabetização em Braille proporciona a autonomia intelectual, sendo um recurso essencial na formação da pessoa cega. O professor deve atentar às peculiaridades do sistema Braille para que o ensino-aprendizagem seja satisfatório. A educação das pessoas com deficiência visual não pode ser apenas definida pelo padrão adotado pela visão, pois “enxergar” implica em perceber também os estímulos táteis. Conclui-se que as pessoas que enxergam aprendem a lidar com diversas situações corriqueiras, observando o ambiente e relacionando-se com os outros e com a informação e que é preciso possibilitar essas experiências também à pessoa que não enxerga. O aprendizado do Braille cumpre o papel de inserir a pessoa cega no mundo das palavras e na formação do pensamento abstrato, ampliando o repertório conceitual e tornando-a mais autônoma. A impossibilidade de desempenhar esses papéis pode tornar a pessoa cega insatisfeita e isolada o que trará prejuízos ao seu desenvolvimento e participação social.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Sistema Braille. Pessoas Cegas.

REVISÃO TEÓRICA

As formações dos professores e de toda comunidade escolar possibilitam importantes espaços de interlocuções e experiências para o ambiente escolar favorecendo práticas pedagógicas que se voltem para diferentes subjetividades e singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sobretudo, das pessoas com deficiências visuais. Em face disto, Figueiredo (2011, p.141) nos aponta que:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os

instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão de profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente a uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. (FIGUEIREDO, 2011, p.141)

Essas considerações são fundamentais para se pensar/refletir a formação dos professores na educação na contemporaneidade. E isso é um desafio central no que tange a formação dos profissionais da educação, ao qual, irá requerer um professor com uma nova postura apropriada em saberes e fazeres no trabalho pedagógico com vistas a inclusão dos estudantes em suas diferentes demandas de aprendizagem, com ou sem deficiência

É crescente a demanda por uma formação de docentes e práticas pedagógicas que integrem as concepções no contexto da diversidade brasileira, sobretudo na modalidade Educação Especial. Assim, os professores em suas práticas pedagógicas no espaço escolar devem subsidiar os fundamentos teóricos da práxis que oportunizem aprendizagens com referência a inclusão desses estudantes nas escolas regulares, sobretudo, com relação a deficiência visual. Nesse sentido, permite que o professor tenha a reflexão acerca de suas práticas cujas ações pedagógicas impactem para além do contexto escolar possibilitando uma práxis desalienada, no qual, o conhecimento se dá através da ação. Nesse pensar, Costa (2011, p.35) enfatiza que:

[...] faz-se urgente uma formação de professores para a reflexão e a crítica que ultrapassem os limites baseados na deficiência, alcançando o pensar sobre os alunos com deficiência de maneira a atender sua demanda por aprendizagem pelas experiências entre diferentes professores e colegas [...] cabendo ao professor possibilitar o acesso e permanência desses alunos nas suas salas de aula na perspectiva da educação emancipadora, sendo de suma importância sua atuação docente. (COSTA, 2011, p.35)

É importante que as experiências vivenciadas nas formações dos professores possibilitem o reconhecimento da pluralidade humana, (re)conhecendo a diversidade na troca de experiências, de forma crítica e reflexiva, nas/com relações humanizadas. Deste modo, os professores necessitam fazerem-se autores de sua prática estabelecendo a ressignificação da formação de forma humanizada e diversificada. E isso implica uma maior conscientização daquilo que se faz, sobretudo, das próprias práticas didático-pedagógicas estabelecidas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a formação dos professores no sistema Braille se deu de forma totalmente integrada entre os cursistas desenvolvendo novas formas de aprendizado entre os próprios profissionais, na troca de experiências e vivenciando a construção do trabalho proposto.

Essas considerações são fundamentais para se pensar/refletir a formação dos professores na educação na contemporaneidade. E isso é um desafio central no que tange a formação dos profissionais da educação, ao qual, irá requerer um professor com uma nova postura apropriada em saberes e fazeres no trabalho pedagógico com vistas a inclusão dos estudantes em suas diferentes demandas de aprendizagem, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2006.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de.; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. (Orgs.). Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. Niterói: Intertexto, 2011. Pp. 31-52.

_____ & DAMASCENO, A. Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação. In: DAMASCENO, A.; PAULA, L. L. de & MARQUES, V. (Orgs.). Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Pp 141-145.

Capítulo 27
**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR COM ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Elisabete Melo Ebling
Manoel Messias dos Santos
André Luiz da Silva



FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Elisabete Melo Ebling

Manoel Messias dos Santos

André Luiz da Silva

RESUMO

Em nossa prática e vivência diária no contexto escolar, constantemente ouvimos professores do ensino regular alegar que não estão preparados para ensinar alunos com TEA em sala de aula. Essas questões nos levam a inquietudes e preocupações pelo fato de sermos, nós, os professores, aqueles que trabalham diretamente com os alunos. Nesse contexto, faz-se necessário que o professor e a própria escola busquem novos conhecimentos, ampliando seu repertório de práticas educativas capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA que estudam no ensino regular. Nestes, objetivamos proporcionar aos professores da rede regular de ensino, bem como aos demais docentes da rede estadual do município, um repertório de conhecimentos e estratégias pedagógicas capazes de assegurar práticas exitosas no processo de ensino e aprendizagem aos alunos com TEA matriculados na rede regular de ensino.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Ensino. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

REVISÃO TEÓRICA

A inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino regular requer a superação de vários desafios, dentre os quais a preparação dos docentes, já que o processo de inclusão não se limita à mera matrícula do aluno na escola regular. Cabe à instituição escolar atender os alunos em suas especificidades e singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade. Cunha (2014, p. 101) declara que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas a fim de que estes se devolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo.

As pessoas com autismo encontram muita dificuldade para se socializar e os níveis de gravidade no aspecto social são variados. Há crianças que se isolam em um mundo enigmático, outras apresentam dificuldades quase imperceptíveis. O contato social é sempre prejudicado nas pessoas diagnosticadas com TEA. Não é uma escolha das crianças com TEA ficar sozinhas; muitas vezes, elas buscam contatos sociais, mas não conseguem mantê-los. Manter contato visual com as pessoas ao seu entorno é outra dificuldade que as pessoas com TEA apresentam (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

O atendimento de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar: práticas pedagógicas condizentes com as singularidades dos alunos, participação da família, apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.), entre outras ações capazes de desenvolver a socialização, a autoestima, a autonomia, a linguagem, o pensamento e a socialização, considerados relevantes para a formação do aluno enquanto futuro cidadão.

O conhecimento sobre o funcionamento autístico é o primeiro passo para que o professor contribua com o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo não sendo especialista em Educação Especial e Inclusiva ou em TEA, o professor pode fazer muito pelas crianças desde que tenha conhecimento sobre o assunto e seja provido de amor, paciência e dedicação. Assim terá condições de ganhar a confiança dos alunos (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A educação inclusiva deve superar qualquer forma de discriminação e atender o aluno em sua necessidade, de modo a garantir-lhe acesso e permanência com qualidade na rede regular de ensino. Deve considerar que o processo de inclusão pode levar anos para se efetivar, visto que demanda uma reorganização da escola e da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a inclusão do aluno com TEA não se restringe à sua simples inserção na instituição escolar. Cabe à escola garantir aos alunos com autismo educação de qualidade, de maneira a atender suas necessidades educacionais e valorizar suas habilidades específicas. A inclusão dos alunos com necessidades especiais é de responsabilidade de toda a comunidade escolar e não somente dos professores especialistas em Educação Especial. Sendo assim, todos

os envolvidos na educação do aluno com TEA devem buscar novos conhecimentos que possibilitem encaminhamentos metodológicos eficazes.

REFERÊNCIAS

BIASÃO, M. C. R. Transtorno do Espectro Autista. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Org.) Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília, D.F.: MEC, 1996.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Capítulo 28
AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA REGULAR PARA O
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME DE
DOWN

Janete Inácio Pereira Santos

Luiza Ferreira Manoel

Kele Alves Silva



AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA REGULAR PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Janete Inácio Pereira Santos

Luiza Ferreira Manoel

Kele Alves Silva

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo mostrar aos professores a importância na qual ele tem ao contribuir no desenvolvimento do aluno com síndrome de down. Procura se mostrar que mesmo com as suas limitações cognitivas essas crianças são capazes de se desenvolver juntos a aqueles que não têm essa condição. A educação inclusiva surgiu com o movimento de inclusão, buscando a superação da exclusão das pessoas com deficiência. Esta requer o envolvimento e a mudança de toda sociedade. A escola é um espaço primário para esta superação. A inclusão vai acontecer a partir do professor. Pois podemos dizer que a peça principal para o processo da educação inclusiva é o professor sendo ele o mediador e transformador. Assim como foi difícil à luta pela integração, quando foram criadas nas escolas salas especiais atualmente se faz necessário um novo passo para que a sociedade passe realmente a ter um outro olhar.

Palavras-chaves: Síndrome de Down. Educação Especial. Inclusão.

REVISÃO TEÓRICA

A Declaração de Salamanca de 1994 aprovada na Conferencia Mundial da Educação Especial como referencia o principio da educação para todos, pessoas com necessidades educativas especiais sejam sim matriculados na escola regular, sedimentado assim o propósito do movimento de inclusão que é a democratização do ensino como objetivo de promover o desenvolvimento continuo da cidadania. É da escola, a responsabilidade de primar por uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano a educação inclusiva defende que o aluno com deficiência seja formado. No entanto para os alunos com deficiência a escola parece não contemplar sua integridade ainda vive se numa perspectiva integracionista na qual basta à criança estar na escola.

Segundo Oliveira (2006) as pessoas com deficiência seja ela qual for não tem

individualidades e personalidades respeitadas pela sociedade e na escola isto leva a produção do fracasso escolar de muitos. A Síndrome de Down é uma anomalia genética Segundo Carakushansky a Síndrome de Down teve seu primeiro registro de uma pessoa com as características dessa síndrome aconteceu num altar de uma igreja em Aachen , na Alemanha em 1505 entretanto ela não foi reconhecida.

Segundo Canning e Pueschel (2012) o desenvolvimento mental e as habilidades intelectuais dessas crianças abrangem uma larga extensão entre o retardo mental severo e a inteligência próxima a normal. Como esses indivíduos possuem vários níveis no desenvolvimento cognitivo é de extrema importância que a criança com Síndrome de Down seja estimulada a partir dos seus primeiros anos de vida. Através desses estímulos que começam na casa e se complementam na escola essas crianças teram uma chance de ampliar suas habilidades motoras e cognitivas proporcionar as crianças com Síndrome de Down uma vida mais próxima daquilo que é considerado normal.

Segundo Carvalho(2003) o trabalho pedagógico na inclusão com crianças com deficiência a predisposição dos professores frente a diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais em sua aceitação e respeitando os obstáculos já existentes. Porém nem sempre estes profissionais estão preparados para tal desafio. O desafio proposto ao professor na inclusão do aluno com necessidades especiais também está, muitas vezes, relacionado à sua própria formação inicial, que necessita de atualização frente às exigências da perspectiva da educação inclusiva. Sua experiência no campo de atuação, por maior que seja às vezes não basta para compreender a diversidade fazendo-se necessária a formação continuada e uma postura criativa frente aos problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Down como condição e não mais como doença, percebe-se que, apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, as crianças com essa Síndrome são capazes de aprender quando se respeita o seu ritmo individual e quando são constantemente estimuladas. Essa aprendizagem somente se desenvolverá através de um professor mediador transformador e que olhara para essa criança não olhara para sua doença esse olhar do professor essa maneira que ele terá com essa criança com Síndrome de Down fazer a toda diferença. O professor

sendo a peça chave para essa inclusão aonde ela não vai somente incluí-la mais irá também integrá-la na escola e assim a família, escola, professor e sociedade caminhando juntas formando assim um cidadão de bem que apenas quer ser incluído e integrado na sociedade como uma pessoa qualquer que tem os mesmos direitos que todos nós.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva. 3 ed. FACION, Inclusão Escolar e suas Implicações. editora afiliada, 2003.

SCHWARTZMAN, J.S. Síndrome de Down. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

PUESCHEL, Causas da Síndrome de Down. (Org.). Síndrome de Down, 2000.

Capítulo 29
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIA NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elisabete Melo Ebling
Manoel Messias dos Santos
André Luiz da Silva



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elisabete Melo Ebling

Manoel Messias dos Santos

André Luiz da Silva

RESUMO

Na rotina escolar, especialmente na ação docente, é comum observarmos a predominância dos mais diversos recursos tecnológicos, como por exemplo, vídeo, impressos, internet, entre outros. Logo, propor situações de aprendizagem a partir da utilização desses recursos se tornou uma alternativa para criar novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Entretanto, é evidente que novas competências são exigidas aos docentes para a realização desse trabalho pedagógico. Da mesma forma, incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe um grande desafio, o que nos conduz a repensar a escola e suas práticas pedagógicas. Contudo, não existem modelos pedagógicos definidos que transformem de imediato, a escola em um espaço inclusivo e de qualidade para todos. Mas, é possível estabelecer algumas adaptações que possam contribuir de forma simples, prática e abrangente às diversas situações, dificuldades e necessidades especiais existentes nas escolas.

Palavras-chaves: Práticas. Tecnologia. Inclusão.

REVISÃO TEÓRICA

A inclusão social é definida por Sasaki (1997, p.14) como sendo “[...] um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir os seus papéis na sociedade.” Compreendemos por educação inclusiva o processo de inclusão de pessoas com deficiência, seja intelectual, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, que estejam inseridas e educadas em um mesmo contexto escolar, no qual as diferenças não sejam vistas como empecilhos, mas como diversidade.

Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da

classe e a história das relações entre os educandos e entre eles e o professor. Neste sentido, no que tange às adaptações curriculares para a educação inclusiva, é possível formular objetivos específicos adequados às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares dos alunos para aprender. Assim, as estratégias de adequação curricular individual tornam-se importantes alternativas pedagógicas na condução de práticas educacionais inclusivas.

Blanco (2004, p.296) defende a importância de levantar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, os fatores favorecedores das mesmas e as necessidades que eles apresentam. A partir de tal conhecimento, é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos.

A incorporação das diferentes tecnologias como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem acaba criando desafios para os educadores. Muito se ouve que integrar tecnologias e as diversas mídias existentes ao processo educativo permite que professor e aluno aprendam juntos, servindo-se de recursos tecnológicos em favor de um processo de ensino e aprendizagem significativo. No entanto, a perspectiva que se abre no campo educacional, indo do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada ou on-line, leva o professor a uma perplexidade, despertando insegurança frente aos desafios que representa a incorporação desses novos recursos ao cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenham professores e demais profissionais na escola. É importante e necessário que os profissionais e, principalmente os professores, estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando. Portanto, se a escola se propõe a ser um espaço de produção de saberes e de aprendizagens, advindos inclusive dos desafios enfrentados quando esses são problematizados e refletidos, é fundamental ter uma equipe gestora que comungue com essa concepção e que viabilize a concretização de espaços de reflexão coletiva e tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 9ª ed. São Paulo, Atlas.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 2. ed. Rio de Janeiro: LUVA, 1997.

Capítulo 30
A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH COM OUTRAS
CRIANÇAS NA ESCOLA

Janete Inácio Pereira Santos

Luiza Ferreira Manoel

Kele Alves Silva



A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH COM OUTRAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Janete Inácio Pereira Santos

Luiza Ferreira Manoel

Kele Alves Silva

RESUMO

O capítulo tem como objetivo analisar como um aluno com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) se relaciona em sala de aula, com os demais alunos e professoras, bem como perceber como ele lida com as dificuldades relacionais e de aprendizagem em sua relação com as docentes. É importante salientar que a escola e os professores têm importante papel no momento de orientar as famílias quanto a essa visão, assim como o profissional especializado, deixando claro que os sintomas do transtorno independem da forma como as crianças são educadas. Sendo assim, buscou-se refletir sobre os possíveis impactos que os sintomas do TDAH trazem para a aprendizagem, como os professores atuam para ajudar no processo de aprendizagem e socialização e, por último, analisar os possíveis impactos que possam ser identificados durante a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chaves: Processo de Aprendizagem. TDAH. Ambiente Escolar.

REVISÃO TEÓRICA

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, ou TDAH, é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade (Barkley, 2002, p. 35). Baseando-se nesse conceito, as crianças que possuem o transtorno são classificadas superficialmente como desatentas, impulsivas e hiperativas, podendo ter a predominância de alguma característica específica, permitindo que sejam encaixadas em uma das divisões a seguir: predominantemente hiperativo/impulsivo, predominantemente desatento ou a combinação dessas, a ser discutida posteriormente.

Para Bonet, Soriano e Solano (2008, p. 19), “o déficit de atenção é uma dificuldade contínua em captar a informação importante, ou seja, deixando de lado aquilo que é irrelevante, sendo capaz de permanecer atento em uma atividade o

tempo que for preciso para realizá-la e, em seguida, redirecionar sua atenção para outra atividade”. Essa desatenção é sempre reconhecida como dispersão, desorganização, falta de atenção para conclusão de atividades curtas e simples e desconcentração em atividades cotidianas.

Características desse tipo resultam numa criança com dificuldades de memorização e de valorização dos momentos de explicação durante a aula, dificuldade de perceber detalhes e estímulos e, conseqüentemente, problemas para aprender algo novo. Para ajudar alunos desatentos, o professor pode desenvolver algumas atitudes junto aos alunos, tais como, mantê-lo longe dos estímulos negativos para sua aprendizagem e relação social, como conversas paralelas ou mesmo aquele colega de turma que implica com ele, desafia-o ou o incomoda.

Outro fator relevante é que, segundo Bonet, Soriano e Solano (2008, p. 21) “(...) elas não têm consciência de tempo, de modo que é inútil dar-lhes mais tempo – elas não conseguirão utilizá-lo. O tempo deve ser convertido em algo real como relógios, cronômetros, relógios de areia etc.”. Essa é uma das sugestões das autoras para ser utilizada como técnica a fim de manter a criança com TDAH focada num tempo específico para desempenhar determinada atividade dentro ou fora da sala de aula.

Pinheiro (2010) afirma que, em geral, essas crianças são excluídas constantemente das brincadeiras e jogos por não respeitarem as regras e por parecerem estar sempre distraídas, de modo que não conseguem esperar por sua vez de falar. Fato que nos faz refletir sobre o porquê da exclusão de João no futebol dos meninos. Jogar futebol exige certa habilidade, com certeza maior do que para jogar carimba com o outro grupo de crianças, onde foi melhor aceito. Percebi, também, uma maior compreensão com as atitudes inquietas e desatentas de João, na sala de aula, por parte dos colegas de seu grupo. Eles relevavam atitudes como mexer em um material disposto na mesa, que normalmente causaria um conflito, ou os movimentos repetitivos e constantes que causariam incômodo e/ou desconforto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante, também, que os professores desenvolvam um olhar mais sensível para lidar com as especificidades do TDAH; estar perto da criança, ajudar a se organizar espacialmente, intervir nas relações sociais dentro da escola são

algumas atitudes proporcionam bem-estar e acolhimento. Para ter essa preparação, o ideal é saber que os professores são essenciais no desenvolvimento da criança, tanto com apoio afetivo quanto na sua didática, possibilitando uma aprendizagem efetivamente satisfatória.

Ressalta-se ainda que, em caso de TDAH, a medicação somente deve ser usada quando for indicada e muito necessária. Entretanto, é viável que se consultem também outros especialistas para uma segunda opinião, garantindo que o medicamento deve ser extremamente preciso para o desenvolvimento e tratamento dos sintomas. Em todas as situações em que o professor trata com alunos de comportamento atípico, as potencialidades desses educandos devem ser observadas e exploradas, de modo que não sejam unicamente vistos a partir de suas deficiências, transtornos e dificuldades.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BONET, T.; SORIANO, Y.; SOLANO, C. Aprendendo com crianças hiperativas: um desafio educativo. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PINHEIRO, S. Crianças Com Transtorno De Déficit De Atenção / Hiperatividade (TDAH) No Ambiente Escolar. Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA. 2010.

Capítulo 31
AS CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

Jeany Candida Dias
Rita Ferreira Lemes
Beatriz Lemes da Silva



AS CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jeany Candida Dias

Rita Ferreira Lemes

Beatriz Lemes da Silva

RESUMO

O capítulo como objetivo o objetivo geral apresentar uma análise sobre as contribuições da Base Nacional Comum Curricular-BNCC na proposta curricular da educação básica nos anos iniciais. A BNCC fornece diretrizes para as instituições de educação básica e seus profissionais alterarem e/ou adequarem o currículo e os novos conceitos a serem incluídos nos programas de ensino realizados pelas escolas. Com base na importância de “capacidades”, esse projeto se apresenta como uma nova forma de educação, para atingir sua real função no método de obtenção do conhecimento. A escola é um ambiente onde se promove o saber, onde se prepara o sujeito para viver de forma harmônica com a sociedade, onde se deve entender que todos podem partilhar do mesmo espaço independente de suas limitações, e isso a torna um local propício à proposta da educação inclusiva.

Palavras-chaves: BNCC. Educação Inclusiva. Ambiente Escolar.

REVISÃO TEÓRICA

Entende-se então que a BNCC fornece algumas orientações e trás algumas competências habilidades, algumas aprendizagens que precisam ser trabalhadas e consideradas no planejamento, dos conteúdos serem trabalhados de acordo com a realidade e necessidades em que está inserida a instituição de ensino podendo assim elaborar o seu próprio planejamento, sobre orientação de outras visões e sob a maneira de desenvolvimento de documentos oficiais (OLIVEIRA, 2018). Mas para elaboração do planejamen

De acordo com o Ministério da Educação (2016), a BNCC tem como contribuições de aprendizagem metas de desenvolvimento que orientam a concepção do currículo para as diferentes etapas da aprendizagem, abordando assim o desenvolvimento e a aprendizagem como métodos contínuos de transformação ao longo da vida, incluindo questão social, afetiva, cognitiva e emocional. Explana-se ainda que com a BNCC, os finalidades e benefícios de aprendizagem são garantidos

em qualquer estabelecimento escolar brasileiro. É uma oportunidade que garanti uma formação igualitária para todos os alunos em termos do direito de estudar e aumentar os conhecimentos.

Conforme Brasil (2008), em 1999 foi apresentado o Decreto de nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989, que tratava da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, dando ênfase a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Motivada por esse processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determina em seu artigo 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo de responsabilidade das escolas organizam-se pra o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo estas que assegurar as condições necessárias para que seja ofertada uma educação de qualidade a todos.

A educação inclusiva promoveu uma quebra de tabus e paradigmas no ambiente de ensino e por isso é tão importante que esta de fato aconteça na escola, Ferreira (2018), explica que anteriormente existia a escola regular e a escola especial, em ambas as escolas, a finalidade era o mesma, ou seja, a promoção de ensino, porém não havia integração e os conceitos de integração e respeito, a diversidade não eram postos em prática, simplesmente pelo fato dos alunos pertencentes a cada tipo de ambiente de ensino não viver a realidade de cada escola.

De acordo com Boy (2019), a escola inclusiva é aquela que não apenas aceita a matrícula do educando no sistema de ensino, mas fortalece um sistema educacional que respeite aceite e possibilite o acesso e a permanência de todos os educandos, garantindo-lhes uma escolarização com competência e qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo tema que diz respeito a educação é de relevância a sociedade e ao próprio sistema de ensino, afinal é através das pesquisas e estudos que o mundo avança de forma constante em todos os campos do saber. O tema tratado neste trabalho de pesquisa assim como muitos outros é fundamental para entendermos como a escola é importante na vida dos indivíduos, pois nela se reforçam valores passados pelos pais e se constroem mais, nela a diversidade é trabalhada de forma

natural, porque ela é um ambiente heterogêneo e isso a torna um espaço de partilha de culturas, de ideias, valores e crenças. Pontos inclusivos importantes do documento. A inserção das habilidades socioemocionais na BNCC são fundamentais para o trabalho com todos os estudantes e a comunidade escolar sobre como desenvolver empatia, solidariedade, relações sociais positivas, tomar decisões de maneira responsável, controlar as emoções e etc.

REFERÊNCIAS

BOY, P.P. Educação Inclusiva: desafios e possibilidades. 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades>. Acesso em 14 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB- Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 55/2007, prorrogado pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

FERREIRA, F. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016 debates atuais, embates e resistências. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e expectativas. Recife, 2018.

Capítulo 32
A INCLUSÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA
Janete Inácio Pereira Santos
Luiza Ferreira Manoel
Kele Alves Silva



A INCLUSÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA

Janete Inácio Pereira Santos

Luiza Ferreira Manoel

Kele Alves Silva

RESUMO

A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. A lei n.13.146/2015, no artigo 53, afirma que “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.” Deste modo, a falta de acessibilidade nas escolas, poderia ser um dos motivos, dentre muitos outros, que fazem crianças e adultos desistirem da educação. Apesar disso, todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, são obrigadas por lei a serem acessíveis. Portanto, pressupõe-se que todos os alunos que possuam deficiência visual têm direito de frequentar a escola, garantindo assim acessibilidade no âmbito escolar.

Palavras-chaves: Acessibilidade. Inclusiva. Ambiente Escolar.

REVISÃO TEÓRICA

Educação inclusiva significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. Segundo Carvalho (2005), “Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.” Conseqüentemente, a educação é um direito de todos e com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade.

Almeida (2011) afirma que “educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.” Já em relação a educação inclusiva,

ela afirma que “na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal.” Desta forma, pode-se afirmar que a diferença entre os dois conceitos reside no termo ‘inclusão,’ pois a educação especial consiste em atender apenas os alunos com deficiência, enquanto a educação inclusiva implica em uma proposta na qual as escolas devem disponibilizar o acesso de alunos com deficiência no ensino regular.

Segundo o Decreto nº 5.296, acessibilidade está relacionada em fornecer condição para utilização, com segurança e autonomia. Assim, todos devem ter direitos, deveres e acessos, porém o mais importante é o respeito às diferenças pessoais. Segundo Miranda (2012) e Galvão Filho (2012) “Os objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação do cidadão, contrapondo-se à ênfase ainda predominante na formação para o trabalho.” A acessibilidade é extremamente útil para que aconteça a inclusão nas escolas. A inclusão é a perspectiva da educação que pensa numa escola diferente a diversidade de todos os alunos. Além de que, a acessibilidade pode ser entendida como uma condição acessível aos lugares, às pessoas, entre outros.

É dever da escola propor ações significativas para os alunos, em que os educadores devem estar empenhados em desenvolver um trabalho juntamente com a equipe de coordenação e direção, adaptando assim a escola às necessidades do aluno. Assim, o docente deve propor atividades prazerosas e dinâmicas estimulando a interação dos discentes com o meio escolar. Em todo caso, é necessário que seja oferecido a eles novos recursos didáticos que sejam adaptados à sua deficiência. Então, cabe aos educadores proporcionar a esses alunos novas formas de adquirir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, trata-se também de fazer com que a escola consiga acolher os alunos com algum tipo de deficiência, visando o acesso à educação e minimizando os impactos causados por diferentes condições. Ademais, sabe-se que os alunos com algum tipo de deficiência podem sentir dificuldade para ler, escrever, se locomover ou até mesmo para interagir com os colegas. Desse modo, a tecnologia como ferramenta

de inclusão se torna útil para estimular o aprendizado e permitir que todos os alunos participem das atividades propostas.

Logo, é possível concluir que grande parte das escolas necessitam de maior atenção e projetos adequados, mas não apenas para incluir, e sim dar condições para esses estudantes e até mesmo toda comunidade que ali circula, com ações e projetos para a intervenção desse problema, buscando recursos. Por outro lado, vale ressaltar a importância de enumerar ideias e projetos encaminhados primeiramente pelos gestores levando aos órgãos maiores e responsáveis para serem analisados e executados para serem programados e posteriormente implementados nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. Manual Informativo sobre inclusão: informativo para educadores. 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? SP: Moderna, 2003.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p.39-44.

MOSCA GIROTO, C.G.; POKER, R.B.; OMOTE, S. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-24

Capítulo 33
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS
NO ENSINO SUPERIOR

Elisabete Melo Ebling
Manoel Messias dos Santos
André Luiz da Silva

A decorative graphic at the bottom of the page consists of a complex, overlapping pattern of blue and white geometric shapes, primarily hexagons and triangles, creating a modern, crystalline effect.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS NO ENSINO SUPERIOR

Elisabete Melo Ebling

Manoel Messias dos Santos

André Luiz da Silva

RESUMO

A inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino superior no Brasil, ainda, é uma temática recente, que consiste na equiparação de oportunidades, na recíproca interação entre as partes, de pessoas com ou sem deficiência e o acesso pleno dos recursos disponíveis na sociedade. Neste contexto, o presente artigo, tem como questão norteadora: como as políticas públicas de inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais refletiram na inserção dos alunos no ensino superior? O presente estudo teve como objetivo compreender as políticas públicas de inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais no ensino superior de 2015 a 2022. Os resultados sugerem que os efeitos das políticas públicas implementadas no período analisado demonstraram um movimento de alargamento no que se refere as condições para assegurar a inclusão dos discentes com deficiência e necessidades educativas especiais.

Palavras-chaves: Políticas Públicas. Inclusão. Social.

REVISÃO TEÓRICA

Segundo os estudos Melo e Martins (2016) as políticas públicas com ênfase nas pessoas com deficiência têm mudado, o que antes era pensando de forma a “ajudar”, atualmente podemos perceber a garantia dos direitos humanos se efetivando.

A Educação é um direito garantido para todos, e assim, compreendemos que existe uma desigualdade quanto o acesso a ela. Desta forma, ao longo da jornada educacional percebemos que não é somente as pessoas com deficiência que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas sim qualquer um que tenha necessidades educativas especiais e precisam de um auxílio para que consigam compreender e absorver os conteúdos didáticos.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) esse compreende um “[...] serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC, 2008, online).

Sendo assim, ao reafirmar que é dever do Estado proporcionar uma educação sem discriminação para todas as pessoas com deficiência o aprendizado a vida toda, e assegurar ainda a permanência de acordo com suas necessidades, desta forma compromete-se com a execução das adaptações individuais necessárias para que possam mantenha-se no ambiente educacional.

A Política de Educação Especial promoveu a discussão para a implementação e reformulação dos projetos direcionados a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência e NEE, com a finalidade de garantir a efetivação e a garantia da inclusão (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Conforme Freitas e Barqueiro (2015), o avanço das Políticas de Inclusão é sem dúvida, e será uma conquista memorável, mas que por sua vez apenas isso não é o suficiente para que elas sejam implementadas. E é essencial que as diretrizes sejam relacionadas com as medidas existentes que possam compreender além do âmbito acadêmico, a sociedade possa alcançar.

É necessário que não apenas as pessoas com deficiência cobrem a efetividade na implementação destas políticas, mas todos exijam sua efetivação. E quando necessário for solicitem a sua modificação com o intuito de melhorar e atender as deficiências de forma equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, pode-se constatar que ocorreram rupturas na forma de conceber as políticas educacionais. No entanto, ainda há contradições as quais foram vislumbradas a luz das determinações legais que sustentam a inclusão. As instituições de ensino superior devem estar adequadas em termos estruturais e materiais para este atendimento. Ainda, há instrumentos legais para ampliar o acesso a educação.

No decorrer deste estudo observou-se que apesar dos avanços das Políticas Públicas, nos anos de 2015 a 2022, as quais são fiscalizadas e visam garantir perante a legislação vigente a inclusão. Elas não conseguem assegurar que os sistemas

educacionais sejam absolutamente inclusivos, é notável que em alguns estados se destacam em relação ao número de matrículas, ou seja, em números absolutos são maiores que em outros. No entanto, a inclusiva só é possível quando as barreiras são eliminadas através das mudanças, desconstruindo visões segregadoras e excludentes.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes; BAQUEIRO, Dícíola Figueiredo Andrade. Políticas públicas e as pessoas com deficiência no ensino superior no contexto brasileiro. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, v. 6, 2014.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique. As políticas públicas da educação especial e a FENAPAES sob a perspectiva gramsciana. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 151-164, 2016.

Capítulo 34
O USO DOS JOGOS PARA ALFABETIZAR ALUNOS
AUTISTAS

Ana Maria Barros
Marcela Savanna Parreira da Silva
Ana Célia Pereira Silva



O USO DOS JOGOS PARA ALFABETIZAR ALUNOS AUTISTAS

Ana Maria Barros

Marcela Savanna Parreira da Silva

Ana Célia Pereira Silva

RESUMO

Nesse capítulo objetivo apresentar uma análise da literatura dos artigos referentes à utilização de jogos para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as quais têm comportamentos repetitivos e interesses restritos, bem como déficits sociais e comunicativos. Assim, peculiaridades desses indivíduos devem ser levadas em conta no desenvolvimento de um aplicativo destinado a esse público. Neste trabalho foram levantadas essas questões e também faz uma panorâmica dos jogos hoje disponíveis que abordam a comunicação alternativa de autistas chegando ou não à fase de alfabetização. Uma análise profunda desses jogos foi feita abordando questões educacionais dessas crianças.

Palavras-chaves: Jogos. Transtorno do Espectro Autista. Educacionais

REVISÃO TEÓRICA

Neste estudo, vale salientar que defendemos a teoria socio-histórica proposta por Vigotsky (1998), que pressupõe que o processo de construção do conhecimento ocorre na interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. Critica a concepção de que o desenvolvimento da pessoa é determinado apenas pelos fatores biológicos, na medida em que aponta a relevância do meio e da interação social para a aprendizagem e desenvolvimento humano. Tal teoria oferece contribuições muito importantes para a prática pedagógica, concedendo ao professor um papel importante no desenvolvimento do estudante, sendo responsável por realizar a mediação nas interações entre o estudante e o conhecimento. (GARCIA, 1999 apud NUERNBERG, 2008).

Desse modo, a ação do professor tem uma função imprescindível nesse processo. Para tanto, orienta-se que o professor fique atento às particularidades e características apresentadas pelos estudantes e adote uma prática pedagógica flexível que responda as demandas identificadas, a fim de promover a alfabetização

dessas pessoas.

Assim, o percurso evolutivo das pessoas com TEA para compreender o SEA provavelmente apresentará características próprias, singulares, devido as suas especificidades relacionadas ao desenvolvimento, e demandará alternativas didáticas que visem à garantia da aquisição dos conhecimentos necessários à apropriação do SEA, apesar dos estudantes que apresentam distúrbios de comportamento passarem pelas mesmas fases do desenvolvimento da escrita pesquisadas por Ferreiro e Teberosky (JUHLIN, 2002).

A aplicação de jogos pedagógicos é considerada de grande relevância para o processo de ensino/aprendizagem, constituindo-se como importantes aliados ao trabalho de alfabetização, sendo fundamentais para a aprendizagem devido a sua dimensão lúdica. Conforme Brandão (2009, p. 14), "Nos momentos de jogo, os estudantes mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área". Além de contribuírem para a reflexão a respeito do SEA, de forma a ter sentido para o estudante (BRASIL, 2012). É na brincadeira, através dos jogos, no exercício da observação da escrita das palavras e figuras que as representam, que os estudantes aprendem de forma leve como se escrevem as palavras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado anteriormente, as pessoas autistas possuem dificuldades em compreender instruções e comandos verbais longos, visto que tem mais facilidades em lidar com comandos curtos e dicas visuais. Este fato nos motiva a pesquisarmos estratégias para tornar o jogo acessível aos estudantes com TEA, de forma que sejam superadas as dificuldades apresentadas pelo estudante participante desta pesquisa.

Sabemos que com o avanço da escolarização a inclusão torna-se mais desafiadora. Há carência de adaptação de materiais pedagógicos para o trabalho com esses alunos, desde o currículo adotado, passando pelos materiais didáticos, tais como o uso de jogos, o livro didático etc. Tais problemas podem suscitar outras pesquisas na área da educação inclusiva, ampliando assim a discussão do tema, que é bastante atual para os educadores que se preocupam em promover uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência : uma proposta inclusiva. Brasília : 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves (Org) et al. Jogos de alfabetização MEC. Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL. Manual Didático. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.

JUHLIN, Vera. O desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com necessidade especial. São Paulo: Editora Shemá Produções, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 35
REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO E DESEMPENHO NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Angela Romão Sobrinho Nunes

Antonio Veras Nunes

Cícera Edileusa dos Santos

Maria das Dores Romão Sobrinho dos Santos



REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO E DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Angela Romão Sobrinho Nunes

Antonio Veras Nunes

Cícera Edileusa dos Santos

Maria das Dores Romão Sobrinho dos Santos

RESUMO

O presente artigo, apresenta por tema gerador: “A Avaliação da Aprendizagem na Educação Inclusiva”, abordando a inerente necessidade de acolhimento humano e educacional das diferentes especificidades de ensino e aprendizagem dos educandos, contribuindo assim para o desenvolvimento efetivo da avaliação da aprendizagem inclusiva, contundente a todos os aspectos de formação humana. Tendo em vista que existem as práticas educacionais excludentes, referentes ao ato avaliativo dos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho foi construído a partir da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, tendo por aporte teórico estudiosos como, Paulo Freire, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Fonseca e Lembo, a partir destes, objetivamos compreender de forma reflexiva o ato docente em avaliar a aprendizagem dos alunos na educação inclusiva brasileira, visto que atualmente, muitos professores tem direcionado seu foco avaliativo mais para a inspeção e quantificação de erros, esquecendo-se de levar em consideração os avanços conquistados pelos alunos em meio ao processo de ensino.

Palavras-chaves: Jogos. Transtorno do Espectro Autista. Educacionais

REVISÃO TEÓRICA

A escolarização de alunos com deficiência no ensino regular consiste em integrar o aluno no âmbito educacional, propiciando assim o seu desenvolvimento na modalidade da educação juntamente com todos. As políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva visam propiciar o desenvolvimento desses alunos, mostrando o seu conhecimento e as possibilidades de aprender de forma significativa, tendo conhecimento de suas especificidades e seu modo de aprender. Compreendendo dessa forma,

Ensinar é a tarefa central do professor. Ensinar a todos os alunos, sem

discriminação. Ensinar a partir de um plano de ensino que considere a presença de todos os alunos, com suas especificidades. Em um plano de ensino, espera-se que estejam contemplados, pelo menos: os objetivos a serem alcançados; os conteúdos a serem trabalhados; a metodologia a ser utilizada, incluindo aqui as estratégias de ensino e a proposta de avaliação. (CARNEIRO, 2012, p.523).

Tendo como enfoque as reflexões da avaliação da aprendizagem, os profissionais da instituição juntamente com o professor procurarão planejar e desenvolver em conjunto atividades que irão ser aplicadas de modo sistematizado, relacionando dessa maneira verificar seus rendimentos, sua percepção de evolução em relação dos conteúdos que foram apreendidos.

Segundo (HOFFMANN, 2001, p. 37):

“O processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados a priori pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. O tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não do curso das atividades inicialmente previstas pelos professores. Uma tarefa igual não é cumprida ao mesmo tempo por todos, porque não representam o mesmo desafio, o que vale para inúmeras situações.”

A avaliação da aprendizagem, trata-se de um tema transversal com múltiplas compreensões, uma das visões mais mitificadas sobre avaliação, que a considera sendo como um momento final, que rotula o aluno e mede o por notas ou conceitos apreendidos, distanciado do processo de ensino e aprendizagem. Pressupõe assim que o objetivo de avaliar é verificar os conteúdos aprendidos durante todo semestre do aluno, nesse caso, a avaliação seria a finalização do processo ensino-aprendizagem um ciclo do qual o estudante entra em contato com os conteúdos, pratica através de exercícios e depois demonstra ao professor se aprendeu o que foi repassado. Nesta perspectiva, (CARNEIRO,2012, p.523) define que:

Tais práticas, ao priorizar aspectos quantitativos, dão pouca visibilidade às aprendizagens efetivas. Portanto, pouco contribuem para detectar o que foi de fato aprendido e o que se constitui como dificuldade a ser superada através de intervenções pedagógicas planejadas para tal.

Nesta perspectiva, desde que haja essa sensibilidade de promover e direcionar a partir do erro de forma peculiar a aprendizagem de cada docente, o erro

será visto como um norte que tem por objetivo inicial o direcionamento da ação pedagógica em prol da aprendizagem e não da rotulação da deficiência, tornando dessa forma, a avaliação da aprendizagem em um processo contínuo e não em um dado fim do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos um diálogo reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem na educação inclusiva, compreendemos que avaliar é um ato humano, complexo que envolve respeito pelos avanços e erros discentes de modo a atribuir significados peculiares e gerais ao desenvolvimento dos educandos, sempre os projetando e avaliando para além dos erros. Nesse sentido, o ato avaliativo na educação inclusiva remete discentes e docentes a se verem para além dos erros e impossibilidades, desenvolvendo dessa forma por meio da avaliação da aprendizagem, processo de ensino que visem ações promovedoras dos vários tipos de saber, e não rotulistas ou classificatórias como comumente presenciamos nas escolas brasileiras. Contudo, por meio deste trabalho desejamos visibilizar de maneira reflexiva a necessidade de se desenvolver uma prática avaliativa para além dos erros e dificuldades de aprendizagem apresentados por inúmeros alunos, sejam na educação inclusiva ou regular, propondo esclarecer aos profissionais docentes, não a negligência com erro, contudo, o ensino e avaliação que os projete para a superação de suas dificuldades sem rótulos ou classificações avaliativas.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade da educação especial na educação básica. Revista Educação Especial, v.25, n.44, p.513-530, set./dez.2012.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre, Mediação, 2001.

Capítulo 36
PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Ana Célia Pereira Silva

Euvania Dias Ferreira da Costa

Elisangela Silva de Oliveira

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Marcilei da Silva Santos



PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Ana Célia Pereira Silva

Euvania Dias Ferreira da Costa

Elisangela Silva de Oliveira

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Leysdiane Cristina da Silva Rodrigues

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Marcilei da Silva Santos

RESUMO

As expectativas e realidades do fazer e sentir pedagógico na educação inclusiva são delineadas por desafios cotidianos que transcendem ações como acomodar uma criança dentro da sala de aula. Na prática, a dificuldade docente pela ausência de formação continuada e a precária infraestrutura das escolas. Na teoria, a inclusão escolar das crianças como um direito assegurado por leis e documentos arduamente pautados numa construção histórica. Traçando conectivos entre teoria e prática, o artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de inclusão escolar subsidiada por recursos audiovisuais, dialogando com o marco legal e as possíveis mediações que efetivam não apenas a inclusão, mas a proporcionam um aprendizado significativo para as crianças deficientes intelectuais. E ainda, como a importância do conhecimento do seu território e o suporte das tecnologias podem ancorar o respeito e a efetivação da diversidade no espaço escolar. Além de contextualizar os avanços legais que possibilitaram ao longo dos anos a efetivação dos direitos a inclusão das pessoas deficientes.

Palavras-chaves: Jogos. Transtorno do Espectro Autista. Educacionais

REVISÃO TEÓRICA

Muito se discute e experimenta nas vivências com as crianças deficientes e as possibilidades de inclusão. Da teoria a prática, professores são diariamente desafiados no fazer pedagógico tentando montar um grande quebra-cabeças que tange toda interação possível da criança deficiente com a escola, a turma e a aprendizagem. Dessa forma, numa visão clara, percebe-se que os recursos audiovisuais são ferramentas pedagógicas importantes no processo ensino-aprendizagem de todos os estudantes, independente do nível, inclusive as pessoas

com deficiência. No universo das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDICs) não é ingênuo acrescentar que as crianças sem distinção de apropriam das tecnologias naturalmente por fazer parte de um universo de “nativos digitais” (PRENSKI, 2012) e no mesmo contexto a diversificação de práticas pedagógicas que aproximam o estudante da integração, inclusão e a aprendizagem

Na perspectiva da percepção da criança com deficiência intelectual vislumbrada pela inclusão, entendemos que:

A deficiência intelectual historicamente vem sendo considerada uma condição deletéria, vista como fator que impossibilitava a participação social e educacional da pessoa. Hoje, com a política pública de inclusão na rede regular de ensino, tem se mudado essa visão que segrega e subestima as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. (BRASIL, 2012 p. 15)

As atividades com o cinema que contemplava as crianças eram divididas entre cineclube e ateliers de criação. Com o cineclube, todas as crianças assistiam filmes curtos discutindo temáticas previamente planejadas. Já nos ateliers de criação, as crianças tinham total liberdade com os equipamentos de filmagens e celulares para produzirem seus próprios filmes. Essas atividades eram realizadas por todas crianças da turma não havendo distinção. Dessa forma, a criança deficiente intelectual participava de todas atividades e se sentia completamente confortável para isso. Reverberando que: a própria imagem é também algo que seduz. (PIRES, 2010) agregando valores as próprias produções filmicas da criança deficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, existe a possibilidade de revisitar a forma de trabalhar com as pessoas deficientes. Democratizar esse novo fazer é responsabilidades de todas as pessoas que fazem parte o espaço escolar. No desenvolvimento desse estudo buscou-se estabelecer um elo da caminhada para construção do marco legal e a potencialidades dos recursos audiovisuais contribuindo para efetivação desses direitos. E, remetendo essas leituras para a experiência prática com uma criança deficiente intelectual de uma comunidade quilombola pelo o uso dos recursos audiovisuais, de forma especial o cinema como produção fílmica. O cinema aparece na opção de assistir vídeos de outras crianças e assistir e produzir os próprios filmes como forma de integrar o tempo e o espaço vivido de uma criança deficiente

intelectual. Levando a refletir o que o pode contribuir o cinema na educação de uma criança deficiente intelectual e o as possibilidades dessa criança quilombola fortalecendo seus vínculos no território onde vive, como também interagindo com os colegas da sala no princípio da equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização de crianças com deficiência: Uma proposta inclusiva. Brasília, DF, 2012.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.1, pp.281-295. ISSN 1517-9702.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.



ISBN 978-659985119-3



9 786599 851193


Editora
DUCERE

