

## 3º E 4º CICLOS DE CINEMA: CINEMA E DEFICIÊNCIA

Área Temática: Educação

Alana Cláudia Mohr<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Naujorks<sup>2</sup>

Alana Cláudia Mohr

Daniela Corte Real<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem o intuito de apresentar e contextualizar o desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Ciclo de Cinema: Cinema e Deficiência”, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão – GEPE, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. No segundo semestre de 2010 foi realizado o “3º Ciclo de Cinema: a invenção da diferença”, com sessões para exibição de filmes e posterior debate, com frequência quinzenal. No primeiro semestre de 2011, aconteceu o “4º Ciclo de Cinema: a estética da diferença”, a forma de participação contemplou a modalidade à distância, sendo oferecida à modalidade presencial exclusivamente para os alunos matriculados na disciplina complementar de graduação: “Cinema, Literatura infanto-juvenil e Inclusão Escolar: a invenção da diferença”. As inscrições do 3º e 4º Ciclos foram gratuitas e destinadas à comunidade interessada na temática, todas as atividades foram transmitidas ao vivo pelo Multi Web (canal de transmissão da UFSM). O objetivo do projeto é oportunizar, a partir da exibição de filmes e debates, o tensionamento das bases epistêmicas em que a diferença e o campo da Educação Especial vêm inventando, tanto um sujeito diferente, quanto um atendimento especializado para esta diferença. Algumas contribuições do projeto são: a potência do cinema como mediador das relações que envolvem os sujeitos da educação especial; a participação nas edições dos ciclos na modalidade a distância, amplia o número de participantes que também atuam como multiplicadores; constituição de num espaço qualificado de discussão e debate.

**Palavras-chave:** Cinema, Deficiência, Diferença.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Educação Especial – UFSM. Bolsista PROEXT. Formanda em 2011/02. Integrante do GEPE.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM. Coordenadora do Projeto: Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência. Coordenadora do GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão- site: <http://www.ufsm.br/gepe>.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM. Integrante do GEPE.



## **CICLO DE CINEMA: CINEMA E DEFICIÊNCIA**

O Projeto de Extensão intitulado “Ciclo de Cinema: Cinema e Deficiência”, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/GEPE, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, contemplado pelo Programa de Extensão Universitária – PROEXT, do Ministério da Educação/ MEC e da Secretaria de Educação Superior/Sesu, Edital N°05/2010, teve como mote a realização de duas ações principais, quais sejam: a realização do “III Ciclo de Cinema: Cinema e Deficiência: a invenção da diferença” (concluído em 2010) e a realização do “IV Ciclo de Cinema: Cinema e Deficiência: a estética da diferença” (em andamento, com encerramento previsto para julho de 2011).

O Projeto “Ciclo de Cinema: Cinema e Deficiência” dá continuidade a dois outros projetos organizados pelo GEPE, são eles: “I Ciclo de Cinema: a representação da deficiência” (realizado em 2000) e o “II Ciclo Cinema e deficiência: quando a mensagem faz a diferença” (encerrado em 2005), estas duas edições também foram coordenadas pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Inês Naujorks e tiveram a mesma proposta, ou seja, exibição de filmes seguidas de debates e tiveram o mesmo objetivo: discutir as bases epistêmicas que a ciência e a cultura produzem para a invenção de um sujeito deficiente refletindo sobre as possibilidades de manutenção e/ou mudança do imaginário constituído das pessoas com e sem deficiência sobre os sujeitos com deficiência.

Neste momento, pretende-se articular as relações entre cinema e deficiência refletindo acerca das possibilidades de intervenção/formação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Entendendo o cinema como arte, comunicação, diversão e dispositivo transmissor de cultura, observamos a potência deste artefato midiático como mediador das relações que envolvem os diferentes sujeitos da educação especial nas múltiplas instancias que submergem as relações de ensino/aprendizagem.

Quando forjamos uma imagem não enxergamos a pessoa, mas a máscara por nós criada. Poucas são as pessoas que se preocupam em conferir se realmente a imagem construída corresponde à imagem real. Dessa relação que engloba atitudes, sentimentos, julgamentos, simplificações e desconhecimentos surgem outros componentes do processo de estigmatização: os preconceitos e os estereótipos.

Assim sendo, o discurso cultural em torno da diferença/deficiência e da normalidade , também se reproduz no campo da educação. É a educação que tem a

função clara de diluir a ambivalência pela superação, pois a ambivalência, para Lopes & Fabris (2003, p. 1): “deve ser nomeada para que possa ser corrigida e assim por diante”.

Para a *Teoria das Representações Sociais* são os sujeitos que, ao se transformarem em autores e atores de sua história, permitem este movimento. Não vale fazer aqui uma leitura muito linear desta nossa colocação. É preciso ampliar a leitura do artefato cultural – Cinema, numa perspectiva de obra aberta, de acordo com Eco (1983) que expande os limites da interpretação de um filme para além do dito e do não-dito, do visível e do não-visível, daquilo que se sabe em relação aquilo que se pensa saber. O texto em linguagem verbal (escrita/oralizada) e não verbal (imagética) atua como ponto de encontro entre o espectador e o autor do filme, e destes com os diferentes personagens da narrativa. E essa obra a aberta possibilita ao espectador aventurar-se em novos espaços e novos tempos, ainda não vividos, que permeiam o imaginário coletivo e as representações sociais.

A invenção, portanto, de uma representação em torno da deficiência e do atendimento educacional de sujeitos narrados e nomeados como deficientes, passa a ser um enunciado a ser interpretado. Esse fato assume grande importância considerando as políticas sociais que prevêm a inclusão social como referência. Neste sentido, cenas cotidianas, escolares e históricas passam a constituir um escopo analítico, pois a partir delas podemos vislumbrar o espaço/tempo em que estão assentadas as figuras dos estranhos, a representação dos grupos humanos em tempos distintos, dos tidos “normais”, “comuns”, “anormais”, “deficientes”.

Assim, o cinema como linguagem artística possibilita viver dramas e tragédias e pode contribuir para um processo de aprendizagem que se aplica a objetividade das ações em torno da temática da deficiência, mas, sobretudo, se aplica a reflexão subjetiva tendo em vista que segundo Fischer

[...] nos ensina a ir além das interpretações, da leitura das entrelinhas, do não-dito. Talvez nos ensine uma generosidade esquecida, de olhar o que está diante de nós, e nos entregarmos ao que aquela peça audiovisual oferece, sem necessariamente desejar uma espiadela curiosa por trás das cortinas, para saber o que realmente as imagens queriam dizer. Esse exercício não é tão fácil assim, pois nos exige o esforço de fugir aos apelos imediatos das explicações casuais, consoladoras, dos julgamentos apressados ou rígidos, para abrirmos todos os sentidos ao que lemos e vemos, empregando nessa tarefa nossa capacidade intelectual, nossa bagagem de informações, com o objetivo de fazer da experiência de ver também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos (2009:04).

Portanto, a relação cinema e educação pode tenciona temas como: imaginário, representações, deficiência, comportamento e diferença, entre outros.

### **Contextualizando o Projeto *Ciclo de Cinema: Cinema e Deficiência***

O *III Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência a invenção da diferença* foi realizado de 1º de setembro de 2010 a 15 de dezembro de 2010, com carga horária de 20 horas. Tivemos nesta edição a realização de oito sessões para exibição de filmes, seguida de debates. Buscando uma configuração atual para a proposta do *Projeto Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência*, vale informar que tivemos duas modalidades de inscrição para acompanhamento das atividades: presencial (número restrito a 50 pessoas) e a distância (sem restrição de inscrições).

Com o estabelecimento de uma parceria com o *Multi Web*<sup>4</sup> (canal de transmissão *on-line* da UFSM), os filmes e os debates foram transmitidos ao vivo, em tempo real, para os inscritos no *III Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência a invenção da diferença*, através da rede mundial de computadores para todo o País, incluindo-se aí os diferentes Pólos de Educação a Distância da UFSM. Os inscritos a distância podiam participar dos debates postando suas questões através do Chat (sala de conversas) e os inscritos presencialmente faziam suas perguntas de forma oral ou escrita.

Realizado sempre as quartas-feiras, com frequência quinzenal, o *III Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência a invenção da diferença* teve mais de 500 inscrições, o que, na percepção do grupo organizador do Projeto permitiu evidenciar a demanda dos profissionais e futuros profissionais da educação pelas discussões que envolvem a temática da educação especial e suas possibilidades na perspectiva da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado, mediadas pelo Cinema.

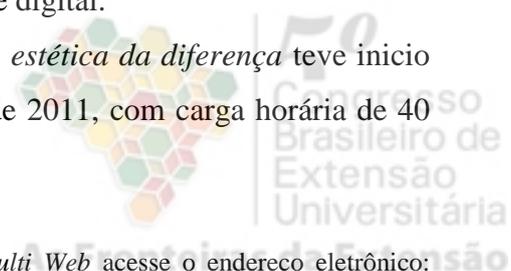
Destacamos ainda que os debates ficam disponíveis para acesso do público no endereço eletrônico: <http://200.18.45.2/web/webtraining1/><sup>5</sup>. Os textos elaborados para os debates serão publicados em obra com lançamento previsto para o segundo semestre de 2011 e disponibilizados através de versão impressa e digital.

O *IV Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência a estética da diferença* teve início em 13 de abril de 2011 e se estende até 06 de julho de 2011, com carga horária de 40

---

<sup>4</sup> Para conhecer o canal de transmissão *on-line* da UFSM - *Multi Web* acesse o endereço eletrônico: <http://www.multiweb.ufsm.br/web/> Acesso em 22 junho 2011.

<sup>5</sup> Acesso em 22 jun 2011.



horas. Teremos nesta edição a realização de oito sessões (exclusivamente) para a exibição dos filmes e oito sessões (exclusivas) para os debates.

Mantemos, basicamente, o mesmo formato de participação para os inscritos do *III Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência: a invenção da diferença*, nas duas modalidades (presencial e a distância), já explicitado neste texto, apenas alteramos as inscrições presenciais que ficaram restritas aos alunos da Disciplina Complementar de Graduação – DCG: *Cinema, Literatura Infanto-juvenil e Inclusão escolar: a invenção da diferença*, oferecida aos acadêmicos do Curso de Educação Especial – Noturno da UFSM. Nesta disciplina, além das leituras dos referenciais teóricos que abordam as temáticas: cinema e deficiência e inclusão escolar e literatura infanto-juvenil, os discentes participam de oficinas e devem, obrigatoriamente, estar presentes em todas as atividades do *IV Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência a estética da diferença* (exibição de filmes e debates).

Mantivemos as quartas-feiras como dia da semana para a realização do *IV Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência a estética da diferença*, no entanto, a frequência passou de quinzenal para semanal. O *IV Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência a estética da diferença* tem mais de 530 inscrições, até o momento (abril de 2011). Tem-se observado que esta metodologia (criada para a DCG) que engloba aulas presenciais, discussão dos textos, participação em oficinas, exibição dos filmes e acompanhamento dos debates aproxima do processo de formação docente as reflexões entre teoria e prática.

Destacamos ainda que, assim como ocorreu na edição do *III Ciclo*, os debates ficarão disponíveis para acesso do público no endereço eletrônico: <http://200.18.45.2/web/webtraining1/><sup>6</sup>. E os textos elaborados para os debates serão publicados em obra com lançamento previsto para o final do segundo semestre de 2011, disponibilizados através de versão impressa e digital.

### **Algumas conclusões**

Neste momento, ao contextualizar as ações de extensão desenvolvidas, no Projeto Ciclo de Cinema – Cinema e Deficiência pontuamos algumas questões importantes em relação à potência do cinema como mediador das relações que envolvem os diferentes sujeitos da educação especial nas diferentes instâncias que submergem as relações de ensino e aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Acesso em 22 abr 2011.

Diante disso, cabe ressaltar a idéia significativa do cinema como recurso pedagógico potencializador da força comunicativa e expressiva da linguagem audiovisual.

Vale destacar que o “Projeto Ciclo de Cinema: Cinema e Deficiência” tem cumprido com seus objetivos e protagonizado interessantes momentos de discussão e reflexão sobre a temática da educação inclusiva para acadêmicos e profissionais da educação nos diferentes estados brasileiros. E, além disso, entende-se também que por ser uma atividade gratuita o Projeto amplia o número de inscitos e contribui para a formação continuada dos educadores, bem como se constitui nem espaço qualificado de discussão e debate.

Outro aspecto relevante foi a observação de que, a metodologia (criada para a DCG), que engloba aulas presenciais, discussão de textos, participação em oficinas, exibição dos filmes e acompanhamento dos debates se constituiu numa proposta disciplinar que congrega a teoria e a prática docente.

## REFERÊNCIAS

FISCHER, Rosa. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**. V.14. Nº40. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009. Jan./Apr. 2009. P. 1 – 8.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100008)  
Acesso em: 28 junho 2011.

GARCIA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge, LARA, Nuria P. de. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 24-26.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli T. H. **Quando estar junto transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. Anais do II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Identidade, diferença e mediações. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2003, p 1-1.



**A ARTE DE APRENDER BRINCANDO: PRÁTICA, APRENDIZAGEM E PESQUISA  
Ó UMA ATITUDE EXTENSIONISTA DO PROJETO "COMUNIDADES  
EDUCATIVAS" NO DF**

**Área temática: Educação**

**Responsável:** Maria Auxiliadora A. dos Santos

**Instituição:** Universidade Católica de Brasília(UCB)

**Autores:** Elizabeth Aiko Oda<sup>1</sup>; Gilmar Bento de Faria<sup>2</sup>; Maria Auxiliadora A. dos Santos<sup>3</sup>;  
Maria de Fátima de S. Rocha<sup>4</sup>; Rubens de Moraes Silva<sup>5</sup>.

**Resumo**

Este estudo visa mostrar a importância do lúdico para a aprendizagem de Matemática, como e quando utilizá-lo. Para alcançar esse propósito, utilizou-se uma pesquisa qualitativa com entrevista em grupos focais, realizadas com crianças do Projeto Comunidade Educativa da Universidade Católica de Brasília (UCB). A pesquisa contribuiu para o reconhecimento da importância dos materiais concretos e lúdicos na educação matemática como alternativa de ensinar e aprender de uma forma prazerosa.

**Palavras-chave:** Lúdico. Matemática. Comunidades Educativas

**Introdução**

A Universidade Católica de Brasília - UCB tem como finalidade concretizar a missão da universidade na sociedade. Em 2006, a Pró-Reitoria de extensão (PROEx) elegeu três ações prioritárias: a) promover a implementação efetiva da integração orgânica entre Ensino, Pesquisa e Extensão; b) fortalecer a interação sócio-político-comunitária e mercadológica da universidade; c) consolidar ações que gerem a sustentabilidade da Extensão, conforme seu Plano de Ação.

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia e docente da UCB.

<sup>2</sup> Estudante do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática da UCB.

<sup>3</sup> Mestre em Ciências da Educação e docente da UCB.

<sup>4</sup> Especialista em Moderna Literatura Brasileira e docente da UCB.

<sup>5</sup> Mestre em História Cultural e docente da UCB.



Essas políticas vão ao encontro da proposta do Projeto Comunidades Educativas no Areal, Recanto das Emas e Riacho Fundo II, no Distrito Federal. Areal é um bairro da cidade Águas Claras onde se localiza a UCB. Este bairro, assim como as outras duas cidades, tem uma população de origem mineira e nordestina, que foram atraídas pela construção de Brasília e que se encontravam em áreas de risco ou em assentamentos irregulares. Este projeto tem como proposta fortalecer as ações sócio-educativas e culturais nas comunidades, com ênfase na educação popular onde todos são chamados a produzirem seus saberes. Uma das atividades desenvolvidas nas comunidades é a do subprojeto "A arte de aprender brincando", do Projeto Comunidades Educativas, que promove a integração de um grupo de aproximadamente 60 (sessenta) crianças, adolescentes e a comunidade por meio de atividades lúdicas. São realizadas oficinas, com o objetivo de desenvolver a Matemática através de jogos e formar multiplicadores.

Os sujeitos selecionados para pesquisa qualitativa são crianças do subprojeto citado. Descobriu-se que muitas crianças se sentem mais à vontade e têm prazer em aprender, utilizando os jogos e materiais de aprendizagem. Surgiu então a necessidade de descobrir, se as crianças que participam do subprojeto, interagem também em sala de aula com materiais lúdicos e concretos. A partir deste estudo, foi possível responder como e em que momento utilizar os materiais concretos e lúdicos sem deixar de explorar uma linguagem de fácil compreensão e também incentivar novos estudos sobre o tema.

Na implementação deste subprojeto, na comunidade do Riacho Fundo II, agregou-se à sua proposta no tocante a estimular a construção da identidade dos participantes, desenvolvendo a linguagem oral, à medida que, de forma interdisciplinar com a linguagem matemática, investiu-se no letramento, isto é, a leitura para além do código: uso da linguagem nas suas várias manifestações sociocomunicativas e de criação de sentidos; diversidade linguística da oralidade, numa perspectiva da educação linguística. (BAGNO, 2002).

Os jogos e materiais concretos utilizados no projeto, além do lúdico, são uma ótima alternativa de socialização e aprendizagem, pois a criança aprende e transmite conhecimento durante a utilização dos objetos lúdicos. Os jogos e atividades mais utilizadas são: o xadrez, dama, mancala, tangram, resta um, torre de Hanói, origami, dominós adaptados com operações. Também foram disponibilizados textos variados, informativos e de linguagem literária: poemas, músicas e quadrinhos com vistas a ler para se divertir, mas também para se

informar. Estratégias de leitura foram estimuladas individual e coletivamente ó seleção das ideias que levam à compreensão do texto; a inferência, esta movida pelo conhecimento prévio, resultando na construção de sentido daquilo que foi lido.

A maior parte dos materiais do subprojeto foi produzida pelas próprias crianças. A matéria-prima usada na confecção dos jogos e brinquedos é sucata e/ou produtos recicláveis, fator incentivador da coleta seletiva nas comunidades integrantes do projeto, com o objetivo de transmitir a importância da preservação do meio ambiente.

Esta pesquisa tem como objetivo mostrar a importância do lúdico no processo de aprendizagem onde a criança é sujeito ativo de sua educação, e dessa forma, resultando numa aprendizagem significativa e prazerosa.

### **Materiais e Metodologia**

Realizou-se uma pesquisa qualitativa com o auxílio metodológico da técnica Grupo Focal (GF) conforme Gomes (2005) que utiliza a abordagem direta e informal através de entrevista dos participantes selecionados.

Com o intuito de garantir foco na entrevista do GF, procurou-se adotar um planejamento que inclui um questionário com 12 perguntas com vistas a uma linearidade e evitar dispersão. Esse questionário serviu como tópicos da entrevista.

A pesquisa foi realizada em duas rodadas de entrevistas em grupo sendo: uma no Riacho Fundo II com 10 crianças entre 8 e 12 anos e a outra no Areal com 5 crianças entre 9 e 12 anos. As entrevistas foram gravadas em dias distintos. A primeira, no dia 30 de abril de 2011, às 16 horas, no Riacho Fundo II e a segunda entrevista foi gravada no dia 14 de maio de 2011, às 16 horas, no Areal.

Os grupos de crianças entrevistadas cursavam o 5º ano e 6º ano do Ensino Fundamental e não foram divididos quanto ao gênero, pois os membros são crianças e a homogeneidade exigida na técnica do GF não é comprometida.

### **Resultados e Discussões**

A partir dos tópicos abordados na pesquisa, obtiveram-se as seguintes contribuições: no GF, aplicado no Riacho Fundo II, às crianças do subprojeto que participaram das aulas de Matemática com recursos diversificados e dinâmicos, estas afirmaram gostar da disciplina escolar. De forma antagônica, as crianças que ãassistemõ às aulas mais tradicionais, ou seja,

baseadas no livro didático, quadro e giz, afirmaram não gostar de Matemática e reconheceram ter dificuldade nessa disciplina, conforme o seguinte depoimento de uma das crianças entrevistadas: õmais ou menos. Assim, por causa do professor de Matemática é... ele sempre passa uns deveres difícil que eu não consigo entenderö. Essa fala destaca a importância de trabalhar junto à criança uma linguagem matemática de fácil compreensão. Nos primeiros momentos da entrevista com o grupo, já foi possível notar a presença dos materiais concretos e lúdicos e sua aceitação pelo estudante. Os fragmentos da entrevista revelam essa aceitação:

Moderador: õ-Você gosta de estudar matemática?ö.

(respostas individuais e nome fictício)

José: õ- Gosto!ö.

Moderador: õ- Por quê?ö.

José: õ- Porque lá na escola a matéria é bem mais legal a gente faz com dinheirinho, com cubinho, com material douradoö.

Sua resposta revelou que alguns professores utilizam os materiais concretos e lúdicos, porém são as falas seguintes que possibilitaram constatar, se as crianças entrevistadas aprendem com o uso desses materiais.

Com o intuito de descobrir, se os materiais de manipulação didática são frequentemente usados pelas crianças na escola, foi aberta a seguinte questão: Os professores usam material concreto e jogos em sala de aula? A minoria respondeu de forma positiva. Isso nos faz pensar: se o uso dos materiais concretos e lúdicos ainda não é uma ferramenta de ensino aplicada com frequência nas escolas. Durante o mesmo questionamento, uma fala de um aluno chamou a atenção: õNão usa. É carrasco. Só usa o quadro e o gizö. Na visão desse aluno, o professor é carrasco porque usa só o quadro e giz e não inova suas aulas. Esse pode ser um dos casos que induz a criança a não gostar de Matemática, por ser ensinada sem uma interação prática. Saber em que momento utilizar os materiais lúdicos é um dos itens a serem compreendidos nesse estudo. Uma aluna comentou que seu professor usa aulas práticas com objetos didáticos todas as sextas, o que demonstra uma dinâmica entre aulas teóricas e prática.

Os entrevistados revelaram que preferem aprender com o lúdico e com materiais concretos, pois os ajudam a pensar. Segundo um dos estudantes entrevistados, o material

concreto e lúdico ajuda a tirar dúvidas e pensar rápido. Logo, para as crianças entrevistadas é possível explorar a Matemática com mais facilidade ao usar materiais manipuláveis e lúdicos.

Com relação ao subprojeto "A arte de aprender brincando" todos os entrevistados disseram gostar da experiência de participar, pois conseguem brincar e aprender simultaneamente. Eles acham o subprojeto um complemento da escola. O GF, realizado no bairro do Areal, não teve resultados muito distintos dos recolhidos no Riacho Fundo II.

Na visão de Macedo Petty e Passos (2005) a criança que brinca e aprende jogos, que fazem parte da sua cultura, desenvolve habilidades, sentimentos ou pensamentos. De fato foi possível notar na pesquisa que o uso de objetos concretos e lúdicos em aulas de Matemática ajudam a desenvolver pensamentos. As crianças, ao brincarem com algum material pedagógico, aprendem a socializar experiências e o aprendizado. Nacarato (2005) comenta que o desenvolvimento do processo de visualização está ligado a materiais que ajudam o aluno a construir imagens mentais.

A entrevista revelou, pelas respostas das crianças, que as aulas não devem ser apenas teóricas e tão-somente práticas. Logo, o momento mais adequado para se usar material concreto dependerá da relação entre o conteúdo e o lúdico.

Percebe-se também que o aluno que constrói seu próprio material concreto pode aprender mais do que um aluno que já recebe o material planejado pelo professor. De certa forma, construir o próprio material proporciona ao estudante habilidades motoras e de percepção.

Durante as atividades desenvolvidas no subprojeto, observou-se que as crianças e os adolescentes estão melhorando sua aprendizagem na escola. E que, além disso, este projeto está propiciando a conquista social, pessoal, emocional. Com isto, há um estímulo à participação mais efetiva na sala de aula. É o que declara a mãe de uma das nossas crianças: "Minha filha melhorou muito na escola depois que entrou no projeto".

### **Conclusão**

Pretendeu-se nesse trabalho, com os resultados, incentivar novas colaborações de pesquisa e reconhecer que os materiais concretos e lúdicos são importantes na educação e ensino da Matemática. O material concreto na educação deve garantir e articular o prazer e o

conhecimento. O educador, com o auxílio da criatividade e comprometimento com o conteúdo, usa o lúdico como estratégia em busca de despertar a curiosidade no estudante.

O subprojeto *Arte de Aprender Brincando* foi um espaço importante e primordial para que acontecesse este estudo e, com ele, auxiliar muitos educadores em Matemática. Quanto à agregação do *letramento* neste subprojeto, essa iniciativa carece de práticas mais sustentáveis, numa perspectiva futura de transformá-la em objeto de mais um estudo, no âmbito da ação extensionista.

### Referências

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**/Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. São Paulo: Parábola, 2002.

GOMES, Sandra Regina. **Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional**. Caderno de Pós-Graduação, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

Disponível em:

<[http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs\\_revistas/cadernos\\_posgraduacao/cadernos\\_v4edu/cdposv4n1edu2a04.pdf](http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/cadernos_posgraduacao/cadernos_v4edu/cdposv4n1edu2a04.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2011.

MACEDO, Lino de; PASSOS, Norimar Christe; PETTY, Ana Lúcia Sícoli. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NACARATO, Adair Mendes. **Eu trabalho primeiro no concreto**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Revista de Educação Matemática - Ano 9. N<sup>os</sup>. 9-10 (2004-2005). 1-6.

Disponível em:

<<http://www.geometriadinamica.kit.net/eu%20trabalho%20primeiro%20no%20concreto.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.



# A ESCOLA E O HOSPITAL ENTRE CARTAS: AS RELAÇÕES QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA ENTRE CRIANÇAS DE SÃO LUIS /MA E MARILIA/SP

Área temática: Educação  
Jéssyca Adiene Souza Silva; Karina Cristina Rabelo Simões;<sup>1</sup>  
Francy Sousa Rabelo (orientadora)<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

## RESUMO

O presente trabalho apresenta a experiência vivenciada como bolsistas do projeto *Estudar uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar* da Universidade Federal do Maranhão. O estudo é realizado na Unidade Materno Infantil do Hospital Universitário Presidente Dutra (HUUFMA) na perspectiva de fomentar o desenvolvimento da leitura em crianças e adolescentes hospitalizados. Destaca-se a leitura a partir de utilização da troca de cartas onde enfatiza a aprendizagem intercultural, combinando aspectos cognitivos e as experiências vividas em contexto hospitalar e crianças de uma escola pública em Marília/SP. O enfoque teórico metodológico se subsidia Freinet(1966), Lajolo (1994), Matos (2009, com o uso da pesquisa participante com ênfase na observação participante intuito de compreender a contribuição da leitura para a evolução no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes enfermos na produção da escrita pelas cartas, na interpretação do texto e na troca cultural. Apresentam-se resultados parciais, destacando a carta como uma forma de expressão, socialização e que traz uma grande satisfação à criança doente. Conclui-se que além da interação entre sujeitos em situações diferentes a carta é também, capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de forma qualitativa, deixando explícito a importância de consolidar as práticas e incentivo à leitura como fomentadora do desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo.

Palavras chave: Leitura. Hospital. Crianças Hospitalizadas.

## INTRODUÇÃO

Crianças hospitalizadas convivem com uma rotina diária em meio a medicação, tratamentos, dor e sofrimento. O espaço hospitalar além de provocar todas essas sensações ocasionam transtornos na vida social da criança, que devido a tantos procedimentos, a sua vida escolar também é interrompida.

Diante de tal situação, a criança sofre dificuldades de inclusão, quando do retorno à escola, pela desmotivação baixa auto estima. Nesse sentido surge, o projeto de extensão *Estudar uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar* desenvolvido no Hospital

---

<sup>1</sup> Alunas do curso de Pedagogia da UFMA/bolsistas do projeto de extensão Estudar uma ação saudável

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão

Universitário Materno Infantil, pelos alunos do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão com o fim de atender o que defende a Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

È necessário que se discuta sobre tal direito, por isso a importância da valorização do atendimento educacional em ambiente hospitalar, pois permite a essas crianças o acesso daquilo que lhes é negado pelo motivo da internação ou tratamento de saúde. O atendimento pedagógico permite que essas crianças aprendam, descubram e apropriem-se dos conhecimentos, desde o mais simples até os mais complexos, garantindo-lhes a sobrevivência e a interação na sociedade como ser participativo e crítico.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas no hospital estão o incentivo à leitura e a interpretação do texto. Esta prática tem sido vivenciada através de cartas entre crianças hospitalizadas do referido hospital e alunos de uma escola pública em Marília/SP. Discute-se portanto, a importância da utilização das cartas no desenvolvimento da leitura e a escrita valorizando as trocas culturais no processo de ensino e aprendizagem.

## **MATERIAL E METOLOGIA**

Para alcançar a aprendizagem, cabe ao professor adaptar-se ao meio, o ambiente hospitalar e de mediar esse conhecimento de forma dinâmica gerando oportunidades para essa aprendizagem, permitindo o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças através das cartas, visto que esse tipo correspondência favorece a inserção da escola no hospital, levando em conta as particularidades da instituição de saúde e adaptando-se a rotina do ambiente hospitalar. A metodologia tem enfoque na pesquisa ação, pois é concebida como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997).

O referencial teórico tem ênfase em Freinet, Lajolo (1994), Matos (2009). Os sujeitos da pesquisas são crianças e adolescentes internadas no Hospital Universitário Materno Infantil, com faixa etária entre 5 e 15 anos, com patologias diversas. As atividades pedagógicas são desenvolvidas em uma sala no 4º andar do hospital e em leitos para os que não podem se deslocar até a referida sala. Dentre essas atividades, estão a utilização das cartas como propiciadora do incentivo a leitura. As cartas chegam diretamente para as crianças hospitalizadas, onde as bolsistas tornam-se escribas ou não.

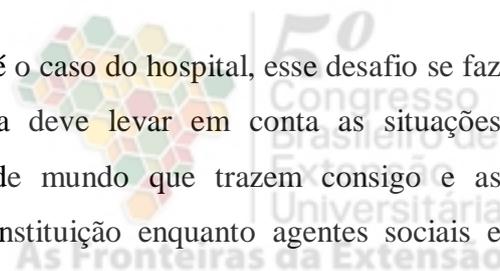
É discutido com a criança o papel da carta, enquanto gênero textual e a sua importância no contexto cultural. Algumas das cartas são direcionadas às crianças que já tiveram altas, o que ocasiona outra criança a responder. A produção escrita é avaliada pela aluna-bolsista com destaque para reflexão em torno da escrita, em que os alunos/pacientes reconhecem sua forma composicional, além de aprenderem os critérios da linguagem formal (pontuação, paragrafação, ortografia, uso de letra maiúscula/minúscula), para assim desenvolver uma escrita clara.

Essa atividade ocasiona uma responsabilidade de ser professor como interlocutor/leitor e avaliador porque a criança enferma, assim como as demais precisam ser estimuladas frequentemente para que as suas possibilidades afluam e a sua visão de mundo também, passando assim a aceitar melhor a situação a qual se encontra e a compreender que todo o desconforto e dor pela qual está passando, e a equipe interdisciplinar, com ênfase no profissional pedagogo pode auxiliar nessa retomada, uma vez que ele é um profissional apto a desenvolver tais habilidades nesse ser humano fragilizado e a diversificar estratégias para que o ambiente hospitalar se torne mais acolhedor no exercício da leitura. Destaca-se portanto, a figura do professor que ultrapassa os muros escolares, pois desenvolve valores que vão além da prática de ensino, são competências que preparam para o exercício do respeito ao outro.

## **RESULTADO E DISCUSSÕES**

Para o desenvolvimento da leitura em ambiente hospitalar faz-se necessário que o próprio pedagogo tenha arraigado em sua formação e prática docente o hábito da leitura. De acordo com Lajolo (1994, p. 108) “[...] os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. Com base nessas questões, podemos destacar a figura do pedagogo como um grande modelo para o leitor em formação, e por isso mesmo é seu papel assim como o é da família, favorecer e orientar esse momento tão sublime e plural que o ato de ler proporciona.

Um espaço externo ao ambiente escolar, como é o caso do hospital, esse desafio se faz ainda maior, ou seja, o desenvolvimento da leitura deve levar em conta as situações individuais de cada paciente bem como a visão de mundo que trazem consigo e as experiências que fizeram ou fazem parte de sua constituição enquanto agentes sociais e culturais repletos de subjetividade e vontade própria. E o pedagogo, assim como na escola também é capaz de promover e incentivar a leitura no ambiente hospitalar em todas as suas



manifestações e até mesmo permitir ao indivíduo através da prática leitora uma visão multidimensional da realidade e de si mesmo. A esse respeito, Matos (2009, p. 46) destaca o seguinte:

O professor, para atuar em ambiente hospitalar, deve apresentar ampla experiência pedagógica, flexibilidade de trabalho, que irão completar seu perfil para o ambiente hospitalar, deparando-se com mudanças diárias nas enfermarias em que crianças internadas saem de alta ou entram em óbito. Diariamente ao chegar às unidades de internação pediátrica cirúrgicas, oncológicas, transplantes, emergências, doenças infecto-contagiosas, deverá estar preparado para avaliar em curto prazo e ofertar conteúdos dirigidos, a idade, ambiente, condições físicas e psicológicas, contaminação e, sobretudo, o tempo de aprendizagem de cada indivíduo.

Percebe-se quanto o pedagogo deve estar atento as reais possibilidades de aprendizagem do indivíduo empregando todas as técnicas necessárias para chamar a atenção da criança à leitura, como é o caso da carta, fazendo-a perceber e reconhecer os diversos nuances que o ato de ler possa ter na sua formação, enquanto sujeito em desenvolvimento.

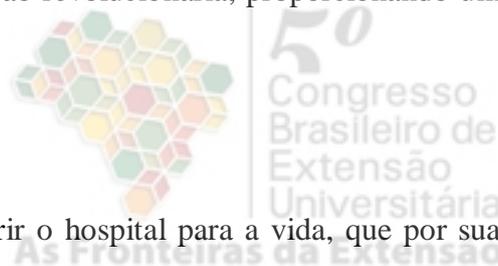
Nessa perspectiva, traz-se para o bojo da discussão, o teórico Celestin Freinet, quando evidencia a importância de se colocar as crianças em contato com outras crianças. Destaca-se proposta de aprendizagens significativas, partindo daquilo que o aluno já sabe.

Um dos princípios da pedagogia de Freinet, como a livre expressão, é visualizados nas produções das cartas, pois além de valorizar os sentimentos e expressões, também há liberdade da criação da criança por desenhos em que as mesmas encaminham junto às cartas. Dá-se ênfase a troca de experiências e saberes culturais que propiciam seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural. A função educativa, de acordo com Freinet, tem a obrigação de respeitar o conhecimento oriundo do cotidiano das crianças, pois “a função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296).

Assim, demonstra-se como resultados que o ambiente hospitalar pode proporcionar situações além da cura, ou seja, cabendo ao professor o de vivenciar situações de leitura e escrita aos alunos/pacientes, pois ao estabelecer um vínculo da ação pedagógica com a realidade cotidiana, Freinet acredita que os educadores estarão atingindo o objetivo da pedagogia popular, qual seja o de trabalhar por uma ação revolucionária, proporcionando um caminho entre saúde e educação.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que a correspondência permite abrir o hospital para a vida, que por sua vez, se mistura com a escola e com a vida dos enfermos. A criança/adolescente hospitalizada descreve a sua maneira, seu próprio olhar sobre sua situação de doente e o ambiente em que



se encontra. Estabelecer e manter um clima de expressão livre, de gosto criador, fazer com que as crianças tenham o prazer e o desejo de realizar um trabalho bem feito, favorecer o sucesso de cada um, são atributos a todo o professor, para que a correspondência produza seus frutos.

Assim, a pesquisa contribuiu para destacar a importância de utilização de cartas no desenvolvimento da leitura e da escrita, destacando os sentimentos na efetivação de amizades entre crianças na escola e no hospital como elo propagador de uma comunicação social e cultural.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Resolução n.º 41, de 13/10/1995. CONANDA. Brasília: Imprensa Oficial, 1995

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

MATOS, Elizete Lucia Moreira. **Escolarização Hospitalar**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.



**A experiência do Projeto “Circuito de Leitura: lendo para ser feliz” na Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza no município de Ananindeua-Pa no ano de 2010.**

**Área Temática: Educação**

**Responsável pelo trabalho: Nara Cristina dos Santos Ferreira**

**Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)**

**Autores: Andreza Nascimento Alcolumbre\***

**Benedito do Carmo Nunes Pinto\*\***

**Nara Cristina dos Santos Ferreira\*\*\***

**Orientadora: Maria José Aviz do Rosário\*\*\*\***

**Resumo**

Este trabalho relata a experiência do Projeto “Circuito de Leitura: lendo para ser feliz” na Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza no município de Ananindeua-Pa no ano de 2010, realizada por estudantes oriundos da rede pública de Ensino e moradores de comunidades populares, vinculados à Universidade Federal do Pará, bolsistas do Programa Conexões de Saberes. O objetivo da produção é apresentar a experiência do projeto “Circuito de Leitura”, como ação extensionista que possibilita o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura dos alunos do 6º e 7º do ano do Ensino Fundamental. A proposta metodológica se deu a partir de reuniões para planejar as ações que seriam desenvolvidas na escola: apresentação e distribuição de livros, tutoria e orientação das leituras, e realização de um evento para socialização dos livros. Dentre os resultados obtidos temos a consolidação da presença da UFPA na escola; a receptividade, participação e o maior interesse dos (as) alunos (as) em relação ao hábito da leitura. Consideramos que a realização das atividades do Projeto Circuito de Leitura no ano de 2010 na Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza foram fundamentais à nossa formação e, principalmente, no despertar dos (as) alunos (as) para o gosto e prazer pela leitura.

**Palavras-chave:** circuito de leitura, extensão universitária, comunidades-populares, leitura.

---

\*Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA e graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa pela UEPA

\*\*Graduando do Curso de Odontologia da UFPA

\*\*\*Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA

\*\*\*\* Professora Doutora do Instituto de Ciências da Educação da UFPA



## Objetivos

Apresentar a experiência do projeto “Circuito de Leitura: lendo para ser feliz” no ano de 2010, como ação extensionista do Programa Conexões de Saberes que possibilita o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura dos alunos do 6º e 7º do ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza, na comunidade do 40 Horas – Ananindeua - PA.

## Introdução

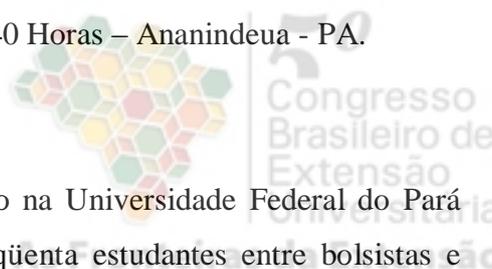
Compreendendo a Extensão Universitária como um *“processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.”* (FÓRUM NACIONAL, 1987 *apud* SERRANO, s/d), nosso compromisso e nossas práticas enquanto bolsistas de um programa de Extensão se voltam para uma atuação junto às comunidades populares de modo a possibilitar a troca de saberes e a construção de um conhecimento, acadêmico e popular, entre Universidade e Sociedade. Esta compreensão se torna mais relevante pelo próprio contexto em que nós, Estudantes de Origem Popular, estamos inseridos.

O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, é um programa de Extensão, a nível nacional, que atua com estudantes universitários moradores de comunidades populares oriundos da rede pública de ensino. O projeto “Circuito de Leitura: lendo para ser feliz” faz parte das ações desenvolvidas pelos bolsistas do programa desde 2009. Insere-se dentro da perspectiva extensionista que viabiliza a relação entre comunidade e universidade, por isso, a proposta inicial foi para que a ação fosse realizada na comunidade do 40 Horas no município de Ananindeua, área metropolitana de Belém.

Pela nossa própria experiência na rede pública de ensino sabemos **do déficit** que os alunos apresentam em relação à leitura, por isso, consideramos relevante apresentar a experiência do projeto “Circuito de Leitura: lendo para ser feliz”, no ano de 2010, como ação extensionista do Programa Conexões de Saberes que possibilita o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura dos alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza na comunidade do 40 Horas – Ananindeua - PA.

## Metodologia

No estado do Pará, o programa é desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA) desde 2005 e, hoje, atua com cerca de cinquenta estudantes entre bolsistas e voluntários. Um dos objetivos do programa é justamente conscientizar os bolsistas para a



importância das práticas extensionista nas comunidades, e porque não em sua comunidade de origem? Desse modo, pelo próprio perfil dos bolsistas, o trabalho se torna ainda mais interessante, pois eles vivenciam os saberes populares em suas comunidades cotidianamente e, na universidade, articulam esses saberes ao conhecimento acadêmico, o que possibilita a troca de valores e conhecimentos entre a Universidade e as comunidades populares.

O projeto “Circuito de Leitura: lendo para ser feliz”, como já mencionado, atua desde o ano de 2009 na Escola Consuelo Coelho e Souza junto às turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Segundo Rosário (2009), a escolha do local para desenvolvimento das ações se deve a dois fatores fundamentais. Primeiro, a comunidade do 40 Horas situa-se na periferia do município de Ananindeua, área metropolitana de Belém, que apresenta um alto índice de violência e poucas oportunidades cultural/esportiva/criativa para crianças, adolescentes e jovens. Segundo, a escola é a única estadual da comunidade do 40 Horas e, deste modo, recebe aluno (as) de três bairros: Cabanagem, Cidade Nova e Coqueiro. Onde todos, com exceção da Cidade Nova, têm como característica imensas áreas de ocupação.

A proposta metodológica das atividades realizadas se dá a partir de reuniões articuladas entre a coordenação e os bolsistas do programa. Delas, resulta o planejamento das ações a serem desenvolvidas na escola, dentre elas a seleção prévia dos livros, respeitando a faixa etária e seriação dos alunos (as) envolvidos (as). Num outro momento, ocorre a articulação entre bolsistas e direção/coordenação da escola, onde é apresentada e discutida a proposta pedagógica do projeto que será realizado na mesma.

Em seguida, ocorre o primeiro contato com os (as) alunos (as) onde são apresentados o projeto e os livros para que os mesmos possam escolher de livre e espontânea vontade a obra que mais lhe agradar. Cada bolsista tem como função tutoriar um grupo de no máximo cinco alunos (as), orientando-os na leitura, discussão e socialização dos livros, que ocorre sempre nos horários vagos das turmas. Todo este processo culmina com um grande evento realizado no centro comunitário do 40 Horas, para a socialização das leituras realizadas pelos (as) alunos (as) “*a partir das diversas expressões artística-cultural.*” (ROSÁRIO, 2009).

No ano de 2010, contamos a participação de 22 bolsistas atuando nos horários da manhã e da tarde. Participaram do projeto aproximadamente 70 alunos de ambos os sexos, crianças e adolescentes, numa faixa etária entre 10 a 15 anos. Ao todo foi utilizado um total de 20 obras da literatura infanto-juvenil.

## **Resultados**

Das ações extensionistas desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Conexões de Saberes e a partir da análise do relatório final das atividades realizadas pelo projeto “Circuito de leitura; lendo para ser feliz”, na Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza no ano de 2010, temos como resultado satisfatório a consolidação da presença da UFPA neste espaço; a grande receptividade e participação dos (as) alunos (as); o maior interesse dos (as) alunos (as) em relação ao hábito da leitura, pois muitos realizaram além da leitura do livro escolhido, a troca dos livros com outros (as) alunos (as); e a proposta para expansão do projeto para outra escola no bairro da Terra Firme na periferia de Belém para o ano de 2011.

## **Conclusão**

Na proposta inicial do projeto, Rosário (2009) acredita num diálogo mais próximo entre a universidade e as comunidades populares, vulneráveis socioeconomicamente, como resultado da ação que o projeto propõe. Nessa perspectiva, consideramos que a realização das atividades do Projeto Circuito de Leitura no ano de 2010 na Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza foram fundamentais à nossa formação, principalmente por sermos Estudantes Universitários de Origem Popular oriundos da rede pública de ensino e moradores de áreas periféricas da região metropolitana de Belém.

Além disso, sabemos que o contexto sócio-econômico-cultural dos (as) alunos (as) da escola não favorece o incentivo à práticas de leitura bem como de outras atividades artístico-culturais. Com a continuidade do projeto conseguimos incitar os (as) alunos (as) no processo de estímulo à leitura, mas não no sentido de obrigatoriedade, e sim como uma oportunidade de conhecer o mundo pelo gosto e prazer pela leitura.

## Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

ROSÁRIO, Maria José Aviz. **Projeto de Extensão Circuito de Leitura:** lendo para ser feliz. Pró-Reitoria de extensão da Universidade federal do Pará - UFPA.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire, (s/d). Disponível em:  
[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)

SILVA, O.D. da. O que é extensão universitária? **In: Integração ensino-pesquisa-extensão**, III (9). p.148-9. Maio, 1997.



# **A EXTENSÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO COMUNIDADE EDUCATIVA NO RIACHO FUNDO II E DO PENSAMENTO DE RAUL FORNET-BETANCOURT**

## **Área temática de Educação**

### **Responsável pelo trabalho**

Davi Félix da Silva ó estudante do curso de Licenciatura em Filosofia da UCB

### **Instituição**

Universidade Católica de Brasília (UCB)

### **Autor**

Davi Félix da Silva ó estudante do curso de Licenciatura em Filosofia da UCB

### **Resumo**

O escopo do presente trabalho é lançar um olhar sobre o papel e desenvolvimento da extensão universitária, a partir da análise dos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto Comunidade Educativa no Riacho Fundo II à luz proposta do pensador cubano, que propõe um pensar pautado num dialógico ético e horizontal entre as diversas racionalidades onde nenhuma forma de saber se sobrepõe à outra. A partir desses pressupostos, evidenciar-se-á que o trabalho da extensão produz, tanto para a Academia, quanto para a comunidade na qual se insere, resultados mais ricos e efetivos, posto que mais sensível à realidade que a cerca e mais aberta à colaboração e revisão, sendo, por isso, mais qualificada para empreender ações transformadoras na sociedade. Nessa conjuntura de troca e diálogo há um desenvolvimento recíproco, onde o saber comunitário e popular se estrutura de forma sistematizada, tornando-se mais sólido e contundente, e o acadêmico amplia seus horizontes técnicos, disciplinares e metodológicos, já que dialoga com uma racionalidade diversa da que usualmente se utiliza.

### **Palavras-Chaves**

Comunidade Educativa. Interculturalidade. Extensão

### **Introdução**

A extensão é essencial para o desenvolvimento e efetivação da universidade como âmbito não só de produção e estruturação de conhecimento, mas também espaço de transformação social. A universidade, dessa forma, deve peremptoriamente transpassar os limites seguros de suas normas, métodos e muros e adentrar corajosa e abertamente no mundo que lhe cerca, posto que não seja separada dele, não está além do mundo. Sendo assim, dentre as diversas formas de diálogo entre o mundo, a realidade prática da sociedade

e a Academia, a extensão é que realiza de forma mais incisiva tal contato, posto que essa seja mesmo a razão de sua existência: expandir os limites da Academia e trazer, por outro lado, o horizonte, por ventura, ignorado por ela: o saber popular, o domínio da experiência, da vida mesmo. Desse modo, qual a forma mais adequada de realizar esse contato? Em quais pressupostos deve se pautar a metodologia desse contato? A experiência adquirida ao longo dos 10 anos de atividade pelo projeto Comunidade Educativa no Riacho Fundo II e o pensamento de Raul Fonet-Betancourt, oferece-nos pistas valiosas e fecundas para a elaboração de possíveis respostas para essas questões, e o objetivo desse trabalho é exatamente evidenciar e mostrar tais pistas.

### **Material e metodologia**

Não é absurdo dizer que, para o entendimento comum no meio acadêmico, o saber, o conhecimento popular, desenvolvido pela comunidade a partir de suas experiências e vivências, por não ter o rigor, a estruturação e sistematização acadêmica, não se trata, de fato, de um saber racional. É sempre visto no diminutivo, com certo desdém e desconfiança, considerado, muitas vezes, mero senso comum, não científico e pouco embasado. E é sob essa perspectiva que a universidade, na maioria das vezes, vai ao encontro da comunidade, por meio de sua extensão. Com seus métodos previamente determinados, seu saber supostamente superior e resultados prévios a serem alcançados, a universidade silencia a comunidade, impondo o seu saber exógeno, desqualificando, dessa forma, todo o saber e contribuições que tal comunidade pode apresentar. A consequência dessa perspectiva é que, por ser, em grande parte, trabalhos desconectados da realidade que se insere, são incapazes de produzir frutos duradouros, que transformam efetivamente a sociedade. O trabalho da extensão transforma a comunidade em um laboratório, em mero local de exercício para aperfeiçoar suas teses. A comunidade pouco ganha com sua atuação deixando inalterado o estado de coisas.

De acordo com o filósofo Fonet-Betancourt a razão está circunscrita num contexto histórico determinado, desenvolve suas estruturas e formas racionais a partir daí. Com essa concepção, o pensador cubano critica e rechaça a ideia de uma só razão, com uma só lógica interna, representada pela razão e filosofia européia, base dos nossos estudos e métodos acadêmicos. Quer dizer, não é possível pensar numa razão universal, como se propõe a razão da Europa, mas, razões ao redor do mundo, nos vários contextos sociais e culturais, com referenciais, limites e possibilidades epistemológicas únicas e válidas. Para o filósofo cubano ã[...] a filosofia ó assim como a racionalidade ó não é uma abstração super-

culturalö [...] (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 13), mas, convergência dos vários elementos que compõem uma cultura, organizados e sistematizados na forma de um pensamento coerente em si, ou seja, plenamente fundamentado no contexto social e temporal no qual nasce e está inserido, uma estrutura epistemológica que se fundamenta e se constrói de acordo com as exigências, necessidades, pontos de vista e historicidade de cada local. O pensamento se estabelece organicamente com as estruturas constitutivas de uma determinada conjuntura, plasma, em sua emergência as situações práticas e teóricas desse local. Por sua contingência, cada uma dessas formas de filosofar seriam hipóteses naturalmente abertas à crítica e à sugestão. Assim todas elas deveriam se abrir ao diálogo horizontal, aberto e crítico, com as demais culturas ou racionalidades.

Percebemos essa lógica interna dentro do Projeto Comunidade Educativa. O projeto, ao invés de se fechar e impor um rumo, uma racionalidade prévia à comunidade, desprezando todo o seu arcabouço intelectual, metodológico e racional, abre-se ao diálogo e crítica dessa comunidade, deixa a comunidade, a partir de sua razão própria, moldar e formar a razão metodológica interna do projeto.

Assim, a racionalidade surgida na comunidade do Riacho Fundo II dialoga com racionalidade acadêmica, universitária, e dessa troca equânime, horizontal, surge uma instância dialógica comum, que não é pautada por nenhuma instância determinadora, superior, ou seja, a razão acadêmica não se sobrepõe à razão da comunidade, os termos do diálogo são forjados no e pelo diálogo, cada uma a partir de sua experiência própria, de seu contexto próprio, uma não deve ser a outra, formatar a outra, pois é a divergência de vozes, a multiplicidade de contextos que possibilita a conversa, o intercâmbio, o enriquecimento mútuo.

### **Resultado e discussões**

Por conta dessa abertura sistemática e dialógica, onde a metodologia desenvolvida é um constante convite para que os integrantes da comunidade assumam suas virtualidades ensinando o que sabem e aprendendo o que os outros tem para ensinarö (CARVALHO; ODA; VIEIRA, 2004) o projeto Comunidade Educativa se torna um aliado da comunidade em seu próprio desenvolver-se. Iniciado em 2001 com foco inicial na alfabetização de jovens e adultos, desvencilha-se, de certo modo, de sua proposta primeira devido à apropriação do projeto pelos seus participantes e se estrutura a partir das demandas e necessidades daqueles, transformando-se num espaço de fala profícuo para o debate e elucidação das demandas e necessidades locais.

Com a exposição dos problemas, a reflexão sobre suas causas as soluções surgem quase que espontaneamente, e como nascem do próprio local onde eles existem, quase sempre são efetivos, pois consideram o contexto, a realidade, as expectativas e perspectivas de cada um. Destarte, a comunidade é a autora de sua própria realidade, sai da posição de espectador e interfere efetivamente no cotidiano, em sua realidade individual ou mais geral, as pessoas se percebem seres de ação, que muito dão contexto que lhes insere pode ser construído a partir deles, de sua autonomia. A Universidade, através do projeto, auxilia com seu aporte teórico e prático, pois muitas vezes comunidade desconhece as melhores formas e métodos para conseguir realizar seus objetivos, os trâmites burocráticos e as instancias legais ou mais apropriadas a cada caso. Ou seja, a participação da Academia dá-se em função dos anseios das pessoas envolvidas, adequa-se e atende a essas demandas e, nesse projeto, não visa implementar uma ação criada dentro de seus laboratórios e departamentos, mas colaborar para o fortalecimento das ações e pensamentos latentes do local. O conhecimento advindo da experiência, assim, é ó mais ainda, deve, para o projeto ter êxito ó ser construído em regime de absoluta colaboração com as pessoas, num diálogo horizontal e acessível.

Assim, o projeto já teve várias faces nesses seus anos de atividade. Surge como uma proposta de alfabetização de adultos. Contudo, devido à experiência e anseios dos envolvidos, mais especificamente parte da juventude local, num segundo momento, volta-se para a questão da cultura, da busca de identidade local, através do audiovisual. Desse modo o Cineclube Riacho Fundo II, organizado e pensado por esses jovens envolvidos nesse momento foi organizado, como estratégia de mobilização e conscientização comunitária. ãA sua origem encontra-se em uma oficina de vídeo comunitário, Oficina de Imagem Popular, realizada na Universidade Católica de Brasília, de 01 de julho a 02 de agosto de 2002ö (CARVALHO; ODA; VIEIRA, 2004). Num momento posterior, com a participação mais efetiva de pessoas mais experientes, os olhos foram voltados para a questão da formação profissional e diversos projetos foram sistematizados em torno dessa nova demanda. Cursos e oficinas onde o conhecimento existente na comunidade, mas muitas vezes desvalorizados, eram repassados, comunicados: o marceneiro ensinava seu ofício ao pedreiro e vice-versa, ampliando as possibilidades de trabalho e emprego de ambos. Atualmente, com grande participação de mulheres, o projeto gira em torno dessa demanda. Da organização dessas mulheres em busca de oportunidades de trabalho e renda, surge a AME, Associação das Mulheres Empreendedoras, onde foram organizados cursos em várias áreas, de fabricação de produtos de limpeza a produtos artesanais diversos. O

trabalho cotidiano de dona de casa fora valorizado, reconhecido, de fato, como saber, como técnica, e repassado às outras, com menos experiência, fazendo surgir um grupo que oferecia serviços doméstico especializado. Quinzenalmente às quintas-feiras o grupo de mulheres realiza atividades diversas, de cursos de dança á oficinas de estética e culinária.

E é dessa forma que desde 2001 o projeto atua efetivamente no Riacho Fundo II, transformando-o e sendo transformado por sua realidade e razão, ampliando sua visão e sendo, também ele, lente poderosa para a comunidade se ver e se compreender, transformar-se, educar-se.

### **Conclusão**

A partir dessa experiência conclui-se que a extensão universitária, para efetivar de fato o seu papel, deve abrir-se ao diálogo horizontal e ético, ao saber produzido na e pela comunidade. A Universidade deve compreender que sua razão é apenas parte do mundo, uma visão limitada e contingente da realidade, seus métodos e critérios não abarca a totalidade: há uma intensa trama que escapa ao seu liame epistêmico, que não pode compreender a não ser se abrindo às instâncias que sua racionalidade não alcança, que não pode mesmo alcançar. E isso só se dá pelo diálogo. Fornet-Betancourt mostra que razão não são somente as estruturas rígidas da academia, mas toda a forma de compreender e entender determinada porção da realidade. Assim, não há razão perfeita, universal, que encerra em si todas as soluções e respostas que pode haver, elas devem dialogar entre si, estruturarem-se mutuamente. O Projeto Comunidade Educativa, com sua prática, demonstra-nos a importância e veracidade dessa constatação. É essa abertura que lhe permite fincar-se cada vez mais na realidade do Riacho Fundo II, sendo agente de transformação social, de sedimentação e valorização do saber local.

### **Referências Bibliográficas**

CARVALHO, André L.; VIEIRA, Adriano J. H.; ODA, Elizabeth A. Educação e cultura no Riacho Fundo II. Belo Horizonte: 2. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. 2004. **Anais...** Disponível em: < <http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa68.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma Filosofia intercultural a partir da ibero-américa**. São Leopoldo, RG: Editora Unisinos, 1994.

OLIVEIRA, Claudia H. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. Belo Horizonte: 2. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. 2004. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Gestão/Gestão15.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

# **A FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESCOLAS RIBEIRINHAS: COMUNICAÇÃO, IDENTIDADES E CIDADANIA DE CRIANÇAS NA AMAZÔNIA MARAJOARA**

**Área Temática:** Educação

**Responsável pelo trabalho:** Sônia Maria Pereira do Amaral

**Instituição:** Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Autores:** Sônia Maria Pereira do Amaral<sup>1</sup>;

Dhene Almeida Pacheco<sup>2</sup>;

Jéssica Costa do Nascimento<sup>3</sup>

## **RESUMO**

O Projeto de Extensão “A Formação de Leitores em escolas ribeirinhas: Comunicação, Identidades e cidadania de crianças na Amazônia Marajoara” tem por objetivo promover a formação de crianças leitoras, por meio de oficinas de leitura dos diversos gêneros textuais, realizadas na Escola M. E. F. Sant’Ana no rio Furo de Breves, quinzenalmente, com a participação das professoras da turma, os mediadores de leitura e a coordenação do projeto que proporciona aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais. Os objetivos deste projeto centram-se no direito que o cidadão tem de apropriar-se da leitura escrita como uma prática cultural capaz de proporcionar ao aluno – crianças, jovens e adultos, caminhos para se chegar ao conhecimento de novas culturas e de (re)construção de identidades lingüísticas, culturais e sociais. Trata-se de uma atividade que demanda tempo para o alcance de resultados; entretanto, no decorrer de um ano, foi visível a mudança de atitude dos alunos participantes do projeto, em relação à aproximação com os livros e conseqüentemente com a prática da leitura da palavra escrita, uma vez que a equipe do projeto é esperada com ansiedade e com a esperança de que novos títulos cheguem para serem lidos pelos alunos, que no seu cotidiano, pouco experimentam essa possibilidade de contato com o livro. É a Universidade aproximando-se da sociedade por meio da extensão e proporcionando aos seus partícipes a vivência em diferentes realidades.

**PALAVRAS CHAVES:** formação de leitores, escola ribeirinha, cidadania

---

<sup>1</sup> Docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Marajó-Breves, Faculdade de Educação e Ciências Humanas e Coordenadora do Projeto.

<sup>2</sup> Bolsista do Projeto e acadêmica do curso de Serviço Social.

<sup>3</sup> Mediadora da leitura e acadêmica do curso de Letras – Língua Portuguesa.



## INTRODUÇÃO

A educação brasileira analisada por meio de Leis, Resoluções, Decretos, nada deixa a desejar em relação aos países considerados potências mundiais. Percebemos a garantia desse direito desde a Constituição Federal – CF 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, dentre outros documentos específicos das unidades de ensino. Entretanto, quando direcionamos essa discussão para um contexto mais próximo da comunidade escolar local, percebemos a distância entre o que fora promulgado e o efetivado em nossas escolas.

Diante desse cenário marcado por contradições; a escola, muito embora com grandes dificuldades, ainda é o local de onde se espera que a formação de crianças, jovens e adultos esteja acontecendo num processo de respeito à sua humanidade, dignidade, ou seja, de forma equânime, o que segundo Vygotsky:

Na escola ao interagir com os conhecimentos, o ser humano se transforma: aprende a ler e a escrever, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos... são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio (in: REGO, 1995, p. 104).

A escola é o espaço de criação, de integração e de constituição de identidades de sujeitos (crianças, homens e mulheres), que chegam a esse lugar com o propósito de mudar de vida, de se afirmar como cidadãos e cidadãs, principalmente quando nos reportamos a uma população que em sua maioria não tem garantia dos seus direitos básicos; cidadãos brasileiros, que vivem às margens de rios, nas florestas, nos recantos de um país tão gigantesco como o Brasil.

Para tanto é preciso considerar os objetivos da educação, as condições de produção da qualidade do ensino e da qualidade da formação leitora desses sujeitos, leitura de mundo e leitura da palavra: “de alguma maneira dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, transformá-lo através da nossa prática consciente”. (FREIRE, 1988, p.31)

Essa é uma meta que a escola deve atingir.



O projeto Formação de Leitores em Escolas Ribeirinhas tem como objetivos promover a formação de leitores(as), visando o respeito aos usos lingüísticos, a identidade e a cidadania da criança amazônica marajoara; democratizar a leitura na escola; reconhecer os gêneros textuais; sensibilizar professores(as) sobre a importância do processo de leitura como comunicação entre a formação escolar e a cidadania da criança; incentivar alunos(as) e professores(as) na prática da leitura fora do espaço escolar; haja vista que “Ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía”.(MARIA, 2008, p.21). Tal preocupação pauta-se no dever que a escola tem de proporcionar a seus alunos o direito a descobrir diferentes linguagens, formas de comunicação e optar pelos espaços que deseja ocupar, sendo a leitura - que não é apenas a que é realizada para cumprir o programa didático, um dos principais caminhos para se chegar ao conhecimento de novas culturas, a construção de novas identidades e ao exercício pleno da cidadania. Diante de tal desafio e cumprindo o seu papel no que tange promover o ensino, a pesquisa e a extensão, a UFPA – Campus universitário do Marajó – Breves, desenvolve o referido projeto com a participação de acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, Letras e Serviço Social, sob a coordenação da Faculdade de Educação e Ciências Humanas.



## MATERIAL E METODOLOGIA

O projeto realiza-se em duas fases processuais e recorrentes: a primeira está voltada ao planejamento de ações, reuniões, campanha para aquisição de novas obras, formação dos mediadores de leitura e organização do acervo para as atividades. A segunda diz respeito à execução do projeto, com a ida dos mediadores de leitura até a localidade – rio furo de Breves realizar oficinas de leitura com os alunos. Os mediadores saem



da cidade em transporte fluvial até a comunidade ribeirinha, com duração de 15min. de viagem feita em barco-motor, levando o acervo a ser disponibilizado para os alunos – livros, revistas e jornais para serem lidos – sem obrigatoriedade de gênero, assim

como, proporcionam o empréstimo de livros aos mesmos. Além das oficinas trabalha-se a leitura dramatizada, o teatro de fantoche para apresentação do que fora lido pelos alunos. Essas atividades ocorrerem duas vezes ao mês.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de 2010, conseguimos realizar 12 (doze) oficinas de leitura com a participação de 40 (quarenta) alunos de classes multisseriadas<sup>4</sup> – 1ª a 4ª séries. No início mostravam-se tímidos, não tinham interesse pelos livros que chegam em uma pequena mala com 100 (cem) títulos de diferentes gêneros, além de jornais e revistas em quadrinhos. Aos poucos e com a ajuda das mediadoras de leitura que



começaram a ler para eles e em outros momentos contar o que tinham lido em determinada obra, começou a despertar a curiosidade que foi aumentando cada vez mais. Ao final do ano, os alunos já muito entusiasmados com a leitura da palavra escrita, tiveram a oportunidade proporcionada pelo projeto de vir à cidade e visitar a biblioteca municipal e a biblioteca da UFPA/Campus de Breves. Atividade que

materializou o resultado positivo do trabalho e que proporcionou a aprovação do projeto no PIBEX/UFPA para o ano de 2011. Ainda no ano de 2010 o projeto foi contemplado com a participação no 7º Congresso Mundial de Drama, Teatro e Educação – IDEA 2010, com comunicação oral e apresentação artístico-cultural realizada pelas mediadoras da leitura.

## CONCLUSÃO

As ações voltadas à formação de leitores é algo complexo já que envolve inúmeras habilidades e competências dos sujeitos; entretanto, pode-se dizer que são resultados satisfatórios quando se tem como meta proporcionar a leitura da palavra escrita, para uma melhor compreensão da leitura de mundo. Pode-se afirmar ainda que os objetivos iniciais foram atingidos, entretanto, esse é um exercício que requer tempo para que os resultados sejam visualizados de maneira explícita, o que não deixa de ser consequência da nossa história de leitores no Brasil. Mesmo assim percebemos nesse pequeno espaço de tempo

---

<sup>4</sup> Classe onde um único professor atua com diferentes séries no mesmo espaço-tempo.

que a leitura da palavra escrita já não está condicionada aos alunos, apenas como uma atividade curricular obrigatória, já faz parte da vida dessas crianças e jovens que aos poucos vão se apropriando dessa prática cultural e que começam a cobrar os seus direitos de alunos, ou seja, passam a fazer a leitura de que são cidadãos de direitos, independente do lugar e das condições em que vivem; por outro lado, a Universidade cumpre o seu papel na promoção do ensino, pesquisa e extensão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996*.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001*.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1988.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade/*; tradução, SILVA, Tomaz Tadeu e LOURO, Guacira Lopes. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARIA, Luzia de. *Leitura & Colheita: Livros, Leitura e Formação de Leitores*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos [et.al] (org.). *Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.



# A NECESSIDADE DE INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS EM SITUAÇÕES DIFERENCIADAS

Área temática: Educação

Daiany Pereira de Jesus<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Kamilla de Fátima Magalhães Peixinho<sup>2</sup>; Prof<sup>a</sup> Dr. Solange Mary Moreira Santos<sup>3</sup>

## Resumo

Frente às constantes transformações no mundo atual, coloca-se para a educação e mais especificamente para as instituições escolares o desafio de incorporar as profundas mudanças na nossa sociedade. Esse artigo visa apresentar os dados obtidos a partir de um trabalho de extensão decorrente de uma pesquisa-ação ainda em curso sobre *Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas em Escolas Públicas de Feira de Santana*. Buscou-se investigar em duas escolas as contribuições da mediação da aprendizagem promovida pela utilização crítica da Tecnologia Assistiva (TA) no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nos contextos regulares de ensino. Os resultados obtidos sinalizam dificuldades e obstáculos no atendimento a esses alunos. Apontam ainda que para que as instituições escolares sejam de fato mais inclusivas devem estar mais abertas às mudanças e a resignificação de antigos paradigmas educacionais, visando agora valorizar a diversidade humana.

**Palavras –Chave:** inclusão; tecnologias assistivas; ações extensionistas.

As tecnologias invadiram a vida das pessoas e têm ditado um modelo de organização para a sociedade, a partir da necessidade de incorporação das novas mudanças, concebendo-as como oportunidades que expressam novas possibilidades para facilitar a vida dos seres humanos.

Lévy (1999, p.25) propõe a percepção das tecnologias como condicionantes de novas possibilidades ou novos limites, de forma que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Desse modo, podemos inferir que a humanidade passou e ainda hoje tem passado por sistemáticas modificações culturais,

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista de Iniciação Científica PIBEX/UEFS do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP). E-mail: [annyfsa@hotmail.com](mailto:annyfsa@hotmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista de Iniciação Científica PIBEX/UEFS do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP). E-mail: [p.kamilla@hotmail.com](mailto:p.kamilla@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP). E-mail: [solange.santos@ig.com.br](mailto:solange.santos@ig.com.br)

principalmente, a partir das relações estabelecidas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Nesse sentido, a escola hoje não pode se manter distante do processo de midiatização da sociedade, principalmente porque os espaços escolares são palco da diversidade que compõe a sociedade e, assim é possível perceber que as instituições de ensino necessitam acompanhar as inovações propiciadas pelas TICs se colocando também mais atenta e flexível as novas demandas, tanto no processo de aprendizagem quanto no que diz respeito ao sujeito aprendiz.

Contudo, muitas são as dificuldades e obstáculos vivenciados pelos professores, que vão desde a incorporação até uso desses instrumentos tecnológicos nas salas de aulas. Muitos docentes por não possuírem formação adequada, muitas vezes, criam resistência quanto ao uso das tecnologias. A situação se agrava ainda mais quando na sala de aula tem o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e os professores não se sentem preparados para auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com algum tipo de comprometimento ou mobilidade reduzida.

O professor, nesse contexto, precisa mediar às construções realizadas pelos alunos configurando-se como protagonista fundamental para a inclusão, sendo necessário que conheça e se aproprie dos recursos tecnológicos, visando à promoção da acessibilidade (GALVÃO, 2008) e a “resolução de problemas funcionais” (BERSCH, 2005).

Nessa perspectiva, o presente artigo visa apresentar os dados obtidos a partir de um trabalho de extensão ocorrido sob a forma de oficinas pedagógicas direcionadas aos profissionais das escolas investigadas. As atividades de extensão são decorrentes de uma pesquisa-ação intitulada *As Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas em Escolas Públicas de Feira de Santana* sob financiamento da FAPESB, a partir da qual desenvolve-se o Projeto de Extensão denominado *Ações formativas para professores de escolas públicas de Feira de Santana* voltadas para a utilização da Tecnologia Assistiva. Projeto este, ligado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (NUFOP) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Buscou-se através dessa pesquisa e de seu desdobramento via projeto de extensão investigar em duas escolas a necessidade de inclusão das TA como recursos para aprendizagem de alunos com N.E.E.

Para tanto, esse trabalho se referenda em autores como, Bersch (2005), Beyer (2006), Galvão (2008), Ribeiro (2003), Almeida e Silva (2001) que tratam da necessidade de se perceber que o processo de midiatização da sociedade deve se atrelar à relevância de

inserir nos currículos escolares habilidades e competências próprias à apropriação e utilização das tecnologias na prática pedagógica.

### **Materiais e Metodologia**

Esse estudo valoriza a descrição e a busca de embasamento teórico para as análises das situações presenciadas ao longo das investigações realizadas, quanto à apropriação e uso das TA em escolas municipais de Feira de Santana, Bahia.

Os sujeitos partícipes dessa ação foram gestores, coordenadores e professores de duas escolas municipais. A participação desses sujeitos teve como proposição o levantamento de dados sobre a interação da comunidade escolar com as TA e como tem acontecido a apropriação dessas ferramentas pedagógicas nos contextos escolares.

Inicialmente foi elaborada uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de aprofundar e confrontar as observações realizadas para identificar as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos professores no decorrer da inserção e uso das TA nos contextos escolares, bem como perceber quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada para essa ação buscou estabelecer um diálogo com a comunidade escolar para que, uma vez identificadas às principais incompletudes e dificuldades na inserção das TA no cotidiano das escolas e nas atividades dos alunos com NEE fossem desenvolvidas ações colaborativas na prática pedagógica dos professores. O sentido será de promover uma reflexão sobre como e por que usar TA como uma ferramenta significativa para a aprendizagem, uma vez que, oportuniza o aluno com NEE a “fazer de outro jeito” (BERSCH, 2008).

### **Resultado e discussão**

A partir das sistematizações dos dados coletados nas escolas foi possível constatar pontos de reflexão sobre as principais dificuldades e obstáculos enfrentados pelas escolas e pelo professor na apropriação e utilização das tecnologias. Mas, principalmente, no que se refere ao trabalho com alunos com NEE, as queixas mais frequentes são: A infra-estrutura inadequada das escolas, a falta de recursos materiais e a falta de formação profissional para a manipulação das tecnologias nas classes escolares.

Face às considerações tecidas pelos indivíduos entrevistados na escola 1 pode-se constatar que só a presença das tecnologias por si só não trará as mudanças no processo de aprendizagem dos alunos que as utilizam. Importante ainda é considerar que as relações que os sujeitos (professores/alunos) estabelecem entre si e com os instrumentos tecnológicos influem diretamente no processo de inserção e adaptação das TIC nas salas de aulas, mesmo porque “muitas vezes o uso das tecnologias se restringem a atividades pontuais sem uma real integração ao currículo” (ALMEIDA, M.; SILVA, M., 2011).

Na escola 1, constatou-se que a comunidade escolar tem de fato acreditado e apostado na interação entre tecnologia e o processo de ensino-aprendizagem, seja para alunos ditos “normais” ou com NEE.

A escola mostra-se favorável a inclusão de alunos com NEE mediada pela utilização da tecnologia no processo de aprendizagem. Contudo, os professores que lidam em sala de aula com alunos com limitações de ordem psíquica ou física explicitam que enfrentam várias dificuldades, até mesmo porque essa escola ainda está em fase de implantação da sala de recurso destinada a realizar atendimentos aos indivíduos com NEE.

Na escola 2, foi verificado um avanço quanto ao atendimento aos alunos especiais, mas com alguns obstáculos e dificuldades próprios da precariedade de formação dos professores, de materiais e recursos tecnológicos ou mesmo da parceria entre a comunidade escolar. Nessa escola, o atendimento aos alunos com NEE é realizado pela própria instituição na sala de recursos multifuncionais no horário oposto ao turno escolar.

Desse modo, fica evidente que ambas as escolas pesquisadas nesses primeiros meses de investigação têm vivenciando muitas dificuldades ou limitações ao atender indivíduos com algum tipo de deficiência. O fato da escola 2 já realizar atendimentos sistemáticos a seus alunos na sala de recurso propicia melhores possibilidades de aprendizagens aos estudantes. Contudo, tanto a escola 1 quanto a escola 2 enfrentam dificuldades de formação específica em Educação Especial e de infra-estrutura própria para atender a demanda de alunos com deficiências e mobilidade reduzida ou de fazer da escola um local privilegiado para a reflexão sobre a Educação Inclusiva e as contribuições das TA para os alunos.

## Considerações Finais

As profundas transformações oriundas das tecnologias alteraram expressivamente a forma dos sujeitos ensinar e aprender e têm proporcionado um repensar sobre as expectativas e ações da sociedade com relação as instituições escolares, que agora vêm sendo mais cobradas a formar criticamente a sua clientela com base nos muitos benefícios da TA.

Desse modo, os estudos realizados para o desenvolvimento desse trabalho possibilitaram uma reflexão sobre o papel das tecnologias nas escolas e suas implicações nas práticas educativas de professores, que vêem os recursos tecnológicos como ricos subsídios para o processo de aprendizagem, fundamentalmente no que se trata da inclusão de alunos com necessidades especiais.

Por meio dos dados obtidos através do projeto de extensão anteriormente citado, foi possível perceber que há muito por ser feito. Foi constatada também, a necessidade de formação de professores que trabalham com essa modalidade de ensino, bem como a adaptação e reconfiguração da infra-estrutura escolar para a promoção de uma cultura inclusiva.

## Referências

ALMEIDA, Maria E. B.; SILVA, Maria G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: [HTTP:// revista.pucsp.br/index.php/curriculum](http://revista.pucsp.br/index.php/curriculum).

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2005.

BEYER, Hugo Oto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed Porto Alegre: Mediação, 2006

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Salvador, UFBA, 2009. 346p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. **Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões**. In: RIBEIRO, M. L. S. BAUMEL, R. C. R. C. (orgs) Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.



## **APRENDER DIREITO**

### **Área Temática**

Educação.

### **Responsável pelo trabalho**

Fagner Lira Bizerra

### **Instituição**

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

### **Nome dos autores**

1. Fagner Lira Bizerra; 2. Jodascil Gonçalves Lopes; 3. Menssios Leoni Araujo Eloy; 4. Raquel da Rocha Brito; 5. Linda Sílvia Tufaile; 6. Renata Caroline Pereira de Macedo; 7. Clacir José Bernardi.

### **Resumo**

Entre os direitos garantidos pela Constituição Federal e o eficaz exercício dos mesmos há uma disparidade significativa, pois os cidadãos não tem acesso à educação. A legislação brasileira garante que ninguém pode negar o desconhecimento às normas, porém é inexistente a metodologia adequada para a informação dos cidadãos no que diz respeito às leis. O projeto “Aprender Direito” tem como objetivo conscientizar alunos do Ensino Fundamental e Médio dos seus direitos e deveres por meio de noções básicas da ordem jurídica e, de forma preventiva, formar cidadãos críticos e participativos da promoção do bem comum. A metodologia aplicada na elaboração do projeto contou com aulas elaboradas pelos estagiários e supervisionadas por professores, confecção de cartilhas direcionadas ao conteúdo ministrado, bem como vídeos, slides e dinâmicas em grupo. A fim de medir os resultados obtidos, foi realizado um questionário comparativo entre os alunos que participaram e um grupo controle que não teve participação no projeto. O resultado mostrou um melhor desempenho e participação no âmbito social e desenvolvimento do senso crítico pelos alunos beneficiados pelas aulas. Sendo assim, avaliamos que o projeto “Aprender Direito” cumpre com a função social e seu maior objetivo: estimular os jovens a participarem da ação política junto à sociedade, reforçar o conceito de Democracia e Cidadania, assim como fomentar a população em busca de soluções práticas para os problemas sociais.

## **Palavras-chave**

Educação, Conscientização, Cidadania.

## **Introdução**

Este trabalho visa aplicar os dispositivos encontrados nas diversas áreas do direito, conscientizar os alunos em relação aos seus direitos e deveres e formar atores da justiça em busca do bem comum quanto ao seu convívio em sociedade.

Tendo em vista a atual condição de alienação e desinteresse dos cidadãos em relação aos assuntos de interesse público, seja ele de ordem jurídica ou política, este trabalho buscou compreender junto aos alunos do Ensino Fundamental e Médio de Campo Grande o nível de conhecimento dos mesmos referentes à legislação brasileira. O projeto usou como cenário a Escola Municipal Cel. Sebastião Lima para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e a Escola Estadual Blanche dos Santos Pereira para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio.

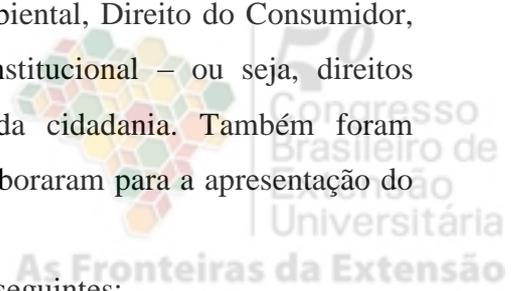
Foram realizadas pesquisas com a finalidade de elaborar o material utilizado e também para personalizá-lo de acordo com o nível de compreensão dos alunos dos diferentes anos. Este conteúdo foi abordado na sua totalidade durante as aulas ministradas, contribuindo diretamente com o ensino e com o melhor aproveitamento por parte dos alunos.

## **Material e Metodologia**

Inicialmente, o projeto foi trabalhado dentro da própria universidade por um grupo de acadêmicos e professores e, posteriormente, nas escolas supramencionadas.

Os materiais utilizados no projeto foram construídos pelos universitários a partir de pesquisas e reuniões que contaram com a participação de professores especializados. Foram elaboradas cartilhas educativas sobre diversos ramos do direito – Estatuto da Criança e do Adolescente, Direito Ambiental, Direito do Consumidor, Direito do Trabalho, Direitos Sociais, Direito Constitucional – ou seja, direitos básicos e fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Também foram confeccionados slides e selecionados vídeos que colaboraram para a apresentação do conteúdo dentro do universo jurídico.

Cronologicamente, as etapas do projeto foram as seguintes:



## **Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em todo o material disponível para a melhor realização deste projeto, como livros, sites especializados, sempre junto a respeitáveis e renomados doutrinadores, bem como nos códigos necessários e artigos referentes ao conteúdo.

## **Elaboração da cartilha**

Foram elaboradas cartilhas com fontes confiáveis e atualizadas, enfatizando proporcionar aos educandos o melhor e mais claro entendimento, de forma prática e vocabulário adaptado, submetendo-as a testes antes de colocá-las em prática, no sentido de obter êxito frente às metas de aprendizado pré-estabelecidas.

## **Planejamento das aulas**

As aulas foram planejadas pelos universitários com ajuda de pedagogos e profissionais especializados (psicólogos, professores de direito e professores das próprias escolas abrangidas pelo projeto) de forma que as informações desejadas puderam ser transmitidas com alto índice de aproveitamento e absorção de conhecimento.

## **Instruções práticas**

Foram proporcionadas aos acadêmicos participantes do projeto instruções práticas com relação aos métodos pedagógicos, sendo eles: dinâmicas em grupo, reforço motivacional e verificação de capacidades e atributos necessários ao cumprimento do projeto.

## **Aulas**

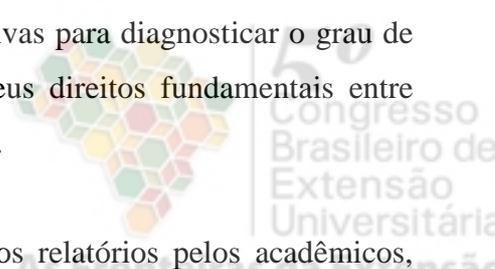
Após a execução do item acima, os alunos ministraram aulas nas escolas abrangidas pelo projeto. As aulas foram elaboradas priorizando a diversidade de ensino, contando com a apresentação de filmes, slides, debates e dinâmicas em grupo para aplicação do conteúdo no intuito de não ficar apenas na teoria.

## **Avaliações**

A fim de aprimorar o projeto e avaliar a eficácia do conteúdo ministrado, foram feitos questionários com perguntas objetivas e subjetivas para diagnosticar o grau de exclusão e inclusão dos educandos em relação a seus direitos fundamentais entre aqueles que participaram e não participaram das aulas.

## **Relatórios**

No decorrer de todo o projeto, foram produzidos relatórios pelos acadêmicos, educandos e orientadores, com o intuito de lapidá-lo, permitindo correções e



adequações necessárias para o aprimoramento do mesmo.

## **Resultados e Discussões**

O escopo do projeto “Aprender Direito” foi atingido de modo que sensibilizou o público alvo, instruindo-o em relação aos seus direitos, deveres e educação política. A fim de diagnosticar o grau de exclusão/inclusão dos educandos do Ensino Fundamental e Médio quanto ao conhecimento dos seus direitos e no exercício de atitudes cidadãs, foi aplicado um questionário utilizando um método comparativo das respostas dos alunos que participaram e daqueles que não participaram do projeto.

Através da análise da *Ilustração 1* (ver ANEXO), referente aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, participantes do projeto em comparação à *Ilustração 3* dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pode-se notar que, apesar da diferença de idade, o desempenho dos alunos que participaram do projeto foi superior (70 acertos) aos que não participaram.

Já os gráficos da *Ilustração 2 e 4* podem soar incoerentes uma vez que demonstra que o desempenho daqueles que não participaram do projeto foi de 73 acertos contra 72 dos que participaram. Porém, numa análise mais detalhada das questões, se atentando às justificativas apontadas pelos avaliados, pode-se notar que todos tinham a perfeita noção do que era Constituição, mas não sabiam o conceito de Estado como nação e sim o tinham como Estado-membro.

Pode-se fazer uma analogia à alegoria da caverna de Platão, pois, uma vez que os jovens são trazidos à luz do conhecimento, a visão que eles têm da sociedade muda. Sendo assim, a educação altera a situação problema de forma drástica levando sabedoria a adolescentes que poderão mudar o convívio social para melhor.

## **Conclusão**

De acordo com a análise dos dados, pode-se concluir que o maior objetivo deste projeto foi alcançado, visto que o mesmo colabora com a mudança do atual cenário de disparidade entre os direitos garantidos na Constituição Federal e os direitos exercidos no cotidiano. Isso, posto que a pesquisa feita a posteriori da realização das aulas atesta o ganho de conhecimento por parte dos educandos no que diz respeito aos seus direitos e ao exercício da cidadania, demonstra a viabilidade da realização do projeto.

Com a realização deste programa, os acadêmicos tiveram a oportunidade de externar seus conhecimentos compartilhando-os com os educandos, além de terem adquirido experiência prática na docência e também de vida. Em relação aos alunos participantes e à alteração da situação problema, é notável que todos se beneficiem – os alunos e a sociedade – pois ao se construir a base de uma sociedade sólida, bem estruturada, com civis conscientes de seus direitos e deveres e de seu papel dentro da sociedade, será possível mudar a realidade vivida na sociedade hoje.

### Referências

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de Direito Constitucional** – 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ARILTÓTELES. **Política** – São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro – 7. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).> Acesso em: 01 jan. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel** – A infância, A adolescência e os Direitos Humanos no Brasil – São Paulo: Editora Ática, 1996.

GODOY, Beatriz. **Direito no Ensino Fundamental: Fundamentos e Princípios da Formação do Cidadão**. 55 f. Monografia (Graduação) – Curso de Direito, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

IHERING, Rudolf Von. **A Luta pelo Direito** – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1998.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado** – 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PLATÃO. **A República** – São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.



## ANEXO

Segue questionário realizado para alunos das seguintes turmas: 8º Ano do Ensino Fundamental, 9º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio (as respostas certas estão assinaladas com X).

1. O que é exclusão?

- a)  estar dentro;
- b)  estar fora;
- c)  fazer parte;
- d)  direitos iguais;
- e)  nenhuma das alternativas.

2. O que é inclusão?

- a)  estar fora;
- b)  estar preso;
- c)  fazer parte;
- d)  viver sozinho;
- e)  nenhuma das alternativas.

3. O que é direito fundamental?

- a)  direito necessário para viver bem;
- b)  direito total;
- c)  direito suficiente;
- d)  direito medíocre;
- e)  nenhuma das alternativas.

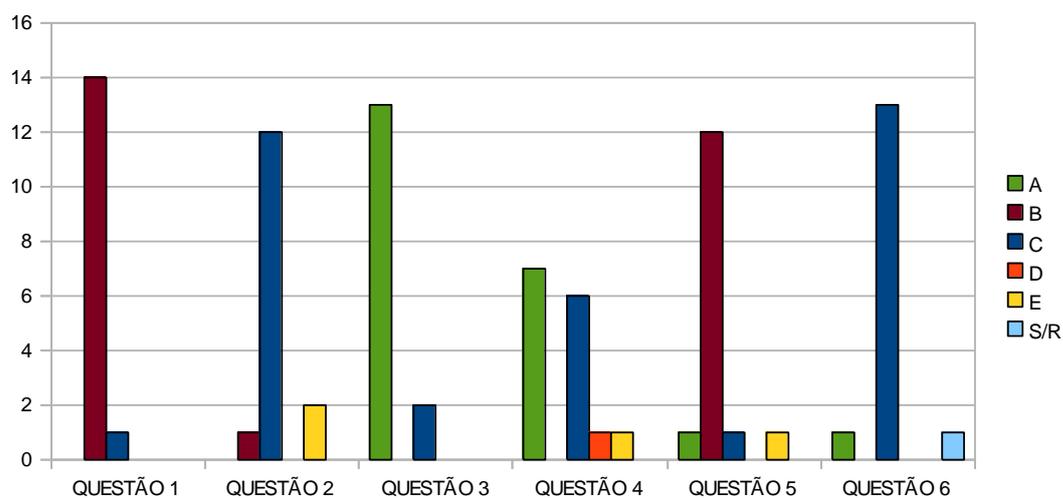
4. O que é Constituição Federal?

- a)  a capital do Brasil;
- b)  Lei maior que rege o Estado;
- c)  um órgão da polícia;
- d)  um presídio;
- e)  nenhuma das alternativas.

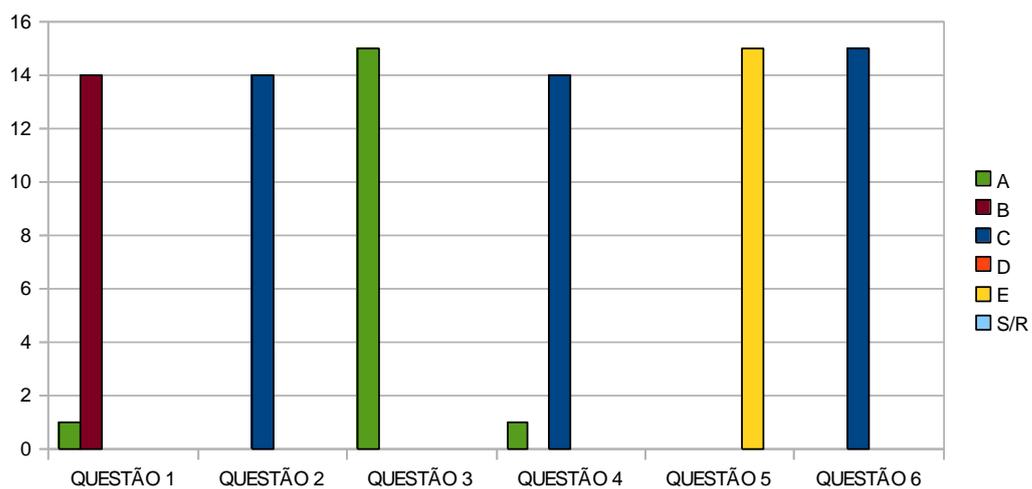
5. O que é cidadania?

- a)  morar numa cidade;
- b)  morar fora de uma cidade;
- c)  gozo pelo indivíduo dos direitos individuais assegurados pelo Estado;
- d)  viver na rua;
- e)  nenhuma das alternativas.

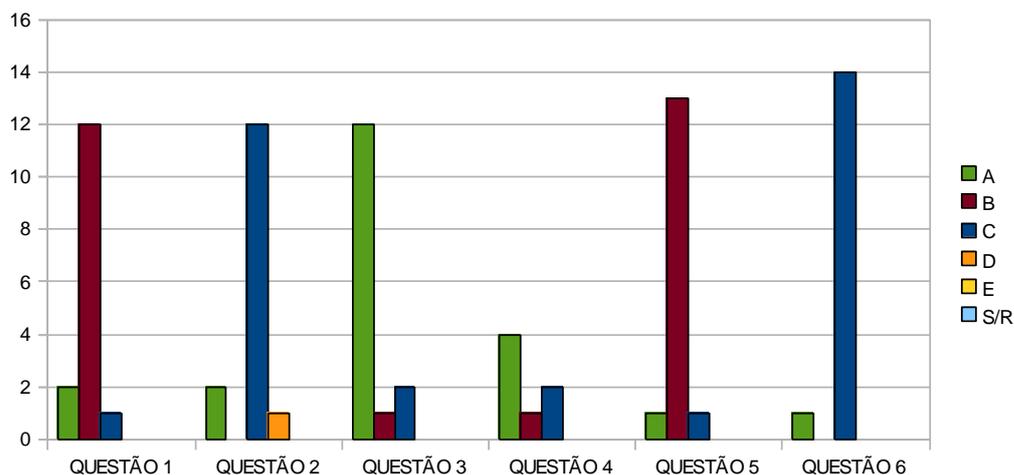
Abaixo, o nível de acerto das perguntas supramencionadas:



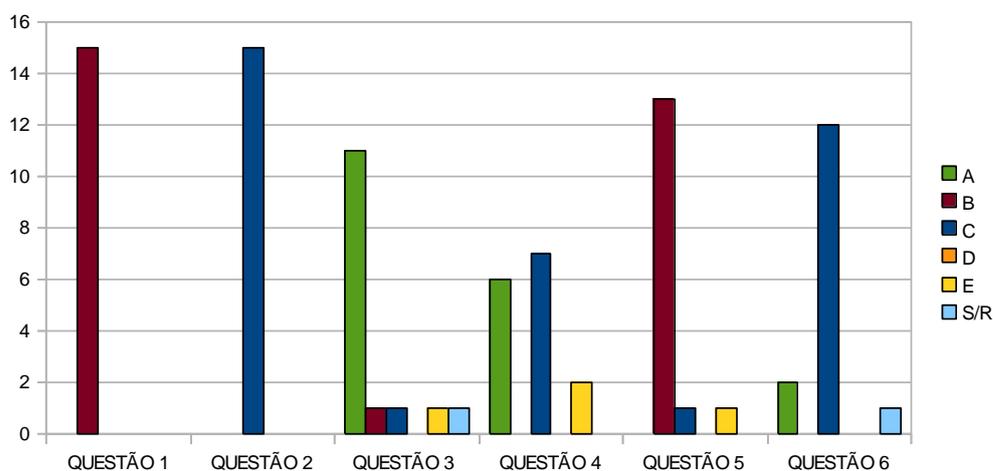
*Ilustração 1: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES OBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, TURMA "A", QUE PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.*



*Ilustração 2: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES OBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO, TURMA "A", QUE PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.*



*Ilustração 3: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES OBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, TURMA "A", QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.*



*Ilustração 4: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES OBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO, TURMA "E", QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.*

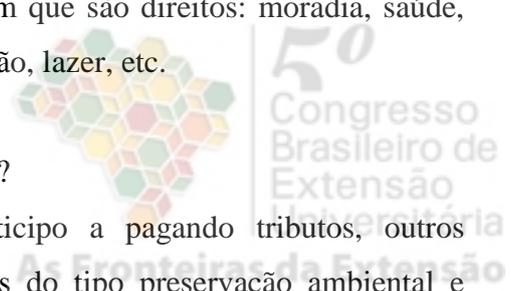
**SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SUBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, TURMA "A", QUE PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.**

Quais são os direitos fundamentais?

Praticamente todos os alunos dessa turma responderam que são direitos: moradia, saúde, trabalho, meio ambiente saudável, educação, alimentação, lazer, etc.

Como você participa da ação política junto à sociedade?

As respostas foram diversificadas, desde não participo a pagando tributos, outros responderam que tentam ajudar com atitudes cidadãs do tipo preservação ambiental e



denúncias de atos criminosos e, apesar da idade, demonstram interesse nas eleições. Um aluno deixou de responder essa questão.

Qual a importância da democracia?

Responderam que é importante em razão da participação da massa, fazendo valer suas vontades. Dois alunos deixaram de responder essa questão.

**SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SUBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO, TURMA "A", QUE PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.**

Quais são os direitos fundamentais?

Saúde, educação, saneamento básico, moradia e segurança.

Como você participa da ação política junto à sociedade?

Através do voto e de abaixo-assinados.

Qual a importância da democracia?

Direito de escolher nossos representantes, direito de ir e vir e liberdade de expressão.

**SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SUBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, TURMA "A", QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.**

Quais são os direitos fundamentais?

Direitos necessários para viver bem. Dois alunos deixaram de responder essa questão.

Como você participa da ação política junto à sociedade?

A maioria respondeu por meio do voto, outros responderam questionando e dois responderam que não participam.

Qual a importância da democracia?

O poder de decisão nas mãos do povo, principalmente o de escolher seus governantes.



**SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SUBJETIVAS APLICADAS A 15 ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO, TURMA "E", QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROJETO APRENDER DIREITO.**

Quais são os direitos fundamentais?

São os direitos que as pessoas possuem como, saúde, segurança e transporte.

Como você participa da ação política junto à sociedade?

Se informando, participando das eleições, alguns não souberam o que responder e dois não responderam.

Qual a importância da democracia?

As respostas foram bem diversas, desde direitos iguais à nenhuma importância e cinco alunos não souberam o que responder.

## **Atlas Municipal de Maringá: Uma Proposta de inclusão de deficientes visuais no ensino.**

Área Temática: Educação

Responsável pelo trabalho: SANTIL, F. L. P.

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Nome dos Autores: OLIVEIRA, A. ANDRADE, L.;

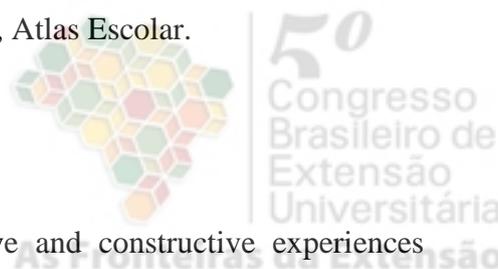
### **RESUMO**

As bases culturais trazem questionamentos, experiências construtivas e positivas em confronto com o padrão, assim o conhecimento do espaço em que os indivíduos estão inseridos é o ponto de partida para que o deficiente visual tenha autonomia e acessibilidade. O objetivo deste projeto está na elaboração do atlas municipal tátil da cidade de Maringá como forma de inclusão e acesso à informação pelo deficiente visual, bem como o auxílio no seu processo de ensino e aprendizagem. As temáticas propostas para elaboração do atlas foram: história e ocupação, preservação e conservação do patrimônio e sociedade e meio ambiente. Com relação a história e ocupação foi abordada a formação populacional e econômica trazendo à tona expansão urbana da cidade. No tocante a preservação e conservação do patrimônio há um resgate dos marcos culturais da cidade e como essa expansão interfere nas ações da sociedade. Finalmente, sociedade e meio ambiente trata das mudanças no espaço-tempo no planejamento urbanístico e populacional. Quanto a elaboração do atlas, empregaram-se materiais de baixo custo visando a sua reprodução além do que permitira o toque pelo deficiente visual. Quanto à exploração dos mapas táteis pelos deficientes visuais, estes ficaram “impressionados” com relação à expansão urbana da cidade de Maringá, porém apresentam dificuldades quando exploram os mapas e percebem diferenças de tamanhos, variações no conteúdo da informação, que é decorrente da alteração de escala.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação, Deficientes Visuais, Atlas Escolar.

### **ABSTRACT**

Cultural basis usually arise questions, positive and constructive experiences which confront standardized patterns. Therefore, knowing the space occupied by individuals is the starting point for the visually impaired to reach some autonomy and



accessibility. This project aimed at building a tactile atlas of Maringa (a town in Brazil) as a way to promote social inclusion and information access for the visually impaired, as well as provide some help at the process of scholar teaching and learning. The themes chosen for making the atlas were: history and occupancy, property preservation and conservation and society and environment. Regarding history and occupancy, the economic and population formation was discussed, with highlights to the town's urban expansion. In relation to property preservation and conservation, we have raised the cultural spots of the town, as well as a study of how this expansion interferes with the society's actions. Finally, society and environment are topics dealing with changes on the time-space at urban and population planning. In order to make the atlas, low cost materials were used, so that it can be easily reproduced; these materials also allowed the visually impaired to touch it. As for the tactile maps exploration by the visually impaired, it could be noticed that they were impressed by Maringa urban expansion. However, they presented some difficulty after exploring the maps, for they realized size differences and information variations, due to scale alterations.

**KEY WORDS:** Education, visually impaired, atlas.

## INTRODUÇÃO

O projeto teve início em 2008, com a instalação de uma exposição que envolveu crianças e deficientes visuais. A partir da seleção de fotos, utensílios, mapas e plantas de marcos culturais, do acervo do Museu da Bacia do Paraná (MBP), situado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), foi possível que o deficiente explorasse e percebesse a história e a expansão da cidade de Maringá em diferentes momentos.

Como afirma Andrade e Santil (2010, p.) a imagem é uma poderosa ferramenta para comunicação entre as pessoas, talvez nem todas as pessoas sejam atingidas por esse processo, como é o caso dos deficientes visuais e com baixa visão. É inegável que o sistema Braille colocou à disposição dos deficientes visuais o acesso à educação. Desse modo, tornando-se base para aquisição de conhecimento e de inclusão social, mas nem todas as informações podem ser traduzidas por essa linguagem.

O acesso à informação pelos deficientes visuais se dá por meio da adaptação de produtos, que não são passíveis de tradução via linguagem *Braille*. Como afirma Gonçalves (2009, p. 66), “[...] os objetos materiais desempenham uma função constitutiva, dando forma a materialidade à nossa autoconsciência individual e coletiva”.

A adaptação de mapas táteis auxilia na educação formal, como são facilitadores de mobilidade e proporcionam autonomia aos deficientes visuais. Como afirma Nogueira (2009, p.198) “[...] os mapas, maquetes e globos táteis poderiam ser úteis para o ensino de geografia e história, ampliando a comunicação para além da linguagem oral e escrita, para a graficacia, aquela que permite a leitura de mapas.” Os produtos ampliam o horizonte de conhecimento, e os professores do ensino básico podem utilizar deste recurso.

Neste sentido, a proposta deste projeto é auxiliar o ensino e aprendizagem de deficientes visuais inseridos no ensino regular.

## MATERIAL E METODOLOGIA

Inicialmente o material selecionado foi adaptado de acordo com a sua importância no contexto histórico da formação do município e a sua produção se valeu de artefatos de custo acessível, como EVA, EPS e papel Paraná. Representando as dimensões de localização, partindo do Brasil, Paraná e ainda a formação e crescimento da cidade de Maringá, os mapas táteis foram dispostos em bases sem orientação de escala, somente com diferenciação de textura tátil. Como mostra a figura:

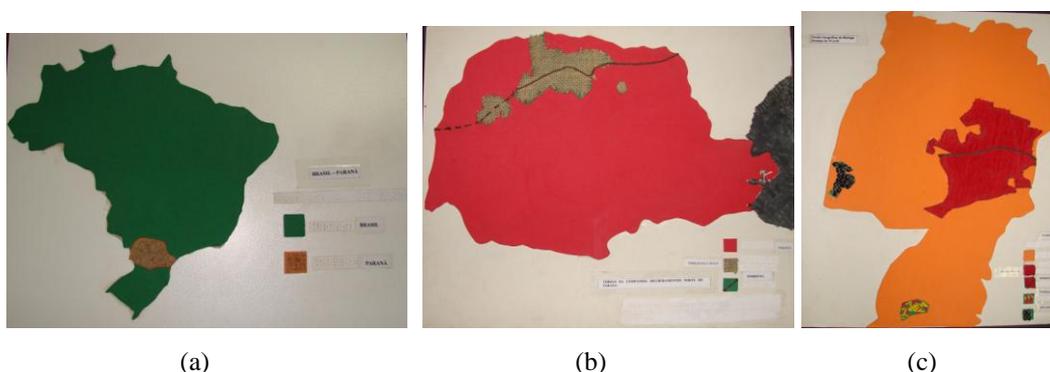


Figura 1: Brasil com destaque para o Paraná (a); Paraná com destaque para Maringá (b) e área do município de Maringá com destaque para a área Urbana

A partir de 2010 com as imagens de satélite e as fotografias aéreas teve como início um levantamento de referências à compreensão do desenvolvimento cognitivo do deficiente visual, quais são as suas dificuldades em relação a leitura e interpretação de mapas e como pode ser promovida a sua educação. Além disso, foram digitalizados nessa fase, com o apoio do programa Corel Draw X3, 60 (sessenta) fotografias aéreas da cidade de Maringá, com o intuito de se avaliar as percepções táteis a partir das ‘espessuras’ das linhas e das formas geométricas geradas por meio de impressão com a

máquina Fuzy. A proposta é verificar se é possível estabelecer “padrão” que facilite à leitura e interpretação dos produtos cartográficos pelos deficientes visuais.

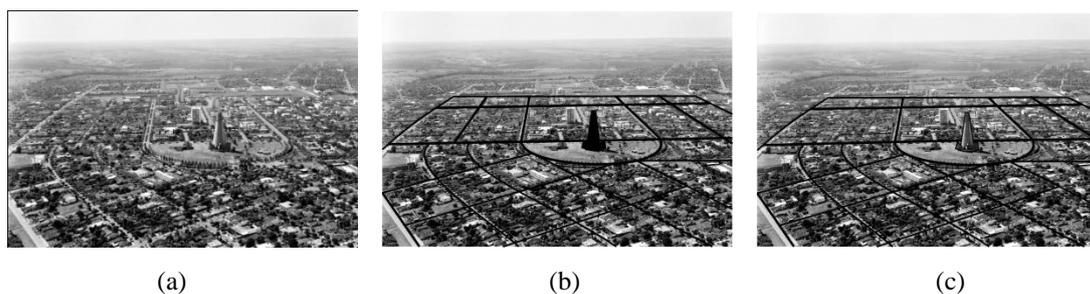


Figura 2: Vista aérea da cidade de Maringá da década de 1950 (a); digitalização das avenidas e ruas principais sem marco de referência (b) e com o marco de referência (catedral) (c).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pode-se analisar nas exposições que a maioria dos deficientes visuais não foram alfabetizados em *Braille* e desconhecem o material tátil. Isso aponta que esse público tem as suas percepções, na maioria das vezes, obtidas por meio de explicações que não agregam o seu conhecimento com a sua compreensão (organização) do espaço

Por outro lado, é possível verificar que a “ausência da visão é um obstáculo que limita e restringe a obtenção de conceitos espaciais, todavia a pessoa com deficiência visual também configura uma percepção do espaço e, a partir dela, realiza atividades espaciais operatórias” (ALMEIDA e NOGUEIRA, 2009, p.110). Mesmo com dificuldades o deficiente visual pode ser alfabetizado; ele não necessita ver para compreender o que está a sua volta, pois pode tatear, ouvir ou simplesmente sentir o cheiro. Esses sentidos podem ser utilizados para alfabetizar o deficiente visual na leitura e interpretação das imagens aéreas e de satélites (FLORENZANO, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Concluimos que os deficientes visuais em seu processo de desenvolvimento apresentam habilidades que necessitam ser exploradas, sendo que não tornando a limitação física como obstáculo. Para tanto, utilizaram-se ferramentas que incluía os sujeitos e seus respectivos agentes com o cotidiano e as condições sociais de cada deficiente, como também das instituições envolvidas. Nessa perspectiva, buscou-se auxiliar o ensino básico para que os materiais propostos possam se tornar parte dos recursos didáticos de uso constantes pelos professores que estão em contato com os deficientes visuais, assim como recurso didático para o ensino e aprendizagem dos visuais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.; NOGUEIRA, R. E. Iniciação cartográfica de adultos invisuais. In: Nogueira, R. E. (org.) **Motivações Hodiernas para Ensinar Geografia: Representações do espaço para visuais e invisuais**. Florianópolis: Nova Letra Gráfica e Editora, 2009. p.107-129.
- ANDRADE, L.; SANTIL, F. L. P. Cartografia tátil: acessibilidade e inclusão. **Museologia e Patrimônio**. v.3, p.74-81.2010.
- FLORENZANO, T. G. **Imagens de satélite para estudos ambientais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2002.
- GONÇALVES, J. R. S. A magia dos objetos: museu, memória e história: textos reunidos. In: Priori, A. (Org.). História, memória e patrimônio. Maringá: Eduem, 2009. p. 65-75.
- NOGUEIRA, R. E. Trajetórias e realizações possíveis: recursos didáticos para ensinar cartografia escolar e tátil. In: Nogueira, R. E. (org.) **Motivações Hodiernas para Ensinar Geografia: Representações do espaço para visuais e invisuais**. Florianópolis: Nova Letra Gráfica e Editora, 2009. p.195-224.

## **CENTRO DE ESTUDOS CONTINUADOS EM LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES – CECLLA**

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Daniella Corcioli Azevedo Rocha

Instituição: Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Nome dos autores: 1. Daniella Corcioli Azevedo Rocha; 2. João Paulo Ferreira Tinoco Machado; 3. Kizzy de Moraes; 4. Aline Clemente Pereira da Silva; 5. Jesiel Martins Coelho

### **Resumo**

O CECLLA é um projeto institucional da Universidade Federal do Tocantins que engloba cursos regulares de línguas estrangeiras e língua portuguesa, além de ser um espaço destinado a acolher e apoiar administrativamente pesquisas, cursos de extensão, atividades culturais, mini-cursos e palestras. Este projeto tem por objetivo atender a comunidade interessada do *Campus* e da cidade de Porto Nacional de forma totalmente gratuita, de acordo com a disponibilidade de professores. Além disso, buscamos, por meio do projeto, disponibilizar aos nossos alunos do Curso de Letras um espaço para formação inicial e desenvolvimento profissional na carreira docente. Para isso o CECLLA conta com o apoio, não remunerado, de todos os membros do Colegiado de Letras e com os serviços de um secretário-bolsista. Cabe aos professores do Colegiado de Letras orientar e supervisionar diretamente o trabalho dos monitores, em processo de formação docente na sua respectiva habilitação (Língua Portuguesa ou Língua Inglesa e Respektivas Literaturas). São considerados monitores os alunos-bolsistas e não bolsistas do Curso de Letras selecionados mediante processo seletivo para ministrarem aulas no CECLLA na condição de aprendizes. O projeto está no seu primeiro aniversário, visto que teve início em junho de 2010, e pode ser considerado um sucesso devido a vários fatores, principalmente por ter se expandido tanto em área de abrangência quanto em aumento na qualidade da formação dos nossos alunos-monitores. Mediante depoimentos dos próprios alunos e professores, podemos constatar a melhora na fluência, acurácia e principalmente na motivação desses alunos em se dedicar á sua formação universitária.

**Palavras-chave:** ensino; aprendizagem; formação de professores.

### **Introdução**

Anteriormente à criação do CECLLA, a comunidade de Porto Nacional contava com os serviços do Centro de Línguas do Colegiado de Letras. No entanto este havia sido desativado devido à inadimplência de alguns alunos e falta de recursos financeiros para o oferecimento dos serviços, já que o Centro de Línguas não contava com nenhum tipo de bolsa ou auxílio dos órgãos competentes.

Após alguns anos sem os serviços do Centro de Línguas, a comunidade local voltou a solicitar o oferecimento de cursos de línguas para as comunidades menos favorecidas economicamente. A proposta da criação do CECLLA surgiu desta constante solicitação de cursos de língua portuguesa e línguas estrangeiras que o Colegiado do Curso de Letras recebia.

A proposta de criação do CECLLA está também ancorada na constante busca dos professores do Colegiado de Letras por uma melhor formação inicial dos seus alunos. Assim, enquanto o CECLLA tem como objetivo primeiro o oferecimento de cursos regulares de línguas à comunidade de Porto Nacional, objetiva ao mesmo tempo abrir um espaço para formação inicial dos alunos do Curso de Letras e, também, um espaço de

formação continuada para professores da rede pública de ensino. O projeto de formação inicial e continuada de professores previsto neste projeto se assemelha ao modelo de formação de professores defendido por autores como Almeida Filho (1992, 1993), Freeman (1989), Smyth (1991 e 1992), Moita Lopes (1996), Zeichner e Liston (1996), Garcia (1999), Leffa (2001), Pessoa (2002), Celani (2003), dentre outros, por considerar a formação profissional integrada e indissociável da prática em contextos reais de ensino. Assemelha-se também ao modelo de formação reflexiva defendida por Wallace, (1991), quando esse afirma que a formação teórica deve estar integrada à prática em sala de aula e apoiada na reflexão gerada por essa prática, nutrida pelo estudo teórico, quando buscamos uma formação sólida dos profissionais da educação.

No entanto, apesar dos esforços de teóricos renomados em demonstrar a necessidade de uma formação mais completa, reflexiva e continuada, muitos professores não contam com qualquer tipo de formação que o leve a refletir sobre suas práticas de forma sistemática durante sua formação inicial e após o início sua carreira docente. Ao contrário, o que se observa é a iniciação profissional de um professor que já traz consigo uma formação deficiente, fruto de problemas nos cursos de formação universitária (CELANI, 2003; PAIVA, 2003) e o posterior isolamento deste professor em sua sala de aula, impedido, devido às suas condições de trabalho, até mesmo de “conversar com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos” (CELANI, 2003, p. 72).

Um outro problema relacionado aos cursos de formação de professores é que parece haver um consenso entre as pessoas que os planejam/ministram de que a transmissão de um conhecimento ao futuro professor é o bastante para suprir suas necessidades de desenvolvimento profissional e, posteriormente, resolver os problemas em suas salas de aula. Há ainda o pensamento de que a aprendizagem de técnicas ou métodos de ensino mais eficientes é suficiente para que sejam prontamente aplicados em sala de aula. De acordo com Freeman (1989), isso se deve à concepção errônea de que a simples transmissão do conhecimento irá garantir a prática efetiva dos conhecimentos adquiridos pelos professores.

Nós, professores do Curso de Letras, compartilhamos com as opiniões de Freeman (1989) quando este afirma que o desenvolvimento profissional de professores que estudam técnicas e metodologias de ensino não concomitantemente à prática de sala de aula é pequeno, justamente pela fragmentada visão da profissão de professor que este tipo de formação propicia aos futuros docentes. Para Freeman (1989), precisamos adotar uma estratégia de formação de professores mais holística e integrada, que leve em conta a complexidade da profissão docente. Por isso esse projeto é e tem sido motivo de orgulho para nosso Colegiado de professores e também para nossos alunos, que hoje contam com um espaço em que podem aplicar na prática as teorias aprendidas em sala de aula e, dessa forma, refletirem sobre as teorias estudadas e suas práticas em contextos reais de ensino.

Os principais objetivos e metas do projeto são:

- a) oferecer cursos regulares de línguas estrangeiras à comunidade de Porto Nacional;
- b) incentivar o estudo, o ensino e a pesquisa no âmbito das áreas do Curso de Letras (Linguística, Literatura e Línguas);
- c) proporcionar, às áreas envolvidas do Curso de Letras, oportunidade de observação, análise e avaliação de propostas e metodologias de ensino e aprendizagem de português e outras línguas e literaturas em línguas portuguesa e estrangeiras;
- d) promover cursos de instrumentalização linguística e metodológica para professores das redes municipal e estadual de ensino;
- e) incentivar a integração escola-academia por meio da implantação de

pesquisas na área de ensino de línguas e literatura;

f) oferecer um espaço para que os alunos do curso de Letras, futuros professores, desenvolvam pesquisas e estudos nas diversas áreas de ensino do curso;

g) disponibilizar condições para que professores desta e de outras instituições de ensino superior possam oferecer mini-cursos, palestras e outras atividades relacionadas à formação docente;

h) suprir as necessidades de alunos, professores, funcionários e da comunidade em geral, no que diz respeito à aprendizagem de línguas e literaturas e inquirições relacionadas a essas áreas, ampliando, dessa forma, o trabalho com ensino, pesquisa e extensão em nossa Universidade;

i) possibilitar, à comunidade em geral, oportunidade de enriquecimento cultural, por meio de eventos culturais, palestras, *workshops*, mini-cursos, seminários etc.

### **Metodologia**

Conforme dito anteriormente, o CECLLA é um espaço destinado ao ensino de línguas e ao auxílio à formação inicial dos alunos do Curso de Letras do Campus de Porto Nacional. Estes trabalham no CECLLA como monitores e ministram aulas de línguas a alunos carentes da comunidade portuense nos espaços cedidos pela Universidade Federal do Tocantins na cidade de Porto Nacional - TO. Para desenvolverem seu trabalho, são supervisionados e orientados diretamente por professores do Curso de Letras e pelo coordenador do CECLLA.

Em decorrência da falta de quadro de pessoal suficiente para atender especificamente a demanda por cursos de línguas e da pouca disponibilidade de recursos financeiros da comunidade de Porto Nacional, o Colegiado do Curso de Letras optou pelo oferecimento de cursos gratuitos que são ministrados por alunos do Curso de Letras e professores deste Colegiado. Os monitores contam com bolsas de auxílio financeiro, conforme disponibilidade e obediência de critérios previamente definidos, no entanto, não é garantida a disponibilidade de bolsas para todos os monitores, portanto, alguns dos alunos trabalham no projeto enquanto voluntários. Por sua vez, os professores do Colegiado de Letras exercem suas responsabilidades de forma gratuita e sem nenhum ônus para a instituição ou para o Colegiado de Letras ou administração do CECLLA.

O CECLLA conta com o apoio, não remunerado, de todos os membros do Colegiado de Letras e com os serviços de um secretário-bolsista. Este bolsista é supervisionado pelo coordenador do CECLLA ou por um professor do Colegiado disposto para esse fim. Cabe aos professores do Colegiado de Letras também supervisionar diretamente o trabalho dos monitores. São considerados monitores os alunos-bolsistas e não bolsistas do Curso de Letras que ministram aulas no CECLLA. As aulas dos cursos de línguas e literaturas são ministradas por professores do Colegiado do Curso de Letras e monitores do Curso de Letras, com conhecimento linguístico e metodológico comprovado na língua ou disciplina que leciona.

### **Cronograma das atividades realizadas e previstas**

**1. JUNHO, JULHO E INÍCIO DE AGOSTO/2010:** Seleção e treinamento dos monitores; divulgação dos cursos oferecidos; definição do período de inscrição e matrícula dos alunos para os cursos regulares de línguas;

**2. 09 DE AGOSTO/2010:** Início das aulas regulares de línguas para as comunidades acadêmica e de Porto Nacional;

**3. 09 DE AGOSTO A 11 DE DEZEMBRO/2010:** Período letivo dos cursos regulares de línguas estrangeiras; período letivo para cursos diversos oferecidos por

professores do Curso de Letras; coleta de dados e realização de pesquisas dos monitores, em interface com as teorias estudadas em sala de aula;

**4. SETEMBRO/2010:** II Performances: Festival de Música e Poesias em Língua Inglesa;

**5. 13 A 18 DE DEZEMBRO/2010:** Período de avaliação dos resultados alcançados durante o período de formação de professores de línguas; escrita e divulgação dos resultados alcançados; período para avaliação dos alunos dos cursos regulares de línguas;

**6. FEVEREIRO/2011:** divulgação dos novos cursos e turmas oferecidas; definição do período de inscrição e matrícula dos alunos para os cursos regulares de línguas;

**7. FEVEREIRO/2011:** Início das aulas regulares de línguas para as comunidades acadêmica e de Porto Nacional;

**8. FEVEREIRO A JUNHO/2011:** Período letivo dos cursos regulares de línguas estrangeiras; período letivo para cursos diversos oferecidos por professores do Curso de Letras; coleta de dados e realização de pesquisas dos monitores, em interface com as teorias estudadas em sala de aula; escrita de relatórios das pesquisas realizadas pelos monitores; participação dos monitores e dos professores do Curso de Letras em congressos, semanas acadêmicas e eventos com temas voltados para a formação de professores para a divulgação de resultados parciais dos trabalhos desenvolvidos;

**9. JUNHO, JULHO E INÍCIO DE AGOSTO/2011:** Seleção e treinamento dos novos monitores dos cursos de língua inglesa; divulgação dos cursos oferecidos; divulgação dos prazos para implantação de outros projetos de extensão e pesquisa; definição do período de inscrição e matrícula dos alunos para os cursos regulares de línguas.

**10. 09 DE AGOSTO/2011:** Início das aulas regulares de línguas para as comunidades acadêmica e de Porto Nacional.

**11. AGOSTO A DEZEMBRO/2011:** Período letivo dos cursos regulares de línguas estrangeiras; período letivo para cursos diversos oferecidos por professores do Curso de Letras; coleta de dados e realização de pesquisas dos monitores e bolsistas, em interface com as teorias estudadas em sala de aula; escrita de relatórios das pesquisas realizadas pelos monitores; participação dos monitores e dos professores do Curso de Letras em congressos, semanas acadêmicas e eventos com temas voltados para a formação de professores, para promover a divulgação de resultados parciais dos trabalhos desenvolvidos no CECLA.

**12. SETEMBRO/2011:** II Performances: Festival de Música e Poesia em Língua Inglesa (PREVISTO).

**13. DEZEMBRO/2011:** Período de avaliação dos resultados alcançados durante o período de formação de professores de línguas; escrita e divulgação dos resultados alcançados; período para avaliação dos alunos dos cursos regulares de línguas.

### Resultados e discussões

#### Alunos matriculados em 2010-2 CECLA

Turma / Monitor	Matriculados	Desistentes	Concluïntes	Aprovados	Reprovados
Inter I – João Paulo	27	3	24	20	4
Connect I - Aline	30	8	22	12	10
Intro I - Lorena	26	7	19	15	4
Intro I - Jailson	27	12	15	14	1
Intro I - Jesiel	28	9	19	15	4
Intro I - Kizzy	24	6	18	11	7

Intro I - Roberto	26	9	17	11	6
Pop Corn - Keila	22	6	16	16	0
Total	210	60	150	114	36

Alunos matriculados em 2011-1 CECLLA			
Turma / Monitor	Novatos	Veteranos	Total
Connect I - Profª Valdecy	22	8	30
Connect II - Aline	19	10	29
Intro II - Kizz	16	11	27
Inter II – João Paulo	11	13	24
Intro II – João Paulo	18	15	33
Intro II - Jesiel	18	15	33
Intro II - Lorena	14	15	29
Intro I - Eliene	32	-	32
Intro I - Roberto	24	19	43
Pop Corn I - Márcia	9	7	16
Pop Corn - Keila	7	11	18
TOTAL	190	124	314

Os dados referentes ao fechamento do semestre 2011-1 tais como número de concluintes, aprovados e reprovados ainda não foram concluídos pois estamos em processo de avaliação dos discentes e fechamento de notas. Também os dados referentes às matrículas dos alunos novatos para o semestre 2011-2 não foram concluídos pois estamos em processo de digitação de matrículas, no entanto adiantamos que para o semestre 2011-2 o CECLLA contará com 17 turmas de Língua Inglesa e 1 turma de Língua Alemã, sendo que estão disponibilizadas um total de 450 vagas aos alunos do Campus e da Comunidade de Porto Nacional.

A avaliação dos alcances do presente projeto se dará por meio de entrevistas e pesquisas de opinião junto aos alunos do projeto, realizadas no início e no final de cada semestre letivo; pesquisas de opinião e entrevistas realizadas junto aos monitores e aos professores do Colegiado de Letras e, também, através da avaliação dos projetos de pesquisa e desenvolvimento profissional dos nossos monitores.

### Conclusão

Não há dúvidas quanto à importância do estudo teórico, das contribuições do estudo acerca das diferentes metodologias de ensino e, principalmente, do envolvimento dos discentes em formação com a prática real em sala de aula quando buscamos uma formação mais holística e completa aos nossos futuros professores. Tanto melhor se este estudo teórico estiver relacionado às ações em sala de aula e seguido da reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Levando-se em consideração os objetivos do projeto e os resultados alcançados mediante depoimento dos monitores e também relacionados ao número cada vez maior de monitores interessados em ministrarem aulas no CECLLA e, em contrapartida, a grande procura de alunos interessados em cursar aulas no projeto CECLLA, este pode ser considerado um projeto de sucesso devido a vários fatores, como dito anteriormente, principalmente por ter se expandido tanto em área de abrangência

quanto em aumento na qualidade da formação dos nossos alunos-monitores. Mediante depoimentos dos próprios alunos e professores, podemos constatar a melhora na fluência, acurácia e principalmente na motivação desses alunos em se dedicar á sua formação universitária.

### Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de LE sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística*. Contexturas, vol 1 p. 77-85, 1992.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23, 1989, p. 27-45.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003, p. 53- 84.

PESSOA, R. R. A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* 29 (2), p. 267-300, 1992.

WALLACE, M.J. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P, 1991.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.



# CENTRO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

## Área temática

Educação

## Responsável pelo trabalho

R ESCALANTE

## Instituição

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

## Nome dos autores

R ESCALANTE

## Resumo

Este projeto, vinculado ao Programa de Extensão CELUFFS - Centro de Ensino de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul propõe-se, através de cursos de Espanhol Básico, promover o acesso da comunidade acadêmica da UFFS - Cerro Largo e não acadêmica da região noroeste do Rio Grande do Sul ao ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e das culturas dos países hispânicos, além de fomentar a formação inicial e continuada de professores deste idioma. Ao pautar o planejamento do curso a partir de uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, percebeu-se a carência de acadêmicos do curso de Letras Português e Espanhol no que tange a competência linguístico-comunicativa na língua espanhola para efetivamente participarem ministrando as aulas. Foi possível compreender que fatores como a falta de identificação com às culturas dos países hispânicos e o valor intrínseco relacionado à língua, países e falantes do idioma, assim como a ascendência étnica dos alunos e a justificativa na escolha do curso podem influenciar na motivação e aprendizagem da língua e formação dos futuros professores do idioma.

## Palavras-chave

Língua Estrangeira – Espanhol – Ensino-aprendizagem



## Introdução

Seja por meio do trabalho, dos estudos, do turismo, da globalização, seja por outros fatores,

percebe-se que atualmente a convivência com outros povos, línguas e culturas é uma realidade bastante presente na construção dos sujeitos e suas identidades, tornando-os cada vez mais multiculturais.

A atividade de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é entendida, segundo o documento-base da I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (I COEPE), como “imprescindível para a democratização do acesso aos conhecimentos produzidos na universidade, assim como para o redimensionamento da função social da Instituição” na medida em que “permite conhecer de perto os problemas sociais, apontando questões que requerem investigações científicas” (UFFS, 2010).

Dessa forma, vinculado ao programa de extensão “CELUFFS – Centro de Ensino de Línguas da UFFS”, que possui como um de seus princípios o de possibilitar o conhecimento das diferenças culturais que acompanham qualquer idioma para saber respeitá-las, a proposta do projeto de extensão dos cursos de *Espanhol Básico I e II* surge a partir da demanda das políticas de extensão da UFFS, as quais se baseiam em alguns pressupostos destacados na I COEPE, realizada no campus de Cerro Largo, no primeiro semestre de 2010, visando a extensão como algo concreto e realizável em qualquer área do saber; da comunidade universitária do campus Cerro Largo e comunidade externa da região quanto ao interesse por aprender a língua espanhola, além de servir como espaço para a reflexão, experiência e prática pedagógica na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Como objetivo geral do projeto, ressalta-se o de promover, de acordo com o Programa CELUFFS, o acesso da comunidade acadêmica e não acadêmica da região ao ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e das culturas dos países hispânicos, além de fomentar a formação inicial e continuada de professores deste idioma. De forma específica, oportunizar aos aprendizes o conhecimento de aspectos da cultura dos povos de língua espanhola; desenvolver as habilidades básicas de compreensão e expressão oral e escrita em espanhol, através do uso do idioma em atividades práticas de interação a partir de tarefas, situações e contextos variados; atuar como espaço de integração e formação dos alunos do curso de Letras da UFFS à prática docente, através das oportunidades de estágios, incentivo à pesquisa e produção científica e proporcionar aos alunos e professores da área de Letras um espaço de discussão sobre o ensino-aprendizagem de línguas, literaturas e culturas diversas, além da observação e reflexão sobre a prática pedagógica.

### **Material e Metodologia**

No que condiz o desenvolvimento dos cursos, estes foram ministrados, inicialmente, pela professora de espanhol do curso de Letras da UFFS e coordenadora do presente projeto para,



posteriormente, serem conduzidos por alunos do curso (preferencialmente bolsistas, monitores e/ou estagiários previamente aprovados em exames de seleção) às tardes de quinta-feira no Campus Cerro Largo.

O planejamento dos cursos foi realizado através de uma abordagem comunicativa com reflexões e discussões a partir de leituras teóricas dirigidas e seleção e produção de materiais entre professora e aluna bolsista do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol previamente selecionada.

Para Almeida Filho (2000), planejamento é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso, e da reflexão sobre as decisões e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso de língua apresentado em forma de unidades de ensino-aprendizagem. Essas decisões são orientadas por uma dada abordagem de ensinar línguas e tomadas visando a consecução de objetivos reconhecidos dos alunos e do curso e/ou projetados para os alunos e curso. Sob a influência dos pressupostos do planejador (explícitos ou implícitos), um planejamento de unidades vai servir de base para a produção ou seleção de material-insumo com o qual alimentar o processo de ensino-aprendizagem.

Depois dessas etapas, foi feita a confecção do material e divulgação interna (dentro da UFFS- Cerro Largo) e externa (meios de comunicação e comércio da região) dos cursos e inscrição dos alunos.

Por fim, estão sendo realizadas avaliações dos cursos e elaboração de diários, a partir da análise teórica e prática vinculadas aos cursos.

### **Resultados e discussões**

O aluno que ingressa na universidade, em muitos casos, ao fazer a escolha pelo curso acaba optando por cursos que não possui uma relação direta de interesse pessoal e profissional. Nota-se que a maior parte dos cursos no período noturno de universidades públicas são de licenciatura.

A falta de opções de cursos é uma justificativa presente nos alunos que ingressam em cursos de licenciatura e, em universidades recém-criadas como o caso da UFFS que possui 5 cursos ofertados no campus Cerro Largo, esse fato fica evidente. Os dois cursos noturnos são de licenciatura (Letras Português e Espanhol e Ciências – Biologia, Física e Química).

No que se refere ao curso de Letras Português e Espanhol, é perceptível também a procura de profissionais já formados em outras áreas como Administração e Direito, por exemplo, que veem o curso de Letras como um cursinho de idiomas.

Apesar disso, observa-se que o aluno que ingressa na universidade, em alguns casos, se sente motivado para enfrentar o desafio que tem pela frente - se tornar um profissional qualificado. Ele cria expectativas e acredita que conseguirá alcançar seu objetivo. No entanto, nota-se que, muitas vezes, as suas percepções sobre o curso, sua motivação e até a auto-estima mudam durante o período de formação pré-serviço, dando passo ao fracasso, à decepção e à frustração.

Conforme Cavalcanti (1999 p. 180), os cursos de formação de professor de LE enfatizam o conteúdo (aprender a língua-alvo ou aprender a usar atividades em sala de aula) de modo segmentado. Isto é feito sem considerar o aluno desde o início do curso como um professor em formação:

(...) Não há espaço nesses cursos para a reflexão sobre a prática, mesmo porque, na maioria das vezes essa prática em sala de aula é reduzida a algumas poucas horas-aula para avaliação do aluno-professor.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de espanhol, nota-se que a proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre essa língua. “Espanhol, todo mundo sabe, não precisa nem estudar!”, ouve-se repetidamente. Kulikowski & González, discutindo as representações e o perfil dos estudantes brasileiros com relação à língua espanhola, assim se pronunciam:

En el caso de la lengua española, es posible delinear bastante bien el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988), los “escenarios de desarrollo” (Developmental Scenarios) en que generalmente se sitúa con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es “otra lengua”, que es difícil - ¡muy difícil!-, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc. (1999, p.12)

Até o momento foi possível compreender a carência de alunos no Curso de Letras Português e Espanhol da UFFS – Cerro Largo que demonstram aquisição de competência linguístico-comunicativa na língua espanhola, isto é, que apresentam um domínio dos conhecimentos sobre a língua, sobre as regras do seu funcionamento na fala para entender o que diz o outro e para expressar seus próprios pensamentos de forma oral ou escrita, além de habilidade de usar a língua-alvo de forma apropriada em diversas situações da vida cotidiana, considerando as funções e variedades da linguagem, bem como as situações socioculturais em que se estabelecem.

Consequentemente, tanto a aluna bolsista como as voluntárias que participaram do projeto (a maioria do 3º semestre do curso que teve início em 2010/1) não puderam ministrar nenhuma aula

do curso de Espanhol Básico I, permanecendo apenas como alunas ouvintes.

Cabe ressaltar que, enquanto professora atuante na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), percebo que a proximidade tipológica entre as línguas, a falta de identificação com às culturas dos países hispânicos e o valor intrínseco relacionado à língua como “português errado” e países e falantes como “pobres”, evocados pela população leiga.

Além disso, a ascendência étnica dos aprendizes (na cidade de Cerro Largo e arredores notadamente de origem alemã e polonesa) e a justificativa na escolha do curso pelos acadêmicos (a maioria pela falta de opções de curso no período noturno na instituição) podem influenciar na motivação e aprendizagem da língua e formação dos futuros professores do idioma.

### Conclusões

Quanto ao tema da formação dos professores de LE, a formação é entendida aqui como um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender.

São fatores decisivos na formação dos futuros professores de espanhol no que tange o âmbito linguístico-comunicativo, além da proximidade tipológica da língua-alvo é a identificação com a língua e culturas de língua espanhola, e os valores intrínsecos atribuídos à língua, países e falantes do idioma. Também a ascendência étnica dos aprendizes e a proximidade geográfica fronteiriça são componentes relevantes na formação do professor de espanhol.

Através deste projeto está sendo possível entender melhor o perfil dos alunos que ingressam no curso de Letras, reelaborar prioridades e planejamentos no ensino, perceber as demandas de pesquisa que surgem através de problemas na formação de professores e reorientar os projetos de extensão realizados e que serão postos em prática posteriormente.

### Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In Fortkamp, Mailce B.M. & Tomitch, Leda M.B. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.
- CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: Almeida Filho JC (org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- KULIKOWSKI, M.Z.M & GONZÁLEZ, N.T.M. Español para brasileños. Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, 9. p. 11-19, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **I Conferência de Ensino, Pesquisa e extensão (COEPE) – Construindo agendas e definindo rumos**. Documento-base. Chapecó, 2010.

## CIÊNCIA E ARTE INTEGRANDO GRUPOS ESPECIAIS\*

**Maria Helena Steffani<sup>1</sup>, Cláudia Vicari Zanatta<sup>2</sup>, Everton Borges Pinto<sup>3</sup>,  
Kaléu Bioni Stefano<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Instituto de Física e Planetário da UFRGS, [helena.steffani@ufrgs.br](mailto:helena.steffani@ufrgs.br)

Instituto de Artes da UFRGS, [claudia.zanatta@ufrgs.br](mailto:claudia.zanatta@ufrgs.br)

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Maria Helena Steffani

Instituição: Planetário Prof. José Baptista Pereira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Planetário da UFGS)

### Resumo

Planetários são espaços interdisciplinares de educação não formal e de divulgação da Astronomia e de ciências afins. Assim como as escolas, os planetários brasileiros enfrentam atualmente os desafios da política de inclusão social. Há uma demanda crescente de ensino de Astronomia para deficientes auditivos e visuais, bem como para grupos da terceira idade e outros. Em geral, as equipes de trabalho nos Planetários não têm formação profissional qualificada para dar conta destas especificidades. O Planetário da UFRGS é reconhecidamente um espaço que aproxima a produção do saber acadêmico ao público em geral, através de ações de extensão para pessoas de todas as idades. Sua programação anual inclui sessões na cúpula, observações do céu através de telescópios, palestras mensais sobre temas científicos atuais, oficinas e cursos de extensão para professores. Mais recentemente, as demandas de atendimento qualificado para grupos especiais como terceira idade, deficientes auditivos e visuais e outros, originaram outras ações de extensão interdisciplinares envolvendo Ciência e Arte. Foram elaborados materiais em cerâmica, com textura, adequados para ensino das fases da Lua para deficientes visuais, produzidos pelos deficientes visuais no Atelier de Cerâmica do Instituto de Artes da UFRGS em trabalho conjunto com pessoas da terceira idade e deficientes auditivos. A produção de materiais ocorre após a construção e apropriação do conhecimento científico pelo grupo. É um trabalho interdisciplinar que alia o ensino não formal de Ciências praticado no Planetário com as competências e habilidades desenvolvidas por grupos especiais em oficinas de criação artística.

Palavras-chave: ensino não formal, Ciência, Arte, deficientes visuais e auditivos.

---

\* Trabalho parcialmente financiado por CNPq e FAPERGS.

<sup>1</sup> Instituto de Física e Planetário da UFRGS.

<sup>2</sup> Instituto de Artes da UFRGS.

<sup>3</sup> Graduando, Física – UFRGS.

<sup>4</sup> Graduando, Design Visual – UFRGS.



## **Introdução**

Apesar do enorme interesse que a Ciência e, principalmente, a Astronomia despertam na população em geral, o ensino de Ciências tem sido falho em todos os níveis da formação educacional. Esse cenário é ainda mais grave no que diz respeito aos desafios enfrentados por escolas e espaços de educação não formal, como museus e planetários, no tocante à inclusão social de grupos com deficiência auditiva ou visual. São raros os profissionais com formação para atender essas demandas específicas e, muitas vezes, o próprio espaço físico não é adequado. Ademais, os recursos didáticos disponíveis pouco auxiliam na aprendizagem dos deficientes, especialmente na área científica.

Os planetários têm importante papel na divulgação da Ciência e da Astronomia e recebem públicos com idades entre 4 e 80 anos e com níveis de escolaridade do infantil ao superior. Com o incentivo das políticas de inclusão social, tem sido crescente a demanda para atendimentos qualificados de grupos com necessidades especiais, terceira idade e outros.

No Atelier de Cerâmica do Instituto de Artes da UFRGS, desde 2009, ocorre uma ação de extensão universitária voltada ao ensino da arte cerâmica que inclui, como seu público alvo, portadores de deficiência visual. Em 2010, o Programa de Divulgação Científica do Planetário da UFRGS passou a trabalhar colaborativamente com essa ação do Instituto de Artes com o objetivo de criar materiais de apoio didático para ensino de Astronomia para deficientes visuais.

## **Material e Metodologia**

Os participantes da ação extensionista desenvolvida no Atelier de Cerâmica, em visita ao Planetário, participaram da oficina “A Terra como um grão de pimenta”, que explora a representação, em escala, dos tamanhos dos planetas e das distâncias entre suas órbitas. Essa atividade gerou enorme interesse sobre diversos tópicos de Astronomia, sendo um deles a Lua. Vários deficientes visuais formularam muitas questões como: É verdade que a Lua apresenta sempre a mesma face virada para a Terra? E como é a face oposta? Como é a superfície lunar? O que são as fases da Lua? Qual é a aparência diária da Lua?

A compreensão das leis que regem a dinâmica celeste exige habilidades de abstração que muitas vezes estão aquém das habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes em geral, até mesmo daqueles que já se encontram em nível superior. Assim, para tratar conteúdos de Astronomia de forma significativa para os deficientes visuais são necessários recursos didáticos específicos, não disponíveis no mercado. Tais recursos possibilitam expandir a informação perceptiva dos deficientes visuais.

Com o objetivo de criar materiais de apoio didático para deficientes visuais surgiu a iniciativa da realização de encontros semanais com o grupo no Atelier de Cerâmica do Instituto de Artes, para dar continuidade às discussões sobre a Lua e realizar experiências diversas. Essa proposta alia o ensino de Ciências e Astronomia com as competências e habilidades desenvolvidas pelos deficientes visuais na oficina de criação artística do Instituto de Artes.

A metodologia de trabalho implica que os próprios deficientes visuais participem na elaboração dos materiais didáticos, a partir de uma percepção diferenciada. Os materiais também são testados pelos próprios sujeitos envolvidos em sua produção, os quais participam de todas as fases de sua elaboração. Todas essas atividades ocorrem em um

campo relacional, no qual cegos e pessoas com visão normal compartilham o mesmo espaço de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky o desenvolvimento e o conhecimento ocorrem e são construídos a partir de teias de relações não lineares entre os sujeitos e seu contexto. No estabelecimento destas relações são de grande relevância as mediações (VYGOSTSKY, 1996).

### **Resultados e discussões**

Dentre os tópicos de Ciências discutidos com o grupo, destacam-se fases da Lua, órbitas dos planetas e o estudo de ondas sonoras abordando conceitos como frequência, comprimento de onda, velocidade de propagação, intensidade e timbre. Foram utilizados recursos didáticos disponíveis para o ensino formal como um modelo do sistema Sol-Terra-Lua em madeira e maquete da órbita da Terra em torno do Sol (CANALLE, 2003). Para os deficientes visuais esses modelos foram de pouca ajuda. Já a abordagem de alguns conceitos sobre ondas utilizando instrumentos musicais, “mola maluca” e o próprio corpo dos participantes mostraram-se mais eficientes.

Este trabalho evidenciou a precariedade de recursos didáticos adequados para ensino de conteúdos de Astronomia e Ciências afins, principalmente, para portadores de deficiência visual. Ademais, lançou desafios para professores e alunos universitários de planejamento e execução de um projeto de produção de material didático para ensino de Ciências para um grupo de deficientes visuais que é capaz de criar e produzir objetos em cerâmica e outros materiais.

A compreensão das fases da Lua e da aparência diária do satélite no céu foram os primeiros tópicos escolhidos pelo grupo para produção de material didático no Atelier de Cerâmica. Inicialmente foram produzidas, em cerâmica, luas em diferentes fases com uso de tintas texturizadas e outros materiais apropriados para facilitar a percepção tátil. É importante mencionar que a metodologia do trabalho é tal que a idealização dos objetos didáticos é resultante de uma construção coletiva com os deficientes visuais e que a confecção dos mesmos é feita por eles próprios, sob a orientação de professores e alunos universitários. Trata-se, portanto, de um trabalho interdisciplinar que alia o ensino de Ciências com as competências e habilidades desenvolvidas pelos deficientes visuais em oficinas de criação artística no Atelier de Cerâmica do Instituto de Artes da UFRGS.

A vontade do grupo de deficientes visuais de “ver” como a Lua se apresenta diariamente no céu deu origem ao planejamento e confecção de um calendário lunar, com a Lua em cerâmica e a parte iluminada da sua superfície destacada pelo uso de uma tinta texturizada, para facilitar a percepção tátil. No presente trabalho apresentamos o calendário lunar para o mês de outubro de 2011, produzido através dessa metodologia de trabalho em que os próprios deficientes visuais participaram na elaboração do calendário, a partir de uma percepção diferenciada.

### **Conclusão**

Os objetivos desse trabalho de ensino de Ciências para grupos especiais, como terceira idade e deficientes auditivos e visuais, foram atingidos considerando os avanços no processo de aprendizagem de conceitos físicos sobre som e a produção de material didático sobre as fases da Lua e as órbitas dos planetas. Os recursos gerados (maquetes táteis, calendário lunar, instrumentos de sopro, etc) são elementos de comunicação que buscam, com qualidade, possibilitar aos deficientes visuais estudar conceitos básicos de Astronomia

e de Ciências em geral. Esses recursos são importantes auxiliares para ampliar a percepção diferenciada dos deficientes visuais, permitindo o estabelecimento de redes de relações e associações que auxiliam o deficiente visual “ver” o Universo. Cabe destacar a importância desse trabalho na formação pessoal e profissional tanto dos graduandos quanto dos professores de ensino superior que acompanham o projeto “Ciência e Arte integrando grupos especiais”, pois trata-se da construção coletiva de saberes que abrem novos horizontes para o processo ensino-aprendizagem.

### Referências

CANALLE, J. B. G. **O problema do ensino da órbita da Terra.** Física na Escola, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 12–16, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.



# CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PORTAL PARA A CONSTRUÇÃO/AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DE E/LE<sup>1</sup>

Iranildes Almeida de Oliveira Lima;  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Iranildes Almeida de Oliveira Lima<sup>2</sup>; Geovanio Silva do Nascimento<sup>3</sup>;

**Resumo:** O objetivo da presente comunicação é apresentar reflexões sobre as relações e implicações da extensão universitária para o processo de desconstrução de práticas pedagógicas tradicionais e de construção da competência profissional do professor de línguas estrangeiras. As questões norteadoras deste trabalho são: Que elementos básicos devem ser considerados na realização de um processo de re-significação da prática pedagógica do professor de LE, nesta perspectiva? Por que é que mesmo com uma formação teórica de base reflexivo-comunicativa ainda se insiste em reproduzir as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de LE pautadas apenas no ensino da metalinguagem? Até que ponto projetos de extensão universitária, como o Projeto Portal, podem ajudar no processo de re-significação deste tipo de prática pedagógica e construção da competência profissional do professor de LE do século XXI. A dinâmica de discussões, reflexão-ação-reflexão-ação que a atuação no projeto portal permite contribui imensamente para a construção da competência profissional de professor de LE dos alunos das licenciaturas em línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** Extensão universitária, Ensino/aprendizagem de LE, Competência profissional do professor de LE

## Introdução

O objetivo da presente comunicação é apresentar reflexões sobre as relações e implicações da extensão universitária para o processo de desconstrução de práticas pedagógicas tradicionais e de construção da competência profissional do professor de LE do século XXI. Estas reflexões se situam no contexto do Projeto Portal: ensino/aprendizagem de línguas modernas para a cidadania, inclusão social e o diálogo multi e intercultural, realizado com o apoio da Pro-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana, e se referem às ações realizadas no período de 2009-2011.

Este projeto já representa um importante marco nas atividades extensionistas da UFES, tanto pela sua trajetória de quase uma década - foi implantado em 2003 - que faz

---

<sup>1</sup> Área de Educação

<sup>2</sup> Doutoranda em Lingüística Aplicada pela Universidade de Alcalá, Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, Coordenadora Geral do Projeto Portal

<sup>3</sup> Licenciado em Letras pela UEFS, Professor do IFbaiano e Coordenador Pedagógico do Setor de Espanhol do Projeto Portal

com que ele se constitua numa demanda da comunidade economicamente menos favorecida, como pelo fato de ele promover o estreitamento das relações entre Comunidade-Universidade-Comunidade. Seu objetivo fundamental é, por um lado, formar usuários de línguas modernas como inglês, francês e espanhol em nível básico, e por outro, contribuir para a construção da competência profissional de professores de LE dos alunos das Licenciaturas em Letras desta Universidade.

A partir dessa última perspectiva e dos resultados das observações das práticas pedagógicas dos alunos das licenciaturas envolvidos neste projeto, realizadas pela coordenação, definimos as questões norteadoras das reflexões constantes deste trabalho. Estas, por sua vez, impuseram a necessidade de desenvolvimento de uma exposição dos suportes teóricos fundamentadores da prática pedagógica dentro do Projeto Portal, cujo eixo norteador é o processo de construção da competência comunicativa: Que elementos básicos devem ser considerados na realização de um processo de re-significação da prática pedagógica do professor de LE, nesta perspectiva? Por que é que mesmo com uma formação teórica de base reflexivo-comunicativa ainda se insiste em reproduzir as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de LE pautadas apenas no ensino da metalinguagem? Até que ponto projetos de extensão universitária, como o Projeto Portal, podem ajudar no processo de re-significação deste tipo de prática pedagógica e construção da competência profissional do professor de LE do século XXI?

A revisão bibliográfica empreendida, a consulta aos documentos que regulam o ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro, o resultado das discussões e das reflexões realizadas sobre as impressões das observações das aulas confirmam a pertinência destas questões. Pôde-se perceber que o ensino de LE com vistas a desenvolver a competência comunicativa dos alunos ainda permanece fora das práticas de muitos professores de LE, sobretudo, daqueles que atuam nas escolas públicas brasileiras. No entanto, a sua presença é solicitada pela sociedade atual e legitimada pelas leis educacionais. Para que essa realidade se consolide é necessário que o professor em formação desconstrua suas crenças e atitudes cristalizadas ao longo de anos de vivência de um ensino/aprendizagem mecanicista e sem sentido, em favor de um novo jeito ser professor de LE.

**Competência comunicativa e competência profissional do professor de LE**

Num mundo em que a internet e os avanços tecnológicos promovem a interação com outros mundos e outras culturas quase em tempo real, a comunicação em línguas estrangeiras deixou de ser um artigo de luxo e passou a ser uma necessidade. No entanto, para que nos comuniquemos em qualquer língua estrangeira é necessário conhecer muito mais que as suas regras gramaticais, é preciso construir saberes lingüísticos, socioculturais, estratégicos, discursivos e pragmáticos concernentes a esta língua e desenvolver uma série de habilidades, crenças e atitudes que nos tornarão competentes no seu uso.

O termo Competência foi introduzido nos estudos linguísticos por Noam Chomsky, quem nos anos sessenta apresentou a dicotomia *Competence*, para referir-se aos conhecimentos intuitivos que o falante/ouvinte tem de sua própria língua, e *performance* em referência ao uso real que o falante/ouvinte faz dela em uma situação concreta. Este conceito de Competência proposto por Chomsky provocou muitas reações entre os lingüistas, que o consideram reducionista porque nele não se consideram os elementos do contexto sociocultural. Uma das reações contrárias de maior representatividade foi Hymes (1972). Este lingüista reflete sobre o conceito de Competência lingüística proposto por Chomsky e defende que o conhecimento de uma língua implica todos aqueles aspectos culturais de uma comunidade que o indivíduo precisa saber para desenvolver-se nela, e introduz o termo Competência Comunicativa.

Na década de setenta ganham força as propostas de distinção entre competência lingüística e competência comunicativa. Enquanto a primeira se refere aos conhecimentos sobre as formas da língua, é inata, tem base biológica, é estática e tem um caráter absoluto; a segunda e se refere aos conhecimentos que permitem uma pessoa a usar a língua adequadamente e possui um conceito dinâmico que depende da negociação do significado entre duas ou mais pessoas que compartilham o conhecimento da mesma língua, mesmo em níveis diferenciados (Cenoz Iragui, 2004: 451-452).

A partir dos anos oitenta, distintos modelos de competência comunicativa foram desenvolvidos. Os mais citados são os modelos de Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), que procuram descrever e relacionar as diferentes dimensões desta competência (para mais detalhes sobre cada um destes modelos e outros, ver Cenoz Iragui, 2004 e Basso, 2008). As dimensões que conformam os modelos mais completos são: lingüística ou gramatical – conhecimento das regras gramaticais da língua; léxico-semântica – conhecimento do léxico da língua e suas formas de significar; sociocultural – habilidades para expressar-se de forma apropriada no contexto sociocultural da comunicação; pragmática – habilidades para transmitir e entender

as intenções comunicativas ao realizar e interpretar atos de fala e funções lingüísticas; discursiva – habilidades de selecionar e organizar palavras, expressões e enunciados para a comunicação oral ou escrita; estratégica – capacidade para ativar mecanismos necessários para aprender e mobilizar os recursos necessários para comunicar-se; não verbal – conhecimento dos elementos não verbais da comunidade lingüística e habilidades de uso destes para e na comunicação.

No Brasil, José Carlos Paes de Almeida Filho foi um dos lingüistas precursores dos estudos sobre Competência Comunicativa e dos modelos sobre a Competência Profissional do Professor de LE. Desde os anos noventa, só ou em parceria, ele vem publicando trabalhos sobre estes temas. Também Basso desde 2001 e a partir de um processo de reflexão e re-significação dos conceitos e modelos propostos por Almeida Filho, outras vezes por ela mesma, vem desenvolvendo modelos teóricos, enfatizando as competências mínimas esperadas dos novos professores de LE. Seu modelo mais recente é Basso (2008).

### **Construção/aquisição da competência do professor de LE: contribuições de um projeto de extensão**

Como dissemos anteriormente, estruturamos nossa reflexão a partir de uma série de questionamentos. Quanto aos aspectos considerados na busca da re-significação da prática pedagógica do professor de LE a partir de uma perspectiva de base comunicativa, foram implementados encontros semanais entre a coordenação e os bolsistas e voluntários ministrantes dos cursos oferecidos pelo projeto, para conversas, discussões e reflexões sobre o modelo atual de ensino/aprendizagem de LE aplicado nas escolas. Os resultados foram: a) a implementação da caracterização do perfil das práticas pedagógicas comuns no referido modelo, a partir dos relatos das próprias experiências como alunos de LE nestas escolas; b) a constatação, da ineficácia e incipiência deste modelo num contexto de um mundo movido pela tecnologia, pela facilidade de interação e comunicação com os Outros em outros Mundos, e pela informação; c) a constatação de que os cursos do projeto deveriam oportunizar o acesso a cursos de línguas estrangeiras para a comunidade carente, que buscassem o desenvolvimento de habilidades e competências para que esta comunidade pudesse comunicar e estabelecer diálogos com os Outros desses outros Mundos; d) a necessidade de desconstrução de si mesmo enquanto agentes influenciados pelas práticas pedagógicas recorrentes no modelo aplicado nas escolas; d) a necessidade de formação teórica, daí o redimensionamento dos objetivos dos encontros para discussão e

reflexão sobre os suportes teóricos norteadores das práticas pedagógicas voltadas para o ensino/aprendizagem de LE que buscam o desenvolvimento da competência comunicativa; e) Discussões e reflexões sobre a competência do Profissional de LE.

Depois de assumida a proposta de desconstrução, e a aplicação da metodologia delineada com vistas ao desenvolvimento da comunicação, a coordenação fez observação das aulas ministradas para avaliar a aplicação do novo modelo. A experiência da observação evidenciou a dificuldade do processo de desconstrução e implementação do novo. Um exemplo básico, foi que, depois discussões concordou-se que o trabalho seria desenvolvido em dupla ou em grupos porque era a melhor forma de favorecer a comunicação. Qual foi a surpresa que em mais de 50% das salas observadas pela coordenação os alunos estavam em fila indiana e o professor dava aula expositiva sobre regras gramaticais e a língua de comunicação era a língua materna. Essa dificuldade denunciou por um lado resistência dos bolsistas e voluntários em assumir os riscos de uma mudança e, por outro, a facilidade com que elementos arraigados e impostos ao longo de muitos anos, pela escola, resistem em fazer parte da construção da competência profissional do professor de LE. Por este motivo, os objetivos das reuniões e dos encontros foram redimensionados para a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, as dificuldades de levar a diante os atuais objetivos dos cursos do projeto, e replanejamento da metodologia e da atuação do professor em formação.

Essa dinâmica de informação, discussões, reflexão-ação-reflexão-ação que a atuação no projeto portal permite contribui imensamente para a construção da competência profissional de professor de LE dos alunos das licenciaturas em línguas estrangeiras, que certamente sairão melhor formados.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA FILHO, José Paes de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2005

BASSO, Edcléia A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, Maria Luisa O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 127-155.

CENOZ IRAGUI, Jasone .El concepto de competencia comunicativa.In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (org.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 2004.



50  
Congresso  
Brasileiro de  
Extensão  
Universitária

**As Fronteiras da Extensão**

# CURSO A DISTÂNCIA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO SOCIAL

Solange Cristina da Silva<sup>1</sup>

Ágata Venzon de Bona<sup>2</sup>

Juliana Majes Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo refere-se a um relato de experiência sobre o curso de extensão a distância intitulado “A pessoa com deficiência visual no contexto social”. Articulando pesquisa, ensino e extensão, o referido curso objetivou a formação de educadores, trazendo discussões críticas a respeito da deficiência visual e inclusão. O mesmo foi desenvolvido na modalidade a distância pelo ambiente de aprendizagem moodle nos meses de período de junho e julho do corrente ano e teve carga horária de 40 horas. Foram inscritos 126 participantes, dos quais 116 concluíram o curso, o que resultou na certificação dos mesmos. Avaliação feita pelos cursistas foi positiva e teve como destaque a conteúdo abordado e a didática utilizada pela professora.

**Palavras-Chave:** Deficiência visual; Formação de professores; Educação Inclusiva

## INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência, durante muito tempo, viveram segregadas e vistas como alvo de caridade. Ao longo dos anos, com o processo de inclusão, isso foi

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina

Mestra em Educação

Professora Titular do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC

Membro do grupo de pesquisa “Educação, Comunicação e Tecnologia” e vice-coordenadora do

Laboratório de Educação Inclusiva – LEI/CEAD/UDESC

[solange.silva@udesc.br](mailto:solange.silva@udesc.br)

<sup>2</sup> Universidade do Estado Santa Catarina

Graduanda em Pedagogia

Bolsista de Extensão do Centro de Educação a Distância- CEAD/UDESC

[agata.vbona@gmail.com](mailto:agata.vbona@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade do Estado Santa Catarina

Graduanda em Pedagogia

Bolsista de Extensão do Centro de Educação a Distância- CEAD/UDESC

[ju.maues@yahoo.com.br](mailto:ju.maues@yahoo.com.br)



mudando, elas passaram a ocupar enquanto sujeitos de direitos os diversos espaços sociais. Porém, com essa nova realidade, surgiu a necessidade de atendimento e serviços acessíveis e qualificados. Com o intuito de contribuir com a resposta educativa a esta demanda, o Centro de Educação a Distância por meio do Laboratório de Educação a Distância, oferece o curso a distância “A pessoa com deficiência visual no contexto social”. Este curso surgiu do levantamento de dados destinados a alguns profissionais da educação sobre suas necessidades em relação a educação inclusiva e contemplou o ensino na medida que favoreceu aos alunos conhecimento de uma área específica que é a educação de cegos e contribuiu para a comunidade no que se refere ao processo de inclusão social. O objetivo desse curso foi a formação de professores e da comunidade no sentido de perceber a pessoa com deficiência visual nos vários segmentos da sociedade enquanto sujeito de direitos. E, para tanto, tentou oportunizar o contato dos profissionais da educação com diferentes formas de ensinar e aprender; discutir o modelo social da deficiência; oferecer noções básicas sobre acessibilidade aos participantes; refletir sobre os desafios e perspectivas da inclusão dos cegos nos diversos espaços sociais e estimular mudanças de atitudes no que se refere à inclusão, tanto por parte dos professores em formação quanto pela comunidade envolvida neste processo. O curso foi desenvolvido na metodologia a distância por meio da plataforma virtual de aprendizagem moodle. Essa metodologia propiciou a democratização do conhecimento pelo fato de possibilitar a participação de educadores e da comunidade de diversos estados brasileiros, o que seria inviabilizado se o curso fosse presencial.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAIS**

O sistema educacional brasileiro encontra-se envolto a muitas mazelas, dentre estas, destaca-se principalmente o fato de que os profissionais da educação dispõem de uma formação inicial ineficaz, de maneira que entram no cenário escolar despreparados para atuarem na realidade que os espera. Além disso, dá-se ênfase ao fato de que muitos profissionais não são dotados do conhecimento necessário para refletirem acerca de sua prática de maneira que esta possa dar-se de forma cada vez mais inclusiva. Destacamos a importância de ocorrerem mudanças no modo de pensar dos profissionais que atuam na educação, especialmente no que tange à inclusão dos sujeitos com necessidades

especiais, construindo práticas reflexivas que visem a formação de novas propostas educativas, que utilizem metodologias e ferramentas que propiciem a acessibilidade dos educandos com diferentes deficiências, e que contraponham-se ao círculo vicioso do discursos das mesmas e repetidas teorias, os mesmos conceitos e as mesmas idéias no que concerne a formação dos professores.

Dá-se ênfase, ao fato de que o educador deve procurar dominar as teorias subjacentes a sua *práxis*, pois uma irá fundamentar a outra, e para que haja uma reflexão do fazer pedagógico existe a necessidade de uma apropriação teórica da realidade em questão, que construa uma crítica sobre o saber-fazer. Deve-se refletir a fim de realizar as transformações necessárias, pois uma postura reflexiva sem ação, não garante nada. Segundo Nóvoa (2009) é importante que a formação do professor esteja relacionada a um contexto de responsabilidade social, onde o profissional tenha uma constante atenção à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, buscando sempre pela inovação e atualização, sendo estes elementos fundamentais para a formação do educador.

O processo de inclusão está muito presente nas discussões relacionadas a educação, este é entendido não apenas como “estar no mesmo espaço”, trocar experiências, socializar-se, mas sim respeitar as diferenças em uma sociedade que tende a estabelecer padrões únicos, comuns, onde o que se difere deles não se enquadra ou é recebido com estranhamento, e, principalmente oportunizar que as pessoas se sintam parte do grupo, identifiquem-se com ele. Deste modo, “incluir é romper com os binômios norma/anormal, superior/inferior, eficiente/ deficiente, com preconceitos, com cristalizações, com relações de poder e dominação”. (VARGAS; BECHE; SILVA, 2003. P.65)

A educação inclusiva baseia-se em uma proposta de política pública de educação para todos, a qual prevê que os alunos, independentemente de qualquer necessidade especial que possuam, devam estar inseridos em uma escola de ensino regular. Seguindo essa perspectiva, a escola inclusiva tem como característica, levar o sujeito a uma reflexão crítica sobre si próprio e o mundo; desenvolver a capacidade do discente de conviver com a diferença, sempre respeitando-a. Destarte, “a educação inclusiva deve entrar pela escola regular; para que haja inclusão, o ensino especial deve ser absorvido pelo

ensino regular, mas a escola tem de passar por um processo de transformação para atender a todos” (MONTAAN, 1997 apud VARGAS; BECHE; SILVA, 2003, p.67 )

Desta forma, o objetivo da ação de extensão em questão na formação de professores e na prática da educação inclusiva se faz necessária na medida em que o processo de inclusão dos sujeitos com deficiência visual é uma realidade no contexto do sistema educacional brasileiro. Baseando-nos na idéia de que incluir seja bem mais do que ocupar um espaço e, que para tanto demanda a participação dos envolvidos (educador, educando e comunidade envolvida) enquanto seres ativos é que cremos na necessidade de trazer a tona reflexões referentes à deficiência visual que possibilitem levar o discurso da inclusão à prática. Nesse sentido, que realizou-se o curso, objetivando a formação do participantes visando a qualificação no atendimento a pessoa com deficiência e a quebra de preconceitos.

O curso “A pessoa com deficiência visual no contexto social” teve sua inscrição disponível para todo o Brasil, tendo participantes dos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, porém 87% dos cursistas foram do Estado de Santa Catarina. Os participantes se dividiram entre 90% professores e 10% graduandos, o que demonstrou que o objetivo do curso no âmbito da formação de professores foi atingido.

O referido curso teve carga-horária total de 40 horas e foi desenvolvido na metodologia a distância por meio da plataforma virtual de aprendizagem moodle, onde foram disponibilizados textos para leituras, tarefas, fóruns e chats visando a aquisição e troca de conhecimento. O conteúdo programático do curso contemplou: o histórico das concepções em relação à deficiência visual; o modelo social da deficiência; a pessoa com deficiência visual e questões familiares; a inclusão educacional da pessoa com deficiência visual: seus avanços e perspectivas; a acessibilidade em seus vários aspectos; o mercado de trabalho e a pessoa com deficiência visual; e, finalmente, a sexualidade como uma questão de direito para os sujeitos com deficiência visual.

A avaliação dos cursistas foi feita mediante envolvimento no processo, presença virtual por meio de participação em fóruns e chats, entrega das tarefas sugeridas e avaliação do curso. Os participantes avaliaram o curso por meio de formulários com perguntas fechadas sobre a organização e desenvolvimento do curso, bem como uma pergunta aberta sobre “A contribuição deste curso para sua vida profissional e/ou

peçoal”. Avaliação feita pelos cursistas foi positiva e teve como destaque a conteúdo abordado e a didática utilizada pela professora. Nesse sentido, o resultado foi a formação e certificação de 116 cursistas e a certeza de que contribuimos para ações mais inclusivas e respeitosas no tocante as pessoas com deficiência visual.

## CONCLUSÃO

O referido curso cumpriu com os objetivos primordiais de formação de professores para o processo de inclusão educacional; de contribuição na construção de conhecimento respaldado teoricamente para a comunidade interessada neste processo; e de relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na comunidade acadêmica. Tomando por base a resposta positiva dos cursistas em relação aos diversos âmbitos do curso (metodologia, ambiente, didática da professora, e conteúdo) podemos, então, considerar que este contribuiu sobremaneira para a inclusão escolar, pensando inclusão enquanto processo educacional e social urgente para nossa sociedade.

## REFERÊNCIA

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro presente**. *In*. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Portugal: Educa Lisboa, 2009, p. 25-47.

VARGAS, Gárdia; BECHE, Rose Clér Estivaleta; SILVA, Solange Cristina. **Educação Especial e Aprendizagem**. Caderno Pedagógico. Centro de Educação a Distância: Florianópolis, 2003.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. *In*: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora. 1999, p. 127-154



## **DIFICULDADE OU DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM. FAZ DIFERENÇA?**

Área Temática: Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Autores:

Silvia Rios<sup>1</sup>; Andréia Barros<sup>2</sup>; Cláudia Fanelli<sup>3</sup>; José Leonídio Pereira<sup>4</sup>; Regina Celi Pereira<sup>5</sup>

### **Resumo**

**INTRODUÇÃO:** O Programa Papo Cabeça atua na promoção em saúde em escolas municipais da 7ªCRE. A partir de uma demanda das escolas, o projeto percebe que o tema dificuldade de aprendizagem é recorrente e aumentou sua atuação, criando então, o Projeto Interagir. Em 2009/2010, o Projeto avaliou e atendeu alunos de **Séries iniciais**, cuja queixa era dificuldade de aprendizagem. Em 2011 direcionamos nosso atendimento a escolares com as mesmas indicações, porém pertencentes às **Turmas de Aceleração**.

**OBJETIVOS:** Este trabalho tem por objetivo fazer um estudo dos escolares atendidos pelo Projeto avaliando os resultados obtidos entre os alunos de series iniciais, já atendidos, e os alunos das turmas de aceleração, em atendimento, com vistas a aprofundar estudos e avaliar a melhor forma de atuar em grupos diferenciados, buscando a eficácia da intervenção do Projeto, seja em grupos de séries iniciais ou em grupos com idades mais avançadas.

**METODOLOGIA:** Este estudo preliminar pautar-se-á na análise do material colhido nas intervenções do Projeto, a saber: anamnese, aplicação de testes psicológicos e neuropsicológicos, avaliação fonoaudiológica e grupo de estimulação.

**CONCLUSÃO:** Acreditamos que esse estudo possa contribuir para o melhor entendimento das diversas definições e nomenclaturas que cercam o processo de aprendizagem, que são atualmente um problema tanto para quem se envolve diretamente no diagnóstico, como na prevenção, e na reabilitação da aprendizagem. Esperamos colaborar para o fortalecimento do processo educativo, mas, sobretudo, com os atores envolvidos e responsáveis por fazer valer a formação educacional para além dos conteúdos escolares ou cognitivos.

**Palavras Chave:** Aprendizagem- desenvolvimento- inclusão

---

<sup>1</sup> Psicóloga da Faculdade de Medicina da UFRJ, membro da equipe do Programa Papo Cabeça

<sup>2</sup> Psicóloga, membro da equipe do Programa Papo Cabeça.

<sup>3</sup> Assistente Social da Maternidade Escola da UFRJ, membro da equipe do Programa Papo Cabeça

<sup>4</sup> Professor Adjunto da Faculdade de Medicina da UFRJ, Coordenador Geral do Programa Papo Cabeça

<sup>5</sup> Psicóloga da Maternidade Escola da UFRJ, membro da equipe do Programa Papo Cabeça



## Introdução

Desde o início das ações o Interagir, um dos projetos do Programa de extensão Papo Cabeça, é muito comum recebermos para avaliação e atendimento alunos encaminhados pelas escolas com queixas descritas da seguinte forma: “...aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, seu comportamento é hiperativo...”; “...aluno com distúrbio de aprendizagem, mostra-se retraído não interagindo com o grupo...”; “...aluno com comportamento agressivo, não aceitação de regras e com dificuldade no aprendizado escolar...”; “...aluno possui bom comportamento mas não consegue acompanhar a turma no conteúdo escolar...”; “...aluno mostra-se totalmente desinteressado tanto pelas questões de aprendizado quanto com as relações interpessoais, mostrando-se alheio as interações com o ambiente escolar.”

Diante de tais descrições, ao mesmo tempo impar, possui uma forma generalizada, a **Não Aprendizagem**.

Nossa inquietude na busca de compreender a definição entre Dificuldade ou Distúrbio de aprendizagem ou mesmo classificar as supostas diferenças entre uma e outra passa ao largo do uso para uma simples classificação ou mesmo rótulo de diagnóstico a ser empregado nos laudos. Nosso maior interesse começa por melhor esclarecer a comunidade escolar que atendemos sobre esse assunto, desmistificando, sobretudo, as situações que são equivocadamente avaliadas como desordens, distúrbios ou transtornos ou mesmo como desinteresse dos alunos com o aprendizado.

Moojen (1999), alerta que os termos *distúrbios*, *transtornos*, *dificuldades* e *problemas de aprendizagem* têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes.

Para França (1996) aparentemente os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização do termo *distúrbio*, enquanto os construtivistas parecem ser adeptos do termo *dificuldade*. Para o autor aparentemente a distinção feita entre os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem esteja baseada na concepção de que o termo “dificuldade” está mais relacionado a problemas de ordem psicopedagógica e/ou sócio - culturais, ou seja, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais frequentemente

utilizada em uma perspectiva preventiva; por outro lado, o termo “distúrbio” está mais vinculado ao aluno, na medida em que sugere a existência de comprometimento neurológicos em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica.

Acerca dos Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), descreve-se que:

(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID - 10, 1992: 236).

Moojen (1999) afirma que, ao lado do pequeno grupo de crianças que apresenta Transtornos de Aprendizagem decorrente de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo muito maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designadas como “dificuldades de aprendizagem”. Participariam dessa conceituação os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais que foram consideradas no passado como alterações patológicas.

O dia a dia dos atendimentos realizados pelo Projeto Interagir a escolares encaminhados a nós, vem nos apresentando diversos formatos, desde os mais simples aos mais complexos mostrando a variedade das interferências possíveis para o surgimento desse fenômeno, que em muitas outras circunstâncias possuiriam diagnósticos equivocados. O interesse é encaminharmos e tratarmos cada um respeitando sua singularidade e evitando assim a generalidade simplista do termo Dificuldade ou Distúrbio de Aprendizagem. Esperamos assim contribuir para o crescimento e fortalecimento do processo educativo quando buscamos esclarecer e orientar não só os alunos atendidos, mas também seus responsáveis e educadores diretos.

O objetivo do trabalho é apresentar as avaliações realizadas nos escolares encaminhados ao Projeto Interagir, tendo como uma das queixas a dificuldade ou distúrbio de aprendizagem,

analisando a conduta empregada a cada caso e sua evolução.

Buscaremos também analisar o impacto do resultado da intervenção nos escolares de séries e idades iniciais, este grupo já concluído as avaliações e atendimentos, com os escolares de Turmas de Aceleração que possuem distorção idade/série, que estão em processo de avaliações e atendimentos. Ambos os grupos possuem como queixa principal dificuldade/distúrbio de aprendizagem.

### **Material e Metodologia**

A realização das avaliações e atendimentos aos escolares da 7ª Coordenadoria Regional de Educação ocorre na sede do Programa Papo Cabeça, na Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda localizada na Barra da Tijuca, um dos bairros pertencentes a 7ª CRE.

Os encaminhamentos são feitos normalmente a partir da observação do Professor, Diretor, Coordenador Pedagógico, ou técnico (assistentes sociais, psicólogos) vinculados ao Programa Interdisciplinar de Apoio à Escola (PROINAPE) personagens diretamente ligados na avaliação do desempenho escolar dos alunos. Existindo também buscas diretamente dos responsáveis. Nesses casos esses são orientados a solicitarem o encaminhamento formal ao Projeto por um profissional da escola.

O encaminhamento feito pela escola é através de formulário próprio, onde deverá constar a identificação da escola, dados básicos do aluno e um espaço livre onde o educador irá descrever, da melhor forma que entender, os motivos do encaminhamento. No próprio formulário existe a orientação que a apresentação do aluno ao Projeto Interagir deverá ser na companhia de um responsável (Pai, Mãe, ou responsável legal).

A primeira apresentação no Projeto deverá ser com o encaminhamento formal da escola, e poderá ser somente pelo responsável ou este acompanhado pelo aluno. Não procedemos a atendimento de entrevista de anamnese a alunos sem acompanhamento do responsável, em razão da riqueza de detalhes das informações a serem prestadas, as quais o aluno provavelmente não possui, bem como a necessidade da autorização formal de um responsável pelo aluno para as possíveis testagens e atendimentos que o mesmo deverá ser submetido ao longo dos atendimentos.

O formulário de entrevista de anamnese foi um instrumento construído pelos diversos

profissionais que atuam no Programa Papo Cabeça, dando um olhar multidisciplinar, portanto enriquecendo a colheita de dados sobre o indivíduo a ser atendido pelo Projeto Interagir.

Realizada a anamnese, numa riqueza de atendimento de base dialógica, os dados colhidos possibilitam traçar o início de avaliação e/ou atendimento do aluno encaminhado.

A Partir dessa primeira entrevista traçamos indicativos a serem adotados, que podem ser: atendimento/avaliação específico ou alguns combinados, ou mesmo iniciar um atendimento específico e este indicar outras intervenções. A saber: Avaliação neuropsicológica, avaliação fonoaudiológica, e psicoterapia. Concluído esse processo, esse poderá indicar a necessidade de novas intervenções ou continuidade por maior período de alguma já inserida, tais como atendimento fonoaudiológico, atendimento psicoterápico, acompanhamento neurológico, avaliação psiquiátrica, atendimento psicopedagógico, atendimento em grupos de estimulação, etc....

### **Resultados**

Como abordado, o Projeto Interagir já vem atuando, desde o segundo semestre de 2009, na avaliação e atendimento de escolares com queixa de dificuldade de aprendizagem, e possui resultados de grupo de alunos de séries e idades iniciais. A intervenção nesse grupo se deu cumprindo as etapas descritas na metodologia, e uma das indicações pós avaliação foi o desenvolvimento de grupos de estimulação, o que foi realizado pela própria equipe do projeto e as respostas desses alunos ao trabalho realizado no grupo de estimulação foram:

- Melhora nas respostas comportamentais (limites e regras);
- Melhora nas formas de expressão oral e corporal;
- Melhora nas respostas cognitivas;
- Melhoras nas respostas afetivas.

#### **Algumas “falas” de Responsáveis e Professores:**

- “Ele curou...”
- “Conseguiu passar de ano.”
- “...está muito mais calmo”
- “...não precisa mais ir, já tá bom”



Nesse ano de 2011 estamos procedendo ao atendimento de escolares com a mesma queixa de dificuldade de aprendizagem, porém pertencentes às Turmas de Aceleração, que já pressupõe uma distorção idade série. Estamos seguindo as mesmas etapas propostas na metodologia já descrita, cuidando de adequar a testagem e tarefas de acordo com a faixa etária desse novo grupo. E a análise comparativa dos resultados seguirá os critérios semelhantes ao grupo anterior, como: adesão dos escolares ao processo, observação dos educadores quanto a melhoria das respostas cognitivas, comportamentais e afetivas.

### **Conclusão**

Ao final do trabalho com o grupo das Turmas de Aceleração o Projeto Interagir buscará analisar como melhor atuar em grupos diferenciados, buscando a eficácia da intervenção do trabalho de avaliação, atendimento e estimulação, seja em grupos de séries iniciais ou em grupos com idades mais avançadas.

Acreditamos que nossos estudos, intervenções e observações possam contribuir para o melhor entendimento das diversas definições e nomenclaturas que cercam o processo de aprendizagem, que são atualmente um problema tanto para quem se envolve diretamente no diagnóstico, como na prevenção, e na reabilitação da aprendizagem. Esperamos colaborar para o fortalecimento do processo educativo, mas, sobretudo, para os atores envolvidos e responsáveis por fazer valer a formação educacional para além dos conteúdos escolares ou mesmo respostas cognitivas favoráveis.

### **Referências**

- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES* n° 28, Campinas: Papyrus, 1993, pp. 31-48.
- CIASCA, M. S. (organizadora) Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar.
- CARVALHO, R. História da Educação – Dificuldades de aprendizagem. Séries Pedagogos



# EDUCAÇÃO, CULTURA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESPAÇOS CULTURAIS

Área temática: Educação

S. SILVA

Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (USP)

Carlos José de La Cruz Júnior<sup>1</sup>, Renata Gomes Tolentino Dias Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** Educação, cultura e pessoas com deficiência, qual a mediação possível? As discussões acerca da garantia dos direitos das pessoas com deficiência potencializaram-se após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU/2007. Assim, houve maior formalização da responsabilidade das instituições sociais no que concerne a oportunidades igualitárias de acesso do público com deficiência à cultura e educação, através de políticas públicas específicas. Este projeto tem o intuito de analisar a garantia do direito de acesso e participação das pessoas com deficiência na vida cultural, em igualdade com os demais, proporcionada pelos espaços culturais da Universidade de São Paulo, através de estratégias de mediação pedagógica. Por meio de pesquisas de campo nos espaços em questão, fez-se um levantamento da organização espacial, do material disponível, e, do atendimento realizado nos órgãos selecionados, sob a perspectiva em questão e através de uma metodologia construída para tanto. O resultado pretendido vincula-se à elaboração de um protocolo que favoreça o acompanhamento e a participação das pessoas com deficiência nas atividades desses espaços e que indique as questões de mediação pedagógica levantadas, através de proposta de alternativas adequadas. Mesmo podendo haver, ainda, avanços relevantes nos aspectos aqui tratados, a produção de indicadores de mediação pedagógica e proposição de metodologia adequada já se mostram como instrumentos pertinentes de desenvolvimento da atuação na área.

**Palavras-chave:** mediação pedagógica, cultura, pessoa com deficiência

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação (FE) - Universidade de São Paulo (USP)

<sup>2</sup> Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) - Universidade de São Paulo (USP)



## **Introdução**

O Projeto de Extensão denominado *Educação, cultura e pessoas com deficiência - a mediação pedagógica dos espaços culturais* esta vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e conta com a participação de seis graduandos de diferentes unidades de ensino. Inserido em tal projeto de extensão, encontra-se o estudo aqui apresentado, no qual é destacado o aspecto da mediação pedagógica no que concerne à garantia do direito igualitário de acesso ao espaço e conteúdo dos espaços culturais da Universidade de São Paulo.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2007) foi promulgada pelo Brasil em 2009 através do Decreto 6.949, documento esse que parte das discussões da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999), também ratificada pelo Brasil, e, da Resolução 48/96 da ONU que explicita as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. Como tratado no documento que orienta o Projeto no qual encontra-se incluído o presente estudo, a Convenção citada acima formalizou a garantia de oportunidades igualitárias para as pessoas com deficiência e aquelas a elas ligadas, no acesso à educação e à cultura nas instituições públicas da área social. Já no âmbito das políticas públicas, houve o estabelecimento de diretrizes para a esfera pública e suas ações relacionadas ao tema aqui tratado. Sendo a Universidade uma instituição responsável pela formação de profissionais que atuarão nessa realidade social, podemos considerar que, por isso, é de suma importância que ela se envolva na garantia dos preceitos da acessibilidade, da cultura e da mediação pedagógica, atuando sob suas perspectivas e transmitindo-os.

A ausência de acessibilidade implica em uma forma de discriminação do ponto de vista legal. Para que a aplicação dos direitos ligados à acessibilidade seja garantida nos espaços culturais, a questão da mediação pedagógica aparece como elemento essencial, podendo ser explorada como instrumento de acessibilidade ao conteúdo, tornando-o alcançável igualmente; para o alcance disso, é necessário que haja técnicas e procedimentos educacionais adequados e acesso físico, tais como aqueles previstos pelos preceitos de desenho universal, que buscam atingir um desenho de produtos, meios de comunicação e ambientes de qualidade no quais, além de requisitos

estéticos, é fundamental o entendimento sobre a legibilidade, a segurança e o conforto para todos, independente de suas idades, habilidades ou capacidades.

Diante disso, este projeto de extensão pretende identificar os modos pelos quais os espaços culturais da Universidade de São Paulo têm aplicado isso em suas ações, garantindo o “direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”, tal como consta no Artigo 30 do Decreto 6949 /2009, no qual ainda explicita-se o direito de todos a “ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis” e “ter acesso a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais, em formatos acessíveis”.

O direito à educação das pessoas com deficiência não devem se restringir às ações diretamente vinculadas ao espaço escolar, fato de extrema relevância, porém faz-se necessário reconhecer a ação-formação educacional em outros espaços constituídos que não o escolar. Assim, analisando a consolidação do reconhecimento dos direitos sociais e culturais das pessoas com deficiência nos espaços culturais, observa-se o papel propositivo das instituições em atender tais princípios de acesso aos bens sociais e culturais a estas pessoas por meio da mediação pedagógica dos espaços, levando em consideração não apenas o acesso, mas a autonomia.

Desta forma, englobando diversas áreas de formação acadêmica através do contato com a pesquisa e o ensino ligados à temática das pessoas com deficiência, este projeto proporciona aos graduandos um aprofundamento humanístico, ético e cultural, por meio de uma vivência acadêmica de extensão.

## **Material e Metodologia**

Para a realização do estudo, foram selecionados os espaços culturais da Universidade de São Paulo vinculados à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, a saber: Centro de Preservação Cultural (Casa de Dona Yayá); Centro Universitário Maria Antonia e Teatro da Universidade de São Paulo; Cinema da USP Paulo Emílio (CINUSP); Estação Ciência; Museu de Anatomia; Museu de Arqueologia e Etnologia; Museu de Arte Contemporânea; Museu de Geociências; Museu Paulista; Museu Oceanográfico; Museu de Zoologia; Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade de São Paulo (Parque CienTec).

Passou-se, então, a um levantamento das fontes de pesquisa disponíveis para auxílio na construção de indicadores de análise do atendimento nos órgãos a serem verificados por meio de pesquisa de campo. Além de leitura de bibliografia relevante

sobre o assunto, tal como teses, documentos e dados de pesquisa, os pesquisadores envolvidos se propuseram a embasamento teórico e metodológico através de participação em oficinas, cujos temas aparecem sempre envolvidos com questões de mediação, acessibilidade, educação e cultura, tais como legislação nacional, desenho universal, arte e cultura como espaços de formação educacional.

Com a devida propriedade obtida, torna-se possível, além da criação de indicadores de análise, a elaboração de roteiro específico de entrevistas para cada um dos segmentos a serem analisados. Atinge-se, assim, uma metodologia quantitativa e qualitativa, no sentido de observar o atendimento realizado nos espaços, as ações pedagógicas de mediação inclusiva, e, os números referentes ao público atendido.

### **Resultados e Discussões**

Com tal embasamento avaliativo, torna-se possível o alcance do resultado esperado, que se constitui pela construção de um protocolo que abarque questões educacionais, inclusivas e acessíveis, e que, apresentado propositivamente aos espaços, possa gerar expectativas de inclusão de novos tópicos ou necessidades específicas no sentido de favorecer o acompanhamento e participação de pessoas com deficiência nos espaços pesquisados.

Os aspectos observados geram não apenas resultados específicos, mas discussões pertinentes no campo. Entre os órgãos da Universidade de São Paulo selecionados, há os que possuem e os que não possuem serviços educativos e de monitoria, sendo que os primeiros são a maioria. Não obstante demonstrarem preocupação em atender com qualidade a todos os públicos, os locais reconhecem, via de regra, que possuem fragilidades na oferta, tanto de recursos técnicos - instrumentos, equipamentos e adaptações a fim de favorecer a visita das pessoas com deficiência -, quanto de recursos humanos - profissionais especializados que possam realizar a mediação pedagógica entre o acervo e aquela clientela.

Alguns poucos órgãos possuem certo conhecimento acumulado, e, encontram-se melhor preparados para tentar cumprir a tarefa da inclusão cultural. Porém, a maioria deles alega, para explicar aquelas fragilidades, a quase inexistência de demanda por parte das pessoas com deficiência.

Isso nos leva a refletir se não seria também papel desses espaços atrair as pessoas com deficiência, que possuem um histórico não tão remoto de intensa exclusão

da vida social, para seu interior, e ofertar-lhes uma experiência equivalente àquela ofertada aos demais visitantes.

### **Conclusões**

Há algumas experiências pontuais de grande valia, por parte dos setores educativos dos órgãos selecionados, que favorecem a inclusão social e cultural de pessoas com deficiência em seu interior. Porém, seria preciso torná-las de conhecimento de toda a comunidade universitária para que as mesmas pudessem generalizar-se e tornarem-se paradigmáticas. Torna-se essencial que haja uma ação aglutinadora e difusora dessas experiências, a fim de fomentar a absorção dos conhecimentos existentes no campo da mediação pedagógica para públicos com deficiência em espaços culturais, e, até mesmo, de pesquisar e produzir novos conhecimentos nessa área.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.949*, 25 de agosto de 2009.

MARANDINO, Martha (org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. FEUSP. São Paulo: 2008.

MARANDINO, Martha. *Museus de Ciências, Coleções e Educação: relações necessárias*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônios: 2009.

MARTINS, L. C. *A relação museu-escola: teoria e práticas educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo: 2006.

OEA. *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Texto promulgado em 7 de junho de 1999.

ONU. *Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência*. Texto promulgado em 30 de março de 2007.

ONU. Resolução 48/96 de 20 de dezembro de 1993.

SARRAF, V. P. *A inclusão dos deficientes visuais nos museus*. Revista MUSAS: 2006.

TOJAL, A.P. da F. *Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus*. Tese de doutorado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

VEIGA-NETO, A. *Cultura, culturas e educação*. Revista Brasileira de Educação: 2003.



# EXPERIÊNCIA DOCENTE: DIAGNÓSTICO DE LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Área Temática: Educação

Marta da Silva Oliveira Santos<sup>1</sup>, marta17\_fsa@hotmail.com.

Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Adneide Carvalho Silva<sup>1</sup>; Dislany Bispo da Cruz<sup>1</sup>; Jomara Oliveira de Carvalho Silva<sup>2</sup>;  
Lílian Miranda Bastos Pacheco<sup>3</sup>.

O presente trabalho emergiu a partir da experiência de licenciandas em Pedagogia da UEFS, integradas no subprojeto de pesquisa e extensão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nessa perspectiva, buscou-se investigar a correlação entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e escrita, visando à melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem de alunos de um colégio público, situado no município de Feira de Santana/BA. Foram realizadas atividades diagnósticas das habilidades de leitura, escrita e consciência fonológica, seguidas de estratégias específicas de ensino da Língua Portuguesa. Analisando os resultados, é perceptível que os sujeitos que apresentaram alguma dificuldade na leitura também apresentaram maior quantidade de erros na escrita e algum erro em habilidades metalinguísticas. Por outro lado, os sujeitos que apresentaram os melhores desempenhos em leitura e escrita também indicaram domínio das habilidades metalinguísticas, com apenas uma exceção dentre os 12 sujeitos. Portanto, conclui-se que a consciência fonológica constitui um instrumento relevante para o processo da lectoescrita, pois tende a transformar as dificuldades encontradas em habilidades aprimoradas.

Palavras chaves: PIBID, consciência fonológica, lectoescrita.

## INTRODUÇÃO

O subprojeto do PIBID intitulado *Diálogo entre as escolas básicas: regular e indígena*, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da UEFS, envolve a tríade ensino-pesquisa-extensão, uma vez que as atividades de ensino são avaliadas pelo rendimento escolar dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita. Este é também um projeto de extensão, à medida que propõe uma ação a ser desenvolvida junto às escolas, ao

---

<sup>1</sup> Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia da UEFS; Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UEFS/CAPES, junto ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE).

<sup>2</sup> Professora Supervisora do PIBID/UEFS/CAPES.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da UEFS; Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES. Coordenadora do DEHPE.

mesmo tempo em que é de pesquisa, pois visa aprofundar estudos, reflexões, debates e experiências sobre a educação escolar regular ou indígena e a formação de professores.

A partir desse subprojeto, as graduandas são inseridas no cotidiano de uma escola da rede pública, com a finalidade de promover experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, interdisciplinar, além da busca de superação de problemas identificados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao compreender o conceito de leitura e escrita como atos linguísticos, faz-se necessário estimular a consciência de que a linguagem oral é composta por fonemas e que estes podem ser representados a partir de grafemas. Dessa forma, a consciência fonológica, habilidade de compreender a oralidade em unidades menores, tem-se constituído um instrumento de análise da linguagem oral e processo de facilitação da leitura e da escrita.

Este trabalho objetiva investigar qual a correspondência entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e escrita de alunos de um colégio regular público, uma vez que acreditamos que o trabalho com consciência fonológica contribui para o aprimoramento da lectoescrita.

## MATERIAL E METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de ensino estadual, situada em um bairro periférico do município de Feira de Santana/BA, que recebe alunos do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Participaram do estudo 12 alunos do quarto ano, 03 do sexo feminino e 09 do sexo masculino, sendo que a maior parte da turma apresenta idade/série defasada com faixa etária entre 9 e 14 anos.

No intuito de minimizar as dificuldades de lectoescrita encontradas nos ambientes escolares, emergem estudos com a finalidade de promover intervenções pedagógicas. Nesse sentido, uma das mais relevantes e atuais propostas de ensino baseia-se na busca pelo aprimoramento das habilidades metalinguísticas, ou seja, o controle consciente e reflexivo sobre a fala. Dentre essas habilidades, destaca-se a consciência fonológica.

Segundo Barrera e Maluf (2003, p.492), consciência fonológica refere-se “à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem”. Já Colomer e Teberosky (2003) conceituam consciência fonológica como uma reflexão sobre a propriedade de segmentar os fonemas, ou seja, as unidades sonoras da língua. Desta maneira, o processo de aprender a ler e escrever depende de como a criança entenderá o som das palavras.

Segundo estudiosos, (Zuanetti, Schneck e Manfredi, 2008; Barrera e Maluf, 2003; Colomer e Teberosky, 2003) a consciência fonológica é indispensável no processo da lectoescrita e quanto melhor o desempenho desta, melhor é a habilidade fonológica.

Por acreditarmos nessa reciprocidade, utilizamos a habilidade de consciência fonológica como um instrumento para aprimorar o desempenho da lectoescrita de alunos do quarto ano, do Ensino Fundamental.

Os sujeitos realizaram atividades diagnósticas de leitura, escrita e consciência fonológica, na segunda unidade, consideradas relativamente fáceis para a série, seguidas de intervenções pedagógicas, com a finalidade de aprimorar as habilidades analisadas.

A atividade de leitura adotada foi um texto de Carlos Drummond de Andrade, intitulado *Poesia*. Nele havia 68 sílabas, totalizando 38 palavras e foram mensuradas a partir da leitura correta ou não de cada sílaba. Os alunos foram retirados da sala de aula, um de cada vez, para realização da avaliação. O texto foi apresentado ao aluno e a este foi solicitado fazer a leitura, ao passo que a avaliadora anotava as informações em uma ficha protocolada.

O diagnóstico da escrita foi desenvolvido através do ditado *Uma tarde no campo*, ADAPE {SISTO, 2001}. Esse instrumento é composto por 114 palavras e dessas, 60 apresentam algum tipo de dificuldade classificada como: encontro consonantal, que foram lt, mb, mp, nc, nç, nd, ng, ngr, ns, nt, rc, rd, rs, rt, sp e st; dígrafo, que foram ch, lh, nh, qu, rr e ss; sílaba composta, que foram br, cr, dr, gr, tr; e, finalmente, sílaba complexa que foram ão, ça, ce, ci, ge, sa se, sé, si e so. O texto foi protocolado por letras e analisado a partir da grafia exata de cada letra. Ao todo havia 554 letras. O ditado foi realizado ao mesmo tempo com todos os alunos na classe. A cada aluno foi entregue uma folha, na qual os mesmos escreveriam as palavras ditadas.

A avaliação de consciência fonológica foi feita oralmente, através da leitura das imagens a partir de quatro lâminas, nas quais continham uma imagem referência e três alternativas, para o aluno identificar as rimas e aliterações presentes. Os alunos foram convidados a sair da sala individualmente, a fim de fazer a leitura das imagens, ao passo que a avaliadora registrava as respostas dadas.

Após o diagnóstico, foram feitas diversas atividades com o intuito de desenvolver as habilidades referidas. Utilizamos músicas, filmes, ordenação de frases e/ou textos, leituras de imagens, interpretação e produção de textos individuais e coletivos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos demonstram uma quantidade de erros relativamente baixa na avaliação de leitura e escrita, se considerarmos o total das respostas dadas em cada avaliação. Na avaliação de leitura constavam 68 sílabas ao todo e os sujeitos acertaram mais de 50%. Por sua vez, na avaliação da escrita constavam 554 letras a serem grafadas e o maior número de erros foi de 217 letras, ou seja, menos da metade. Todavia se considerarmos que estes alunos estão cursando o quarto ano do Ensino Fundamental, o desempenho escolar apresentado está aquém do esperado.

A verificação das habilidades metalinguísticas centrou-se em duas ocorrências para aliteração e duas para rima, pois era esperado que na série em questão os sujeitos já tivessem domínio destas habilidades. Portanto, qualquer erro foi considerado como baixo desempenho. Para classificar os resultados encontrados em alto ou baixo desempenho utilizamos o seguinte critério: a partir do número máximo de erros apresentados nas avaliações de leitura e escrita, identificamos três grupos: os piores resultados, um grupo médio e os melhores. Os sujeitos que apresentaram pontuações mais baixas em leitura ou escrita e erro em habilidade metalinguística foram considerados com baixo desempenho e os que apresentaram pontuações mais baixas em leitura ou escrita e nenhum erro em habilidade metalinguística foram considerados com alto desempenho, conforme a tabela:

### Desempenho de habilidades linguísticas por sujeito

Sujeitos	Leitura	Escrita	Total em Aliteração	Total em Rima	Total em CF
Sujeitos 1	<b>3</b>	<b>76</b>	<u>2</u>	<b>0</b>	<u>2</u>
Sujeitos 2	7	<u>205</u>	<u>2</u>	<b>0</b>	<u>2</u>
Sujeitos 3	<u>17</u>	<u>168</u>	<b>0</b>	<u>2</u>	<u>2</u>
Sujeitos 4	<b>0</b>	<b>93</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sujeitos 5	<u>12</u>	<u>145</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
Sujeitos 6	<b>1</b>	<b>107</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sujeitos 7	5	123	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sujeitos 8	<b>2</b>	113	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
Sujeitos 9	5	<u>165</u>	<u>2</u>	<b>0</b>	<u>2</u>
Sujeitos 10	<b>2</b>	<u>217</u>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sujeitos 11	<b>4</b>	144	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sujeitos 12	<u>9</u>	<u>217</u>	<u>1</u>	<b>0</b>	<u>1</u>
<b>Total</b>	67	1773	9	4	<u>13</u>
<b>Total em %</b>	8,2	26,7	37,5	16,7	27,1

#### Legenda:

CF – Consciência Fonológica

Baixo Desempenho: valores sublinhados

Médio Desempenho: valores sem destaque

**Alto Desempenho: valores em negrito.**

Foi pontuado o número de erros em cada atividade, a partir desses resultados se inferiu o desempenho de cada sujeito em relação à turma toda.

Todos os sujeitos que apresentaram alguma dificuldade na leitura também apresentaram na escrita, mas o inverso não é verdade, deixando transparecer que a habilidade de escrita é mais complexa do que a de leitura.

Os sujeitos que apresentaram alguma dificuldade na leitura também apresentaram maior quantidade de erros na escrita e algum erro em habilidades metalinguísticas. Por outro lado, os que apresentaram os melhores desempenhos em leitura e escrita também indicaram domínio das habilidades metalinguísticas, com apenas uma exceção dentre os 12 sujeitos. Levantamos a hipótese que se os sujeitos já tivessem o domínio das habilidades de consciência fonológica talvez tivessem superado as dificuldades em leitura e escrita.

## CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos nessa pesquisa, conclui-se que os alunos que apresentaram melhor desempenho nos testes de consciência fonológica foram os que também demonstraram melhor rendimento nos testes de leitura e de escrita, ou seja, quanto mais desenvolvida é a consciência fonológica, melhor é a capacidade do aluno de realizar suas atividades escolares de lectoescrita.

Percebemos que as habilidades de consciência fonológica buscam embasar a aquisição da lectoescrita, constituindo um instrumento significativo e essencial para esse processo. Dessa forma, torna-se relevante que as ações pedagógicas possibilitem o desenvolvimento de tais habilidades, visando contribuir para a facilitação da aprendizagem dos educandos e transformar as dificuldades encontradas em habilidades aprimoradas, a fim de tornar os alunos leitores e produtores textuais proficientes.

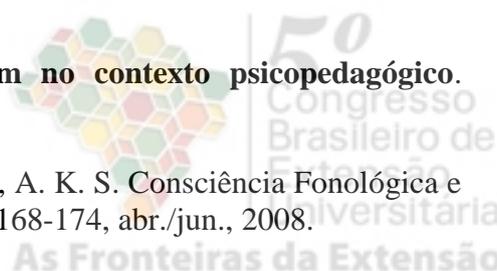
## REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Serie do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, p.491-502.

COLOMER, T.; TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SISTO, F. F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ZUANETTI, P. A.; SCHNECK, A. P. C.; MANFREDI, A. K. S. Consciência Fonológica e Desempenho Escolar, **CEFAC**, São Paulo, v.10, n.2, p.168-174, abr./jun., 2008.



## **LEITURA ITINERANTE: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAR LEITORES**

**Maria Helena da Rocha Besnosik<sup>1</sup>; Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima<sup>2</sup>; Sonia Moreira Coutinho dos Santos<sup>3</sup>; Heloisa Barretto Borges<sup>4</sup>**  
**Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)**

### **EIXO: EDUCAÇÃO**

#### **Resumo**

O artigo aqui socializado é um recorte do Projeto de Extensão denominado Leitura Itinerante: uma alternativa de mobilização de leitores, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e desenvolvido em 02 escolas públicas do Município de Feira de Santana, envolvendo professores e alunos dessas instituições. O objetivo principal do projeto é discutir e ampliar a concepção de leitura em suas múltiplas faces, bem como oportunizar vivências significativas de práticas culturais de leitura com o intuito de contribuir no processo de mobilização de leitores para um convívio produtivo com a leitura dentro e fora da escola. A metodologia do projeto tem sido os Círculos de Leitura, que se constituem em vivências compartilhadas com textos literários, sendo o leitor guia o responsável pela leitura em voz alta e, em seguida, abrem-se as discussões sobre o texto lido. Estes são realizados quinzenalmente. A operacionalização do projeto envolve ainda sessões de estudos e planejamentos semanais de toda a equipe, além das contações e leitura de histórias. As experiências já realizadas revelam uma intensa participação dos alunos no processo de interlocução com os textos, as escolas se mostram extremamente receptivas à proposta, inclusive, incluindo em seus planejamentos uma maior articulação com o espaço da biblioteca, e como resultado institucional, percebemos uma maior inserção da universidade na comunidade.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. do Departamento de Educação/ Pró-Reitora de Extensão da UEFS.

<sup>2</sup> Profa. Assistente do Departamento de Educação/ Coordenadora de Extensão da UEFS e do Projeto de Extensão Leitura Itinerante: uma alternativa de mobilização de leitores.

<sup>3</sup> Profa. Assistente do Departamento de Letras e Artes da UEFS

<sup>4</sup> Profa. Assistente do Departamento de Educação -UEFS e Coordenadora do Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS



**Palavras Chave: Leitura; Formação do leitor; Círculos de leitura.**

## **Introdução**

O Projeto de Extensão – **Leitura Itinerante: uma alternativa de mobilização de leitores** tem como objetivo primordial promover ações intra e extra-escolares visando à sensibilização e formação de leitores. O projeto vem desenvolvendo suas ações, prioritariamente, por meio dos Círculos de Leitura. É importante ressaltar que o projeto Leitura Itinerante está vinculado ao Núcleo de Leitura Multimeios e já desenvolve ações de fomento, pesquisa e formação do leitor aproximadamente há duas décadas.

O projeto pauta-se em concepções teóricas de leitura que enfocam a Sociologia da Leitura e a História da Leitura na perspectiva da História Cultural, embasado nos autores: Abreu (1995), Aguiar (2001), Chartier(1996/1998) Hébrard (1996), Jouve (2005), Lajolo (2004), Larrosa ( 2001), Leenhardt (2006), Manguel (1997), Proust (1991), Yunes (2002), Zilberman 1991), entre outros.

O uso da Leitura Itinerante por meio dos Círculos de Leitura como estratégia de formação de leitor está ancorado no poder transformador da leitura, de uma leitura que se quer ampla, espontânea, prazerosa. Acreditamos que pela leitura é possível abrir portas a uma outra dimensão, um novo momento que, permeado por estágios de conquista e de sedução garante, certamente, a formação de indivíduos apaixonados e conscientes de si mesmos como leitores, cidadãos, profissionais da educação e formadores de leitores.

O termo “Leitura Itinerante” por nós escolhido, está revestido de uma aura semântica indicativa de dinamicidade, de pluralidade, no sentido de que as práticas leitoras acontecem tanto no âmbito escolar, quanto fora dele, permitindo o movimento interno de elaboração conceitual e emocional do leitor, bem como o processo de interação humana entre sujeitos sociais.

A realização de Círculos de Leitura com professores da Educação Básica vem se configurando como um importante espaço de troca de conhecimentos, saberes e experiências de práticas leitoras e de histórias pessoais de leitura, bem

como um espaço privilegiado de pesquisa sobre as políticas públicas, tanto de leitura, como educacionais que regem hoje o cenário educacional.

Adentrar o espaço escolar propicia um olhar mais aguçado e sensível sobre os reais problemas que afligem o cotidiano da escola e dos professores, e acaba revelando, infelizmente, um distanciamento entre as demandas do *corpus* da escola e as condições efetivas que a Universidade, enquanto instituição formadora, possa acolher e atender de imediato.

Os círculos de leitura têm fomentado o debate sobre a importância da leitura em suas várias formas e modos de ler; contribuído para aprofundamento das diversas concepções de leitura e ampliado os repertórios e acervos pessoais de leitura, pois sabemos que ao narrar suas histórias e experiências leitoras, os professores refletem sobre suas práticas e repensam as estratégias de ensino e de fomento à leitura.

O projeto conta ainda com bolsistas selecionados através do Edital PIBEX – Programa Interno de Bolsa Extensão, os quais elaboram seus próprios planos de trabalho tendo como referência o Projeto base – Leitura Itinerante – uma alternativa de mobilização de leitores. As escolas que acolhem o projeto são: Escola Municipal Wilson Mascarenhas situada na zona rural do município de Feira de Santana e a Escola Irmã Rosa Aparecida/Dispensário Santana, atendendo cerca de aproximadamente 200 alunos. Nestas escolas o projeto vem sendo muito bem recebido, por reconhecerem a importância de um trabalho que mobilize e fomente a formação do leitor, bem como por tecer com a Universidade uma possibilidade de articulação e parceria. É importante salientar que ambas assinaram o termo de consentimento para realização das ações extensionistas, o que favorece bastante o desenvolvimento dos planos de extensão dos bolsistas.

As ações dos bolsistas nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental colaboram de forma efetiva para a concretização de alguns dos objetivos planejados como: ampliar os espaços de leitura, considerando as múltiplas linguagens e as suas ferramentas tecnológicas; socializar o acesso aos livros de literatura, permitindo a concretização de um direito de todos à leitura literária; mobilizar leitores para o acesso às diversas formas de contato com o mundo da leitura, em suas diversas possibilidades; ler e ouvir histórias com a intenção de trabalhar emoção e imaginação; ampliar pontos de vista, buscando o

reconhecimento da importância dos diferentes modos e espaços de leitura; experimentar variadas situações e práticas de leitura.

Além do trabalho dos bolsistas voltados especificamente para as crianças, nós, professores membros do Projeto, desenvolvemos ações de formação à leitura nas escolas focando, principalmente, o trabalho com os professores, por acreditarmos que o professor primeiro precisa ser mobilizado, seduzido, para a leitura literária, para a partir daí desenvolver ações em seus espaços de atuação .

Os princípios que norteiam as ações do Projeto Leitura Itinerante tomam por base a concepção que

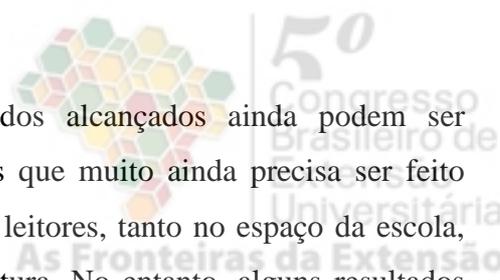
O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. Kleiman (1989, p. 27):

No entanto, a vivência dos planos individuais de trabalho dos bolsistas de extensão com foco nos círculos de leitura com textos literários tem revelado uma fragilidade nas práticas de leitura nas escolas, principalmente no tocante ao uso e fomento à biblioteca.

Este projeto justifica-se pela relevância social e acadêmica por propiciar aos docentes em exercício e a outros profissionais que se interessam pela leitura, aos graduandos que já atuam como professores, estagiários e monitores do Núcleo de Leitura Multimeios oportunidade de vivenciar formas alternativas e envolventes de contato com a leitura. Portanto, reconhecemos a necessidade de continuação das ações de extensão visando à formação, sensibilização e aproximação das crianças e jovens com as práticas culturais de leitura tanto nos espaços escolares quanto não escolares.

## **ENSAIANDO RESULTADOS**

A equipe do projeto avalia que os resultados alcançados ainda podem ser considerados não concluídos, por entendermos que muito ainda precisa ser feito para consolidação de políticas de formação de leitores, tanto no espaço da escola, quanto nas políticas públicas de fomento à leitura. No entanto, alguns resultados



podem ser visualizados: aproximação da Universidade com algumas escolas públicas do município de Feira de Santana; realização de Círculos de Leitura com professores e alunos da Educação Básica; sessões de estudos semanais envolvendo todos os bolsistas (extensão e pesquisa) e todos os integrantes/colaboradores do projeto; apresentação de trabalho oriundos das ações do projeto em eventos científicos: de Extensão/Pesquisa; realização de oficinas de leitura em espaços formais e não-formais e significativa mudança na atitude dos alunos que participaram dos círculos de leitura com nossos bolsistas nas Escolas Irmã Rosa Aparecida e Wilson Mascarenhas, no que se refere à predisposição para participar e cooperar nas atividades de leitura.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Org.). **Era uma vez...uma escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzmann.(Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1991.



YUNES, Eliana (Org). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.



## O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM OFICINAS

**Áreas temáticas:** Comunicação e Educação

N. S.F.RECH

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

N. S. F. RECH; C. E. OLIVEIRA; P. V. MARTINS<sup>1</sup>

**Resumo:** Este projeto se fundamenta em uma proposta de educação bilíngue para os surdos. Nele são ministradas oficinas de literatura a estudantes surdos das séries finais do Ensino Fundamental do município de Erechim na sede da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). A opção por desenvolver este projeto em parceria com a APADA justifica-se por as oficinas ministradas nesse ambiente serem adequadas às particularidades linguísticas do surdo, obtendo, por consequência, resultados mais produtivos que os da escola. A partir da proposta de trabalho com oficinas, torna-se possível avaliar o grau de compreensão da leitura de diferentes textos e a produção escrita dos alunos surdos, bem como desenvolver e aplicar atividades que visem ao aprimoramento do ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa para esses estudantes. As oficinas foram planejadas e ministradas pela equipe do projeto. O produto deste trabalho permitiu verificar que, nos textos dos surdos participantes do projeto, predominaram palavras das classes denominadas lexicais, como substantivos, adjetivos e verbos. Observou-se, também, um baixo emprego de palavras pertencente às classes relacionais, como conjunções e preposições. Isso ocorreu, provavelmente, por estas não serem utilizadas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além das oficinas, foram oferecidos aos professores da rede estadual e municipal de ensino e às famílias dos estudantes integrantes do projeto minicursos e palestras sobre temas como *aquisição e desenvolvimento linguístico e cognitivo, políticas de inclusão e legislação*.

**Palavras-chave:** Surdez. Aprendizagem da Língua Portuguesa. Oficinas.

---

1 Núbia Saraiva Ferreira Rech – Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Atua nos cursos de Pedagogia e História, ministrando a disciplina de Leitura e Produção Textual I e II. E-mail: [nubia@uffs.edu.br](mailto:nubia@uffs.edu.br)

Carmen Elisabete de Oliveira – Técnica Intérprete/Tradutora de língua brasileira de sinais (LIBRAS) da UFFS. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Paola Vichianoski Martins - Acadêmica do Curso de História da UFFS/2010-1 e bolsista de extensão.

## **Introdução**

Este projeto de extensão está em andamento e constitui uma proposta de trabalho em parceria entre a UFFS e instituições de ensino que atendem a estudantes surdos na região: a APADA e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho. No turno inverso ao da aula, a equipe do projeto ministra oficinas de literatura para os estudantes surdos das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Santo Agostinho. Esse trabalho é realizado na APADA por essa instituição constituir um ambiente adequado às particularidades linguísticas do surdo. É esperado, portanto, resultados mais produtivos ao ensino-aprendizagem dos processos de leitura e de escrita que os obtidos na escola. Com a realização das oficinas de literatura, pretende-se, dentre outros aspectos, desenvolver a consciência linguística dos alunos surdos de forma que utilizem a língua não como seres passivos, mas como sujeitos que constroem o sentido dos textos nos processos de leitura e escrita. Esses são instrumentos fundamentais e habilidades necessárias para a aquisição dos diferentes saberes. Nessa perspectiva, devem constituir a base do ensino desses estudantes.

O ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa tem sido objeto de preocupação de professores de todas as áreas do conhecimento. Se a leitura e a produção textual constituem barreiras para quem tem o domínio da língua oral, maior ainda será a problemática para os surdos. Estes apresentam uma desvantagem significativa no desenvolvimento dessas habilidades em relação aos alunos ouvintes, pois, diferentemente dos ouvintes, fazem uso de uma língua de sinais, que se processa em modalidade espaço-visual. Um dos grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos consiste em compreender como se processa o aprendizado da modalidade escrita de uma língua oral por pessoas que não podem se ancorar na fonologia da língua nesse processo.

Discutir a educação de surdos implica discutir também o tema inclusão escolar. Esta constitui uma proposta adequada na medida em que promove a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância de a sociedade aprender a conviver com as diferenças. Nessa perspectiva, a educação inclusiva consiste em um modelo de ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento não apenas dos alunos surdos, mas também dos ouvintes. Entretanto, é necessária a criação de um programa educacional adequado aos diferentes alunos e que ofereça desafios a todos os estudantes envolvidos no processo. Para a consecução desses objetivos, têm sido criadas políticas públicas de incentivo à inclusão, somando esforços para possibilitar o ingresso de todos no ensino regular e prevendo apoio especializado para atender essa demanda.

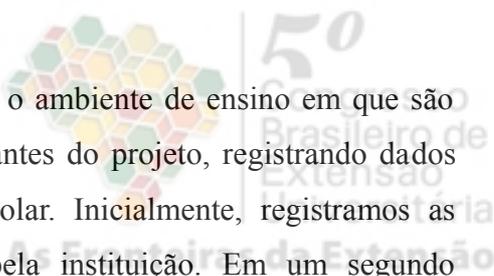
Um marco importante desse processo foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei Federal nº 10.436/2002. Em dezembro de 2005, o decreto federal 5626/2005 determinou que o ensino de LIBRAS passasse a ser obrigatório nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia. Esse decreto regulamentou a lei e promoveu avanços sociais para as comunidades surdas brasileiras. Ele consiste basicamente no ensino obrigatório de LIBRAS e de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos desde a educação infantil e no provimento de professor de LIBRAS e Intérprete/Tradutor LIBRAS-Língua Portuguesa às escolas. Há, entretanto, falta de profissionais com a titulação exigida por lei para atuarem como professores e intérpretes na educação básica e superior. Esse cenário leva as instituições de ensino a estudarem formas de suprir esta carência. Dentre as soluções mais recorrentes está a contratação de profissionais temporários tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Os principais objetivos desse projeto são depreender as dificuldades dos alunos surdos das séries finais do Ensino Fundamental nos processos de leitura e escrita em Língua Portuguesa e contribuir para o aprimoramento dessas habilidades. Constituem também nossos objetivos (i) possibilitar aos alunos dos cursos de licenciatura da UFFS a participação em projetos de extensão que visem a contribuir para qualificação dos futuros professores; (ii) estimular a integração da educação superior com a básica, possibilitando aos alunos o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática e estimulando a parceria entre instituições de ensino; e, por fim, (iii) conscientizar, instigar e capacitar os estudantes dos cursos de licenciatura a atuarem no processo de educação inclusiva.

### **Metodologia**

Este projeto está estruturado de forma a promover o constante diálogo entre a equipe permanente do projeto e as instituições de ensino parceiras: APADA e Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho. A partir desse diálogo, são repensadas, constantemente, as ações do projeto e analisados os seus efeitos na aprendizagem dos estudantes surdos. Essa reflexão constitui a base para a reformulação das ações e para o planejamento futuro.

Para a consecução de nossas metas, mapeamos o ambiente de ensino em que são realizadas as oficinas (APADA) e os sujeitos participantes do projeto, registrando dados relevantes ao seu desenvolvimento linguístico e escolar. Inicialmente, registramos as condições de infra-estrutura pedagógica oferecida pela instituição. Em um segundo momento, foram mapeados os participantes das oficinas em relação aos seguintes fatores:



desempenho na escola, idade dos alunos nas suas respectivas salas de aula; variável de verificação do índice de alunos que se apresentam em atraso nos seus estudos; classe social, grau de surdez, idade de aquisição da LIBRAS e da Língua Portuguesa e outras informações relevantes sobre sua trajetória escolar e vida social. Nesta etapa, cuja duração não excedeu três meses, foram feitos o levantamento e a organização dos dados e elaboradas algumas hipóteses sobre as principais dificuldades dos alunos tanto nos aspectos relativos à leitura quanto à produção escrita em Língua Portuguesa.

Finalizada a etapa do mapeamento das instituições de ensino e dos alunos, organizou-se um grupo de estudo composto pelos docentes, técnicos e alunos bolsistas da UFFS integrantes da equipe do projeto com o fim de planejar, a partir da análise dos dados coletados, as ações de suporte para a realização das oficinas de literatura. Considerando as particularidades dos surdos no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa, que para estes constitui a segunda língua, este projeto propôs a realização dessas oficinas visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção escrita. As oficinas são planejadas e ministradas pela equipe do projeto para um público de 20 alunos, ocorrem quinzenalmente e têm a duração de 2h30min. Estas são filmadas e, posteriormente, editadas para a inserção de legendas em Língua Portuguesa. O emprego desses recursos permite o registro do trabalho desenvolvido, viabilizando uma avaliação dos possíveis impactos das ações desenvolvidas na aprendizagem da leitura e produção escrita desses sujeitos em Língua Portuguesa.

### **Resultados e Discussões**

As ações de extensão realizadas ao longo desse projeto permitiram a identificação das principais propriedades dos processos de leitura e escrita em Língua Portuguesa de um estudante surdo da educação básica, assim como também possibilitaram a investigação de nossas hipóteses sobre a relação entre a idade de aquisição da LIBRAS e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

O registro e posterior análise da produção dos alunos nas oficinas revelaram que há interferências da gramática da LIBRAS no uso da Língua Portuguesa pelos sujeitos participantes do projeto. Os principais desvios linguísticos identificados em suas produções foram a troca de letras, a ausência ou o uso pouco expressivo de palavras relacionais, a predominância das formas verbais no infinitivo, a omissão de verbos de ligação, o uso inadequado dos verbos em suas conjugações e a falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação.

## **Conclusões**

Este projeto de extensão está em andamento. Por essa razão, as conclusões aqui apresentadas são parciais. Até o presente momento, foi possível constatar que os participantes das oficinas sentem-se motivados a realizarem as atividades propostas, demonstrando prazer no ato de ler histórias, receber histórias sinalizadas e também produzir textos a partir das atividades propostas.

Nas atividades referentes à leitura, verificamos que o aluno surdo se apoia nas imagens para construir os sentidos do texto. Quando solicitados a redigirem um texto, revelando sua opinião sobre uma história ou, ainda, propondo-lhe um final - atividades requeridas em algumas das oficinas – os alunos comportaram-se diferentemente. A maioria realizou produções sucintas, em que havia predominância de classes lexicais, como substantivos, verbos e adjetivos; alguns, entretanto, produziram textos mais desenvolvidos, com o emprego de pronomes e de palavras pertencentes às classes relacionais – preposições e conjunções – além do uso adequado e produtivo das classes lexicais.

Relacionando o produto das oficinas ao mapeamento dos alunos, realizado na etapa inicial do projeto, é possível inferir que fatores como a aquisição da LIBRAS em idade pré-escolar e o contato com a leitura e a produção escrita em Língua Portuguesa tanto na escola quanto em casa contribuem para o enriquecimento do vocabulário e para a apreensão da estrutura da Língua Portuguesa. Supomos que esses fatores refletiram nos processos de produção e interpretação de textos em Língua Portuguesa.

## **Referências**

BRASIL. Decreto-lei n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 13 de jun. 2011, 16:57:15.



# O PEQUENO ESCRITOR: CONSTRUINDO SUA HISTÓRIA A PARTIR DE TEXTOS LITERÁRIOS.

Área Temática: Educação

Mariana Jesus dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana - (UEFS)

<sup>1</sup>Mariana; Jesus dos Santos

## Resumo

A escrita como meio de comunicação, expressão e interação necessita ser bem desenvolvida, uma vez que, através dela o homem pode ser conduzido a caminhos diversos que não poderiam ser encontrados sem uma leitura de códigos, imagens, gestos e sinais. Existem diversas alternativas que podem ser utilizadas para facilitar o desenvolvimento da escrita e da leitura no Ensino Fundamental, e a Literatura Infantil surge como uma ferramenta rica em aspectos atrativos e lingüísticos que ajudam nesse processo de desenvolvimento. Logo, o presente trabalho tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Feira de Santana – Bahia, através de textos literários. Para isso, são utilizadas fontes bibliográficas, levantamentos de dados e intervenções através de observações, contação de história, produção textual e oficinas. Diante das atividades propostas e realizadas, foi possível perceber o enorme potencial que as crianças possuem para falar e relacionar questões sociais com histórias contadas e/ou leituras feitas, bem como mostram um interesse maior pela escrita (sentem-se estimulados/valorizados). Ainda em fase de aplicação, espera-se que, a partir deste trabalho, os alunos participantes percebam o processo da escrita e da leitura como fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades, de suas habilidades criativas e principalmente para se relacionar com o mundo e reivindicar os seus direitos.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Textos Literários

---

<sup>1</sup> Graduanda do 7º semestre do Curso Licenciatura em Pedagogia – UEFS e Bolsista PIBEX maripedagoguefs@gmail.com sob a orientação da profa. Ms Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima

## Introdução

A leitura e a escrita são duas das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno. No entanto, é perceptível uma carência na qualidade do ensino dessas capacidades, e por esse motivo, tem sido as principais deficiências do estudante brasileiro. Não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante. Um dos desafios a ser enfrentado hoje no Ensino Fundamental é o de conseguir adaptar uma prática pedagógica voltada para atender às necessidades de interação, comunicação, brincadeira e expressão, ou seja, aspectos inerentes da construção do conhecimento da criança e, a utilização de textos literários pode contribuir de maneira incisiva nessa construção.

A literatura é muito mais que lindos poemas, frases encantadoras etc.; o que lemos como literatura tem um pouco de tudo: História, Psicologia, Sociologia, Filosofia (Barbosa, 1994). No entanto, esses elementos da realidade fazem parte da eficiência da linguagem literária. Por esse motivo, o que é revelado num texto literário não está muito distante da nossa realidade. Ainda assim, existem escolas que não têm utilizado a literatura como estratégia de aprendizagem por possuir uma visão equivocada do que ela representa.

Essa carência no sistema de ensino pode ser suprida a partir de uma abordagem que encare a obra literária como um conjunto de fatores sociais que atuam sobre a formação da mesma (além da influência que a mesma exerce no meio social a que pertence, depois de concluída e divulgada). Daí a importância de se trabalhar com as crianças do Ensino Fundamental atividades criativas (livres), voltadas para o campo literário, ou seja, possibilitar que elas participem de discussões e construam sua própria história, tendo como base os aportes teóricos literários, de acordo com o interesse pessoal (poesia, prosa, contos etc.), estimulando assim, as 29 crianças participantes deste trabalho, a continuarem na busca por uma educação melhor, já que, mesmo inseridas em uma comunidade de baixa renda, com alto índice de violência e, apesar da escassez de materiais didáticos, água, merenda escolar, entre outros, percebem a escola como um lugar diferente, importante para o crescimento das mesmas.

Considerando que este plano de trabalho está vinculado ao Projeto de Extensão - Conte-me uma História: a interação de crianças com textos narrativos, que possui uma sala de reuniões com equipamentos eletrônicos na qual podemos estudar e planejar as

ações extensionistas, além de possuir um pequeno acervo literário que podemos usufruir, as condições são adequadas para o desenvolvimento do mesmo. Desse modo, reunimos as condições necessárias para implementação dessa ação, objetivando criar instâncias para vivenciar momentos de leitura individual e compartilhada; sessões de leitura e produção textual quinzenalmente com alunos; analisar textos literários com os alunos na perspectiva de formar leitores críticos e produzir textos a partir de um tema proposto/sugerido.

### **Material e Metodologia**

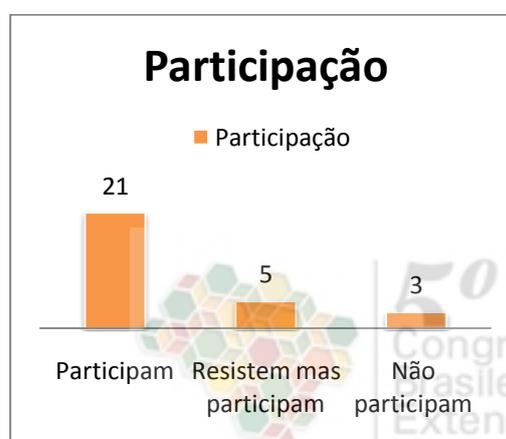
A aplicação das atividades se deu no município de Feira de Santana- Ba, em uma escola pública que atende crianças oriundas da classe baixa e que, apesar das dificuldades presentes no contexto escolar como violência, falta de apoio familiar, escassez de materiais pedagógicos, dentre outros, procura desenvolver uma educação com qualidade. Atende a um público de 222 alunos, na faixa etária de quatro a quinze anos. Muitos alunos são repetentes devido ao número de faltas. De acordo com o relato da direção da escola, a maior dificuldade dos alunos está relacionada à leitura e escrita (o nível de desenvolvimento é muito baixo).

Diante da realidade escolar apresentada anteriormente, as atividades foram iniciadas de maneira que atendessem as necessidades dos alunos, sem, no entanto, subestimá-los. Por isso, em fevereiro e março de 2011 foi iniciado no núcleo de estudos, leituras e discussões das obras de alguns autores (DEI TSOLA, 2007; PAIVA, 2005) que tratam sobre formação do leitor, alfabetização, retextualização etc. Após o estudo, as atividades na escola foi iniciada em abril, com entrevistas e diálogos com a direção e professores, com o intuito de conhecer o ambiente, as dificuldades, a clientela, enfim, obter um contato maior com a comunidade. O mês de maio foi destinado à coleta de dados, observações, entrega dos materiais para as crianças, sendo que a aplicação do trabalho começou de fato no final deste mês, com atividades que proporcionaram às crianças: o conhecimento de histórias infantis que não estavam disponíveis no acervo da instituição (dado obtido durante o mapeamento do acervo literário da própria instituição); realização de leituras e produções escrita com e pelas crianças; produção individual, coletiva e atividades lúdicas abordando o tema trabalhado. Para finalizar as atividades será produzido um livro de poesias, criadas e ilustradas pelas próprias crianças. Como dito anteriormente, a escola não está provida de materiais o suficiente

para disponibilizar ao bolsista, contudo, todos os recursos necessários para realização das atividades são fornecidos pela instituição de ensino na qual o bolsista está integrado. Logo, cartolina, jornais, cola lápis de cor, papel ofício e livros infantis utilizados na aplicação do trabalho foram e são tranquilamente providos.

## Resultados e Discussões

Apesar de iniciar as atividades com um pouco de atraso devido ao período de reforma na instituição (iniciada em novembro/2010 e que ainda acontece), e da resistência de alguns alunos em participar, foram realizadas atividades significativas com as crianças, uma vez que as mesmas (a maioria) afirmaram gostar e solicitaram a realização de outras atividades em que pudessem participar não só como espectadores, mas como participantes ativos do que estava sendo proposto. A criatividade e espontaneidade das crianças foram exploradas e isso fez com que se sentissem valorizadas e despertaram o desejo de fazer atividades semelhantes todos os dias. Segundo elas (as crianças), só fazem dever todo dia e queriam fazer algo diferente, mais “livre”. Conforme o gráfico abaixo é notório o desafio de realizar um trabalho com leitura e escrita, devido ao nível em que as crianças estão, mas, em compensação, a participação delas nas atividades, dialogando, questionando e produzindo imagens, dobraduras e pequenos textos, é satisfatória e pode ser apontada como elemento essencial para o desenvolvimento dessas competências que estão em defasagem.



## Conclusão

O conhecimento sobre o nível de leitura e escrita das crianças foi fundamental para o planejamento das atividades e da elaboração de alternativas que despertassem nos alunos o gosto pela leitura, bem como pela produção de textos, quer seja poema, poesia, versos, histórias, contos etc. Os sujeitos da pesquisa, à medida que conheciam uma história, uma atividade diferente, empolgavam-se e logo questionavam sobre a próxima atividade a ser realizada, ou seja, eles começaram a naturalizar o hábito da leitura, e mais que isso, começaram a apresentar uma postura de quem está avaliando o trabalho realizado, querem sempre algo que atraia, que possa ser comparado e ilustrado por eles.

As experiências vividas durante a realização das atividades ampliaram ainda mais a visão da luta por uma educação com qualidade e o prazer em trabalhar com sujeitos tão pequenos que desejam condições melhores e mesmo assim sentem alegria em estar no espaço destinado à educação, à formação. Diante de uma realidade não muito distante, é possível perceber o quanto a educação necessita ser mais valorizada pelos adultos, pelos ditos “detentores do conhecimento”, pelos pedagogos que ouvem e falam tanta teoria utópica e se contrasta ao adentrar no espaço escolar. Embora reconheça a importância das teorias para a formação do educador, considero que à medida que ela é associada à prática, algumas lacunas ainda presentes no sistema educacional poderiam ser amenizadas. Essa oportunidade de estar inserida na escola, presenciar as carências e ainda assim acreditar na educação proporciona uma formação acadêmica bem mais coerente.

## Referências

BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas literatura**. Série Idéias n. 17. São Paulo: FDE, 1994. p.21- 26.

DEIÍ SOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PAIVA, Aparecida et al (orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.



# **PET NA ESCOLA: AMPLIANDO APRENDIZAGENS ATRAVÉS DO REFORÇO ESCOLAR**

Educação

Geisa dos Santos GUTERRES

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

GUTERRES; Geisa dos Santos

CANIELA; Marília Almeida

RANGEL, Gilsenira de Alcino

## **RESUMO**

O projeto de extensão PET na Escola teve início no ano de 2010 com o intuito de apoiar o trabalho docente na escola e oportunizar a prática docente às bolsistas do Grupo PET Educação nas escolas da rede estadual e municipal de Pelotas. A atividade consiste na realização de “aulas de reforço” oferecidas em turno inverso, com duração de uma hora e meia, realizadas em dois encontros semanais. Este trabalho apresenta um recorte desta significativa ação extensionista, que permite às bolsistas o contato frequente com a realidade educacional e a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos teóricos estudados no Curso de Pedagogia. A atividade foi realizada com alunos de uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Pelotas, em que foram desenvolvidas atividades lúdicas abordando as dificuldades listadas pelas professoras como dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos até o momento revelam que o trabalho em pequenos grupos, a dedicação exclusiva à aprendizagem do aluno e o planejamento de atividades específicas focando as dificuldades apresentadas possibilitam uma aprendizagem significativa e real aos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE: reforço escolar – aprendizagem – prática docente**



## INTRODUÇÃO

A ação extensionista caracterizou-se como uma necessidade dentre as diversas atividades desenvolvidas pelo grupo de bolsistas do PET Educação<sup>1</sup> uma vez que julgamos fundamental o contato com a comunidade e o conhecimento da realidade local. Desta forma entendemos que o projeto PET na Escola nos oportuniza pôr em prática as atividades desenvolvidas no grupo nas áreas de ensino e pesquisa dando sentido a nossa ação.

Entendemos que através do reforço escolar ampliamos e aprimoramos nossas experiências em relação ao exercício da atividade docente, rompendo com a dicotomia teoria/prática, ultrapassando o espaço da universidade contribuindo com a sociedade.

Por meio desta ação pretendemos ampliar a aprendizagem dos alunos através de atividades lúdicas, abordando as dificuldades de aprendizagem relacionadas pelas professoras, assim como, promover um espaço de atuação para as bolsistas do grupo PET Educação no qual serão desenvolvidas atividades inerentes à formação, além de oportunizar um espaço de discussão sobre planejamento e metodologias de aprendizagem.

## MATERIAL E METODOLOGIA

Numa primeira fase, realizamos um mapeamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos que foram identificadas e relacionadas pelas professoras. A partir desses dados elaboramos um calendário de ação, com datas, horários e turmas, e um banco de atividades, as quais foram escolhidas de acordo com as dificuldades apresentadas.

As aulas de reforço foram ministradas à turma em dois encontros semanais com duração de uma hora e meia, nas dependências da própria escola participante do projeto. Propusemos atividades específicas às dificuldades individuais e em algumas ocasiões atividades comuns a todos.

No momento inicial realizamos a leitura de uma história infantil e através do diálogo e de indagações pretendemos identificar os saberes que os alunos já possuíam, para a partir disso oferecer atividades significativas à aprendizagem. Acreditamos que a leitura é um importante instrumento para a aquisição de conhecimento, desenvolvimento de criatividade e linguagem, ampliação de vocabulário e compreensão de texto e deve ser incentivada para que se torne um hábito prazeroso ao indivíduo.

---

<sup>1</sup> PET Educação Programa de Educação Tutorial MEC/SESU

O trabalho com os alunos foi desenvolvido em duplas de bolsistas permitindo, assim, uma atenção particular e a interação direta entre professor e aluno favorecendo e possibilitando a aprendizagem concreta e a superação das dificuldades.

Nosso planejamento teve como foco estimular a produção textual dos alunos e o contato com diferentes tipos de textos com o intuito de ampliar o acesso ao mundo letrado. Nas atividades propusemos a escrita de texto livre e, com base nesta, trabalhamos as dificuldades ortográficas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Percebemos com este projeto a importância de estabelecer parcerias a fim de contribuir com a situação educacional local, assim como ampliar e aprimorar a experiência docente através da prática e do contato com a realidade. Em relação à aprendizagem dos alunos, o projeto significou um grande desafio em buscar de atender as necessidades específicas dos alunos e de garantir a aprendizagem dos mesmos. A turma de 3º ano acompanhada por nós demonstrou avanços significativos durante as aulas de reforço, assim como progressos nas atividades propostas pela professora titular na sala de aula regular. Os alunos atendidos no reforço escolar obtiveram aprovação ao final do ano, de um total de cinco crianças atendidas, quatro alcançaram aprovação.

## **CONCLUSÃO**

Os resultados, ainda que parciais, nos mostram que a ação extensionista nos possibilitou uma significativa troca de saberes. Segundo Freire: *“o aluno não é um mero objeto, portanto ele possui voz ativa, têm vontades próprias e autonomia, ele está na sala de aula para receber ensinamentos do professor e também contribuir na prática pedagógica do professor”*. (NASCIMENTO *apud* FREIRE, 2005. p 41) Desta forma, entendemos que nossos objetivos foram alcançados, pois através da mútua troca de saberes ampliamos nossos conhecimentos e experiências dando sentido ao nosso saber acadêmico. Com base no índice de aprovação de 80% dos alunos que participaram das aulas de reforço constatamos que nossa ação foi fundamental, pois significou um importante avanço aos alunos evitando o fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a ler e escrever*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

NASCIMENTO. Luiz Marine José do. O Método Paulo Freire de Alfabetização está alicerçado no levantamento vocabular e na criação de um Círculo de Cultura que respeitam a situação dialógica de cada comunidade. In: Revista Viver Mente & Cérebro Especial. Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo: Duetto, nº 04, 2005.



# PROJETO “ALÉM DAS PALAVRAS”

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Prof.º Dr.º Carlos Renilton Cruz

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Alexandra Kettelen P. de Sales<sup>1</sup>  
Antonia N. P. Leite<sup>2</sup>  
Auliam da Silva<sup>2</sup>  
Enildo L. Monteiro<sup>3</sup>  
Gabriela G. de Souza<sup>2</sup>  
Greubia da S. Sousa<sup>2</sup>  
Jessica Emanuelle S. Duarte<sup>3</sup>  
José Clebson de C. Almeida<sup>4</sup>  
Karina P. de Souza<sup>2</sup>  
Kelli Oceanny C. Ferreira<sup>3</sup>  
Marcos Guilherme Moura Silva<sup>1</sup>  
Nilva Cristina P. Gomes<sup>1</sup>  
Shislaine M. C. da Silva<sup>2</sup>  
Willa Nayana C. Almeida<sup>1</sup>

**Resumo:** O Projeto “Além das Palavras” é uma atividade de extensão de Castanhal, efetuado por bolsistas do Programa Conexões de Saberes, em parceria com a E.E.E.F. Emília Geminez, no bairro Imperador, na cidade de Castanhal, realizado desde 2008 em outras escolas municipais da mesma cidade. Tem duração de 01 ano atendendo 02 turmas cada uma com 25 crianças, em dois turnos, uma vez por semana. Tem como objetivos: desenvolver o processo de leitura reflexiva, estimular a aquisição do hábito de leitura, mediar a interação texto/vida/reflexão para uma compreensão profunda da realidade. São trabalhados uma temática por mês, respectivamente: infância, família, identidade, gênero, problemas ambientais e sociais, abordados a partir da leitura de textos e atividades com caráter lúdico e crítico reflexivo. As atividades contemplam as propostas de Dolz & Schneuwly (2004) das Sequências Didáticas (SD’S). Foi constatado que a maioria das crianças tem frequência constante e apresenta interesse em desenvolver as atividades. No entanto, mantém um certo resguardo, uma vez que este é o primeiro contato com uma didática diferenciada, tornando-se conflitante propor a integralização com a didática aplicada no contexto escolar atual. Mas através de práticas afetivas e acompanhamento constante essa resistência esta sendo rompida gradativamente. A não aquisição do hábito de leitura e escrita desde o início do aprendizado infantil gera ciclos viciosos que culminam na não familiaridade com os mesmos nas séries posteriores. Assim, nota-se que para aguçar o prazer da leitura em iniciantes é necessário trabalhar de forma lúdica e gradativa, caso contrário não se obterá êxito.

---

<sup>1</sup> Acadêmica em Matemática da UFPA e bolsista do PCS-Castanhal

<sup>2</sup> Acadêmica em Letras- Habilitação em Língua Portuguesa da UFPA e bolsista do PCS-Castanhal

<sup>3</sup> Acadêmico em Pedagogia da UFPA e bolsista PCS-Castanhal

<sup>4</sup> Acadêmico em Letras- Habilitação em Língua Espanhola da UFPA e bolsista do PCS-Castanhal

**Palavras-chave:** Leitura. Incentivo. Reflexão. Ludicidade. Didática.

## **Introdução**

A sociedade contemporânea vive transformações que são causadas pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação. A televisão, o rádio e a internet estão presentes na vida de uma grande parcela da população brasileira. A internet com menos intensidade, pois ainda não se tornou um “produto” comum nas casas de famílias de origem popular. Esses meios de comunicação desempenham um importante papel na sociedade. Além de divulgarem informações, exibirem programas destinados ao público adulto e infantil tornaram-se uma das poucas formas de entretenimento, talvez a única, e grandes meios de formação de opinião em massa.

Em contrapartida, a população tem pouco ou nenhum acesso à leitura de textos escritos. Não tem a possibilidade de construir seu próprio ponto de vista com relação a determinados assuntos. Ela fica exposta as concepções difundidas por esses meios de comunicação que manipulam e distorcem fatos em prol de seus próprios interesses. Isso acontece porque estamos vivendo a chamada “crise de leitura” (Alliende e Condemarín, 2005). Os meios de informações evoluem vertiginosamente, ocasionando uma drástica redução no número de pessoas que dedicam seu tempo à leitura de textos escritos. Para muitas pessoas, principalmente às crianças, é mais fácil e divertido assistir televisão ou vídeos na internet que ficarem sentadas lendo um livro que só contém palavras e palavras, quase sem atrativo, sem imagens em movimento.

A escola tem a função de educar, de formar leitores eficientes e críticos. No entanto, a maioria das escolas brasileiras não possibilita aos estudantes uma leitura crítico-reflexiva dos textos, do mundo e da realidade em que vivem. Restringe leitura à decodificação do código escrito. Há pouca interpretação e reflexão sobre o que é lido em sala de aula. Também há pouco espaço para a leitura de outros tipos de textos, como exemplo: a pintura, a música, os desenhos entre outros. Dessa forma, a leitura torna-se um fardo pesado, algo doloroso. “Obrigação” a ser executada em sala de aula. É vista como algo isolado da vida cotidiana. As crianças não são orientadas para compreenderem o papel fundamental que a leitura desempenha em suas vidas. Em decorrência disso, inúmeras crianças, adolescentes e até mesmo adultos tornam-se leitores ineficientes.

Conseqüentemente apresentam dificuldades em entender a maioria das disciplinas escolares e o contexto sócio-cultural onde estão inseridos. Apresentam dificuldades, por exemplo, em desenvolverem problemas de matemáticas ou exercícios de história e geografia. O problema não reside nas disciplinas acima citada, mas da falta de compreensão do que lêem.

Esses dados deixam claro que a escola encontra dificuldades em inserir o mínimo de leitura reflexiva na vida dos alunos. Ocasiona, assim, outro problema: alunos que não são influenciados a praticarem leitura dentro da escola, dificilmente a executaram fora dela. E além da falta de incentivo da escola, também na maioria das vezes, não são incentivados pelos pais. Neste sentido, o projeto “Além das Palavras” propõe-se a despertar o interesse pela leitura em crianças de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, moradoras do Bairro Novo. Através da leitura reflexiva e de atividades lúdicas de caráter educacional, com diversos tipos de texto, pretende-se estimular às crianças à além de entenderem as idéias expressas nos textos também compreenderem o mundo que as rodeia e que posteriormente possam assumir-se como sujeitos construtores de sua própria história e que interajam criticamente frente ao que estão lendo e vendo, além de estimular a imaginação, a fantasia, a criatividade e os sonhos. E ainda, como conseqüência de atividades de leitura pretende-se estimular nas crianças a produção de textos escritos. Porque a leitura estimula a produção de textos, variados, melhora a compreensão da leitura, a leitura leva um maior desenvolvimento da escrita.

### **Objetivo geral**

Desenvolver o processo de leitura reflexiva em crianças moradoras do Bairro Novo, parte do corpo de alunos da Escola Emília Geminez, mostrando diversas maneiras de ler textos e a sociedade.

### **Material e metodologia**

As atividades do projeto serão realizadas uma vez por semana, as segundas e terças-feiras, em dois turnos na E.E.F.M. Emília Geminez. São atendidas uma turma de 25 crianças no período da manhã (08:00-10:00h) e outra, também com 25 crianças, no turno da tarde (15:00- 17:00 h). As atividades contemplam as propostas de DOLZ & SCHNEUWLY (2004) para circulação e produção do gênero, assim, as crianças produzem desenhos, fantoches, textos escritos, exercitam a oralidade e encenam dramatizações, que são expostas nos murais da escola e, posteriormente, nas reuniões de finalização de cada

semestre, para possibilitar a interação entre os agentes envolvidos no projeto (aluno-professor-pais e/ou responsáveis-mediadores).

Durante os 10 meses de aplicação do projeto serão trabalhados cinco temas: infância, família, identidade, problemas ambientais e sociais. Um tema a cada mês, sendo que a última semana de abril, início do projeto, é utilizada para a realização de rodas de leituras, conversas e brincadeiras para que se possam identificar em qual nível de leitura as crianças se encontram. Além disso, proporciona-lhes momentos de interação com os bolsistas, voluntários e entre elas.

Dentre as atividades desenvolvidas temos as narrações de histórias que são feitas tanto pelos facilitadores (bolsistas) como pelas crianças. Em outros encontros há sorteios para escolher as crianças que ficarão responsáveis em levar um livro para ler em casa e depois o narrar para seus colegas. Essa atividade tem início com textos pequenos e de acordo com a evolução das crianças podem ser substituídos por textos maiores. Também há momentos de leitura livre, no qual as crianças escolhem livros para lerem aos colegas. Os facilitadores fazem o mesmo processo de leituras para as crianças. Essas atividades possuem caráter relevante porque possibilitam o exercício da oralidade, da perda da timidez, do medo de ler e falar em público.

De modo geral, a partir da leitura dos diversos textos anteriormente citados são confeccionados desenhos, murais, fantoches. Há produção de textos escritos (poemas, histórias em quadrinhos e entre outros). Acontecem debates e dramatizações, também citadas acima. As atividades sempre procuram abranger o caráter lúdico e o crítico-reflexivo. Todos os trabalhos realizados são expostos bimestralmente aos pais e a comunidade em geral. Isso é importante porque proporciona aos pais conhecimento do que os filhos estão fazendo e estimula nas crianças a vontade de produzir cada vez mais e com eficiência.

### **Resultado**

Foi constatado que a maioria das crianças tem frequência constante e apresenta interesse em desenvolver as atividades. No entanto, mantém um certo resguardo, uma vez que este é o primeiro contato com uma didática diferenciada, tornando-se conflitante propor a integralização com a didática aplicada no contexto escolar atual., ou seja, ainda há

certa resistência à leitura e produção. Mas através de práticas afetivas, diálogos, dinâmicas e acompanhamento constante essa resistência esta sendo rompida gradativamente.

### **Conclusão**

Compreendemos que é através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e o entendimento de si própria. Nesse contexto faz-se necessário entender, dentro do processo educacional, quais os conceitos de leitura que os professores estão utilizando; quais as estratégias estão usando para ajudar o aluno na construção do sentido de um texto; e mais, o que estão fazendo para desenvolvê-los como leitores críticos. A partir disso, percebemos, que os fatores da não aquisição do hábito de leitura e escrita desde o início do aprendizado infantil gera ciclos viciosos que culminam na não familiaridade com os mesmos nas séries posteriores. Dessa forma, nota-se que para aguçar o prazer da leitura em iniciantes é necessário trabalhar de forma lúdica e gradativa, caso contrário não se obterá êxito.

### **Referências bibliográficas**

HANS, C. Andersen. In. O mundo encantado de Andersen. Trad. Otavio Vasconcelos, Editora M. Gomes, V.3, Rio de Janeiro.

MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura **In:** MENEGASSI, R. J. (Org.); ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Leitura e ensino**. Paraná: EDUEM, 2005, p.p 15-41.

\_\_\_\_\_Estratégias de leitura. **In:** MENEGASSI, R. J. (Org.); ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Leitura e ensino**. Paraná: EDUEM, 2005, p.p 77-96.

PERFEITO, A. M. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.) Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa. Paraná: EAD, 2005.

SOARES, Magda. In: BASTOS, N. B. (Org.) Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino. São Paulo: Educ, 1998.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. Paraná: UEM, 1999.



# **PROJETO ALMANAQUE PROMOVE ORIENTAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

**Área temática:** Educação

**Responsável pelo trabalho:** L. ORTIGOZA

**Instituição:** Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

**Nomes dos autores:** 3. A. CATONIO, 1. E. VILLALVA, 2. L. ORTIGOZA

## **Resumo:**

Este artigo refere-se ao projeto de extensão Almanaque, que relata o trabalho com crianças com o objetivo de incentivar a prática da leitura, escrita e sensibilizar comportamentos saudáveis de inclusão social. Trata da conscientização sobre a Inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas de Ensino Básico e Médio de escolas regulares. O projeto destaca a necessidade deste assunto nas escolas, pois os alunos têm que estar preparados para receber colegas com necessidades especiais. No projeto de Extensão Almanaque estudar a respeito de Inclusão Social, reflete um pouco do novo cotidiano dos professores nas salas de aulas assim como já nos prepara para o desafio de ensinar. É justamente com a extensão acadêmica, que os futuros educadores poderão ter contato com a realidade. Para o projeto de Extensão Almanaque a Inclusão Social é assunto de extrema relevância para todos nós. Os futuros educadores têm o dever de expor para seus alunos todo o conteúdo sobre o assunto e, com isto, trabalhar valores e atitudes perante pessoas com necessidades especiais.

**Palavras chave:** Inclusão social, portadores de deficiências e leitura.

## **Introdução**

O Projeto Almanaque é um projeto de extensão vinculado à Pró - Reitoria da Universidade Católica Dom Bosco com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita. O Projeto existe há onze anos sempre no intuito da aprendizagem lúdica, em que a criança aprenda de forma agradável e motivada.

Este projeto trata sobre o respeito da consciência da Inclusão Social de portadores de necessidades especiais em alunos do Ensino Básico. Norteamos-nos no livro paradidático “A voz do silêncio”, da autora Giselda Laporta Nicolelis (editora Vozes).

O que nos incentivou a realização deste projeto foi o interesse pela causa. E percebe-se o quão é importante tratar desde assunto com as crianças. Tivemos como foco principal: como poderíamos conscientizar os educandos sobre a inclusão social. Dentro do projeto Almanaque elaboramos atividades sobre a temática da inclusão social de portadores de necessidades especiais. Há leis que obrigam as escolas a não somente aceitarem portadores de deficiência, como também a se adaptarem a eles, por meio da contratação de professores e funcionários qualificados e, adequação do espaço físico da instituição. Tendo em vista essas conquistas e tantas outras, verificou-se a importância da conscientização dos alunos das escolas públicas e privadas a respeito do assunto, tendo como facilidade o fato de que

muitos já convivem com colegas especiais.

### **Objetivo geral**

- ♦ Conscientizar sobre a importância de boa convivência a respeito da Inclusão Social de pessoas portadoras de necessidades especiais.

### **Objetivos específicos**

- ♦ Introduzir a linguagem brasileira de sinais (LIBRAS) e ao BRAILE.
- ♦ Quebrar certos paradigmas a respeito de portadores de necessidades especiais, como, por exemplo, que eles não podem praticar atividades esportivas ou mesmo estudar.
- ♦ Buscar fixar todo um conceito (conteúdo) de Inclusão Social nos alunos.

## **Material e Metodologia**

Um dos locais visitados pelo projeto Almanaque foi a Casa Dom Bosco no período vespertino no mês junho. Foram contempladas crianças do 1º ao 4º ano, num total de 60 crianças.

A Casa Dom Bosco, tem a finalidade de proporcionar bem-estar para as crianças e juventude do Taquaral Bosque e demais bairros, região de periferia de Campo Grande. A entidade desenvolve atividades culturais, esportivas, formativas, recreativas e profissionalizantes no carisma salesiano, tendo como princípio o Sistema Preventivo de Dom Bosco: Razão, Religião e “Amorevolezza”.

Nesta instituição, separamos as crianças por anos e as atividades seguiram a seguinte ordem: primeiro começamos a dialogar com as crianças perguntando se elas sabiam o que era a inclusão social e se conheciam ou tinham alguém que era portador de necessidades especiais. Utilizamos cartazes para a explicação do que é a inclusão, explicamos os tipos de deficiências que existem, citamos as dificuldades que os deficientes enfrentam a falta de acessibilidades nas ruas, entre outros problemas. Também foi falado para os alunos sobre as paraolimpíadas, quando surgiu, etc., mostramos nos cartazes fotos dos campeões e sempre frisando a superação desses atletas.

Mostramos o piso tátil e como funciona para os deficientes visuais, mostramos o Braille para as crianças para que eles conheçam, passamos um por um para que sentissem.

A primeira atividade realizada com as crianças foi ensinar o alfabeto em libras, fizemos várias vezes para que fixassem, onde demonstraram muito interesse.

Logo após fizemos o quadro de textura com os educandos, vendamos seus olhos, para que eles se colocassem no lugar do deficiente visual e sentissem em seu tato as diferenças dos materiais. Em seguida fizemos com as crianças o jogo da memória do alfabeto em libras onde fixamos o conteúdo para os mesmos.

E para finalizar, fizemos o jogo Cabra Cega do João, onde também tinham que vender os olhos e colocar as partes que estavam faltando, este jogo foi para mostrar a importância das partes do corpo no ser humano.

Além dessas atividades citadas também foram realizados: o fantoche para mostrar os portadores de deficiência, mostramos o livro A Voz do Silêncio para os alunos e contamos a história de uma menina deficiente auditiva, narramos sobre sua vida e suas dificuldades. Também utilizamos a História em quadrinhos do Humberto, personagem da Turma da Mônica, que é surdo, trabalhamos a história e também falamos do personagem.

O jogo para o nosso projeto foi de extrema importância pois através do lúdico, conseguimos atingir as crianças a respeito do assunto.

É através das atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que as crianças irão se descobrir e desenvolver suas partes motoras, cognitivas e sociais, são fundamentais para o

crescimento do ser humano e, além disso, desenvolvem espírito de equipe e outros itens.

Os jogos são importantes para a aprendizagem, pois ajuda a conhecer a criança, exercita todos os seus aspectos, ajuda o desenvolvimento da personalidade total, como o das funções fisiológicas, intelectuais e sociais. (MARIOTTI, 2004).

No aspecto cognitivo, os jogos contribuem para que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver suas potencialidades.

Os jogos ajudam melhorar o desempenho escolar como por exemplo a compreensão dos conteúdos, respeitar as regras, ajuda na atenção, espírito de equipe, socialização, tomar decisões e a enfrentar problemas, ou seja os jogos e o lúdico só tem a trazer benefícios para as crianças no seu todo.

O movimento de inclusão social começou na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países. “Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 3).

E, em relação aos portadores de alguma necessidade especial, entende-se inclusão também por acessibilidade: “Entendemos a acessibilidade como condição de acesso à informação, documentação, comunicação e a ‘qualquer lugar’”. (CARVALHO-FREITAS e LUIZ MARQUES, 2009, p. 176).

No Brasil, o decreto número 5.296, de 2 de dezembro de 2004 define as pessoas com deficiência física, classificando-as de acordo a sua necessidade especial. Já a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade — regulamentada, posteriormente, pelo decreto já citado acima — ao completar dez anos, na capital de Mato Grosso do Sul, ainda não tinha sido completamente respeitada, como mostra uma manchete do dia 19 de dezembro de 2010 do jornal Correio do Estado: “Lei de Acessibilidade completa 10 anos com poucos avanços”. A reportagem que segue ainda diz que, apesar disto, escolas públicas como a estadual Joaquim Murtinho já se adaptaram, colocando desde pisos táteis até banheiros adaptados.

Voltando-se para a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, encontramos a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, obtida por meio da Constituição Federal:

(...) os profissionais e estabelecimentos de ensino fundamental e médio têm a finalidade primordial de assegurar aos seus educandos os conhecimentos básicos para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes, para tanto, os recursos e os serviços necessários à sua qualificação para o trabalho na sociedade e tendo em vista a continuidade de seus estudos (SABADIM, 2011).

O direito a educação a qualquer brasileiro, independentemente de suas condições gerais, é assegurado pelo artigo 205 da mesma Constituição.

Devido a essas e outras leis, o sistema de ensino brasileiro vem, cada vez mais, passando por alterações que possam, realmente, oferecer o conhecimento a todos. Outra revolução que vem acontecendo é a da formação de profissionais voltados inteiramente a educar crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. Segundo Rubem Alves (2000): “ser professor é apenas uma função técnica, ser educador vai além (...)”. A professora de alunos portadores de necessidades especiais precisa estar apta para mediar o processo de construção do conhecimento para aplicar aos alunos que manifeste na organização para se adaptarem as situações novas e desequilibradas do pensamento e da ação, porque os alunos são diferentes uns dos outros e devemos tratá-los de modo

diferente, para alcançarmos os mesmos objetivos de ensino (MAZZOTA, 1996).

Com tudo isto é possível concluir que foram vários os anos de lutas das pessoas com alguma necessidade especial por um lugar em nossa sociedade, visto que elas sempre foram vistas à margem, como quem não possuía condição alguma de se integrar.

Apesar de ainda existirem inúmeros obstáculos, tais conquistas demonstram as mudanças que aconteceram não somente no Brasil como no mundo — apesar de também ainda existirem pessoas que possuem o pensamento de segregação em relação aos deficientes físicos.



Cartazes



Alfabeto braile



Piso tátil



Quadro de texturas

## Resultados e Discussões

Primeiramente ainda existem inúmeros obstáculos aos que possuem alguma necessidade especial, por isso é relevante ressaltar conquistas, como a lei nº 8.213 de 24 de junho de 2001, que no seu artigo 93 obriga organizações, com determinado número de empregados, a terem, em sua grade de funcionários, pessoas com algum tipo de deficiência assim como um projeto de lei, de 2007, que institui o dia 10 de dezembro como sendo o Dia da Inclusão Social. Em Campo Grande existe a Lei Complementar nº 117, de 20 de junho de 2008, que determina que os proprietários coloquem, nas calçadas em frente aos seus imóveis, o piso tátil — destinado aos deficientes visuais.

Observando - se os educandos da Casa Dom Bosco que o assunto inclusão social é desconhecido para eles, mas ao perguntarmos sobre pessoas com necessidades especiais, logo eles levantavam a mão e falavam que já tinham visto, ou possuem amigos nessas condições ou até mesmo já estudaram com um coleguinha especial. A reação dos alunos foi de curiosidade e interesse na Língua Brasileira de Sinais, Libras e no braile. Passamos todas as informações e conhecimentos necessários sobre o assunto Inclusão Social, falamos sobre as Paraolimpíadas, falamos sobre o piso tátil para os deficientes visuais, sobre os problemas que os deficientes físicos enfrentam e fizemos atividades e jogos pedagógicos para fixar o assunto. Através dos jogos e explicações sobre a inclusão social, as crianças participantes puderam colocar-se no lugar dos portadores de deficiência. Imaginamos que usando da empatia eles se sensibilizaram, e olharão de forma respeitosa, e até carinhosa para esta questão.

## Conclusão

O projeto Inclusão Social ainda está em andamento, mas devemos ressaltar a importância deste assunto nas escolas e nos projetos de extensão, visto que são através deles que muitos acadêmicos começam a ter contato direto com a prática do curso que escolheram principalmente os que fazem licenciatura, sendo que, futuramente, podem ser professores de alunos com necessidades especiais. Para os nossos cursos tanto em Letras quanto em Pedagogia, de um modo geral, estudar a respeito de inclusão social, reflete um pouco do novo cotidiano dos professores nas salas de aulas assim como já nos prepara para o desafio de ensinar. E é justamente aí que entra a extensão acadêmica, onde, diferente de um estágio, os estudantes poderão ter certo contato com tal realidade.

Apesar de a Inclusão Social ser assunto do momento e de extrema relevância para todos nós, ainda podemos observar que este assunto está sendo pouco focado nas escolas e tem existido muitos professores que não estão preparados para receber alunos especiais.

O educador tem a obrigação de estar capacitado, de educar seus alunos e prepará-los para receber e ajudar pessoas com deficiências.

Nós, futuras educadoras temos o dever de expor para alunos todo o conteúdo sobre o assunto e, com isto, trabalhar valores e atitudes perante pessoas com necessidades especiais.

Tendo em vista esses fatores o tema Inclusão Social de pessoas com necessidades especiais foi escolhido e esperamos com este projeto atingir aos alunos, no tocante Inclusão Social de pessoas com necessidades especiais, e aos professores, para que o tema esteja mais presente nas salas de aulas.

## Referências

BARBOSA, Álvaro. **Calçadas em Campo Grande ainda oferecem riscos a pedestres. Campo Grande Notícias.** Quarta-feira, 06 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.campograndenoticias.com.br/campogrande/calçadas-de-campo-grande-ainda-oferecem-riscos-061010.html>

BRASIL. **Projeto de Lei \_\_\_, de 2007.** Institui a data 10 de dezembro como o Dia Nacional da Inclusão Social.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz (org.). **Trabalho e pessoas com deficiência:** pesquisas, práticas e instrumentos de diagnósticos. 1. reimpressão. Curitiba: Juruá, 2009.

**Inclusão Social.** Brasil Escola. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao/inclusao-social.html>

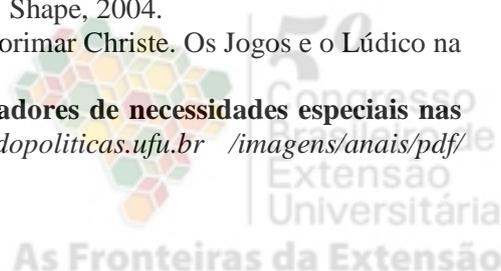
SABADIM, Carina. **Educadores e a escola inclusiva.** Disponível em: <http://www.univen.edu.br/revista/n005/EDUCADORES%20E%20A%20ESCOLA%20INCLUSIVA.pdf>

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174p.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **A voz do silêncio.** 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2002. MARIOTTI, Fabián. **A Recreação, o Jogo e os Jogos.** 2ed. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sícoli. PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar.** Ed: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, O.P.; LIRA, L.A.R; **Inclusão social dos portadores de necessidades especiais nas organizações.** Disponível em: <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC13.pdf>



# PROJETO ALMANAQUE CRIANDO CIDADÃOS CONSCIENTES

**Área Temática:** Educação

**Responsável pelo trabalho:** M. AKAMINE

**Instituição:** Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

**Nome dos autores:** A. CATONIO<sup>1</sup>, M. AKAMINE<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo mostra o trabalho desenvolvido pelo projeto de extensão da Universidade Católica Dom Bosco, projeto ALMANAQUE que tem como objetivo principal incentivar a leitura de crianças e jovens. Com o uso de música, jogos, dinâmicas e atividades pedagógicas, realizam-se visitas a escolas da rede pública e particular de Campo Grande, MS. Além disso, também recebemos visitas nos núcleos fixos do projeto, que são três: Fundação de Cultura, Horto Florestal e Casa Dom Bosco.

**PALAVRAS-CHAVES:** Leitura, incentivo, motivação.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a leitura tem perdido o seu devido valor. Crianças, jovens e até adultos têm trocado seu tempo de leitura por outras atividades que não lhes trazem tanto enriquecimento cultural.

A prática da leitura dentro de sala de aula é algo que ainda precisa ser aperfeiçoado. Lílian Martin da Silva (1986) defende que há vários motivos pelos quais a leitura não tem o sucesso esperado: educandos leem por obrigação ou muitas vezes nem isso, pois não desenvolveram o hábito de ler e não possuem o prazer de fazê-lo. A falta de tempo, a falta de material didático adequado nas escolas, a falta de incentivo dos pais e professores são as principais causas por que os alunos não gostam de ler.

O Projeto Almanaque tem a intenção de reverter esse quadro, por isso tem como principal objetivo incentivar crianças e jovens, do ensino fundamental ao ensino médio a lerem mais, não porque mandaram, mas por prazer.

Com a utilização de jogos e atividades pedagógicas produzidos pelos acadêmicos extensionistas do “Almanaque”, baseados em livros, desenvolvemos nas visitas às escolas atividades que proporcionem ao educando um interesse maior e motivação para a leitura, despertando o prazer de ler.

---

1 Prof. Ms Angela Cristina Catonio, orientadora e coordenadora do Projeto de extensão Almanaque/UCDB. Email: ped@ucdb.br

2 Michelle Lumy Akamine, acadêmica extensionista do Projeto Almanaque, graduanda do 3º semestre do curso de Letras/UCDB. Email: mi\_lumy@hotmail.com



### **Objetivo Geral:**

. Incentivar a leitura, oportunizando experiência leitora e aquisição de conhecimentos.

### **Objetivos específicos:**

- . Valorizar o conhecimento adquirido por meio da leitura;
- . Estimular a produção de texto como potencializadora de opiniões e idéias;
- . Proporcionar acesso aos mais variados tipos de textos como meio de aprendizagem;
- . Reconhecer conteúdos didáticos nos livros;

## **MATERIAL E METODOLOGIA**

O projeto começou apenas com a utilização do famoso Gibi da Turma da Mônica de Maurício de Souza e ampliou para todos os tipos de tipologia textual. Neste primeiro semestre de 2011, trabalhamos com a Literatura de Cordel. “A melhor maneira de transformar meninos e meninas em leitores e escritores é colocá-los em contato com materiais impressos dos mais diferentes tipos” (CARDOSO e EDNIR, 1998, p.45)

Os trabalhos que o “Almanaque” tem desenvolvido com a literatura de cordel tem sido um sucesso entre alunos e professores. Realizamos atividades e jogos pedagógicos, além de música e brincadeiras. Solicitamos para cada escola um espaço diferenciado como a sala de biblioteca ou de vídeo para desenvolvermos nossas atividades e ali criamos um momento diferente, divertido e descontraído.

Geralmente ficamos uma semana em cada escola, no período matutino e vespertino. Em cada dia, duas turmas vêm até o espaço montado por nós, onde ficam conosco por volta de uma hora e meia.

Segue abaixo a descrição dos trabalhos realizados sobre a literatura de cordel:

Os livretos são pendurados com prendedores para a exposição e explicação sobre o que é a literatura de cordel. Em seguida, apresentamos um mapa do Brasil e destacamos o Nordeste onde essa manifestação literária e cultural é bastante difundida.

Trabalhamos com o livro “As traquinagens de João Grilo, o esperto amarelinho”. Passamos, então, a contar a história que é cantada por um dos acadêmicos que toca violão e se caracteriza como João Grilo e, simultaneamente, acompanhada por um teatro de fantoches.

Depois desenvolvemos um jogo, para a fixação da história, em que cada peça do personagem deve ser achada e as palavras de cada peça devidamente soletradas para a turma, o grupo que primeiro preencher o personagem ganha. Na sequência, entramos com uma história do Chico Bento, usamos uma televisão artesanal, confeccionada com caixa de papelão, para explicarmos algumas diferenças do caipira do centro-oeste e do nordeste.

Por último e não menos importante, disponibilizamos livros e gibis, deixando-os à vontade para leitura dos alunos. Exigimos apenas o silêncio absoluto nesse momento, para se concentrarem e sentirem como é bom ler.

Sabe-se que o encantamento ao ouvir histórias vem também do significado que cada pessoa imprime à mensagem da narrativa, sendo variável para os diferentes momentos da sua vida, conforme suas experiências cotidianas.

Fanny Abramovich (1989, p. 36) afirma que:

“[...] ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade, e tantas outras coisas mais, pois, além de ouvir, é sentir e enxergar com os olhos do imaginário! Através de uma história é possível descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica.”

O contar histórias carrega consigo uma pedagogia interna, uma forma de interpretação do mundo. Por vezes, o mais importante não é a história, mas o que ela suscita no indivíduo. Ouvir histórias propicia o contato com as palavras e com o espaço onde essa palavra se insere.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste 1º semestre recebemos visita da escola SESC na sala de leitura do Horto Florestal, cerca de 70 crianças do 1º ano do ensino fundamental desfrutaram de uma manhã de brincadeiras, atividades educativas e leitura.

Na Escola Municipal Nagen Jorge Saad, atendemos, no período matutino e vespertino, mais de 700 alunos de todos os anos. Experimentamos a receptividade tanto dos alunos quanto dos professores que os acompanhavam.



- Uma parte da equipe Almanaque;
- Crianças lendo gibis e livros;
- Acadêmico tocando e cantando.

Com esse processo de desenvolver brincadeiras com leitura que o interesse é despertado, talvez não imediatamente, mas aos poucos e com a ajuda de professores e dos pais que devem constantemente incentivá-los.

É assim, lendo que os interlocutores promovem as mais diversas possibilidades expressivas, cujos significados são os mais variados possíveis, envolvendo os diversos aspectos que envolvem a cognição, fato que determina como a pessoa fará sua própria leitura de vida.

## CONCLUSÃO

Ler é pairar sobre o tempo e o espaço. As narrativas trazem mundos novos nunca antes imaginados. É a possibilidade de aliviar as tensões e frustrações da vida e transformar as inquietudes particulares em equilíbrio interior. Assim, principalmente na infância, momento da formação da personalidade da criança, cada um pode descobrir a sua identidade e reorganizar seus sentimentos para chegar às suas próprias soluções. Os contos fantásticos proporcionam um universo de maravilhosas experiências e exemplos de conduta ao se deparar com situações semelhantes às passadas nas histórias.

Ver que muitas escolas se interessam pelas atividades apresentadas pelo projeto Almanaque e se preocupam com o incentivo da leitura de crianças e jovens é algo esperançoso. É gratificante ver que crianças e jovens desenvolvem esse hábito por meio das nossas atividades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e boliches. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- BRAGA, Regina; SILVESTRE Maria de Fátima. Construindo o leitor competente. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- CARDOSO, Beatriz. EDNIR, Madza. Ler e escrever, muito prazer. São Paulo. Editora Ática, 1998.
- EISNER, Will. Quadrinhos e Arte Seqüencial. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MCCLLOUD, Scott. Desvendando os Quadrinhos. São Paulo: M. Books, 2005.
- SILVA, Lilian Lioes Martin da. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.



## **Projeto de Extensão: Leituras Dramatizadas: o livro em cena**

**Coordenadora: Prof<sup>a</sup>: Valéria Andrade**

**Jornada de Extensão**

**Leituras dramatizadas: palavras bem ditas**

Lutar com palavra é luta mais vã, no entanto lutamos mal  
rompe a manhã (*Carlos Drummond de Andrade*)

**Monitores: Leandro Ferreira**

**Michel Amorim**

Sabe-se que ler é alçar vôos, estar atento às questões humanas, se sobressair no convívio social, pois dominar a palavra é uma das melhores alternativas para compreensão do mundo e, para isso, basta um gesto simples: folhear as páginas dos livros e saboreá-las, no sentido de adquirir saber com sabor; dar voz à imaginação e à reflexão crítica. Mas, como deglutir/assimilar tantas palavras sem tornar esse processo enfadonho?

Uma das maneiras de chegar ao saber/sabor da leitura é exercitar a prática da leitura, ampliando a imaginação e o conhecimento por meio do ator principal: o livro. A Oficina de Leitura ofertada pelo Projeto de Extensão *Leituras dramatizadas: o livro em cena* /ETDUFPA, apresenta uma gama de possibilidades de ler de forma prazerosa, tornando o texto mais vivo e o ato de ler mais ágil, dinâmico e envolvente. Impregnação de sentimentos, modulações da voz, ritmo, respiração adequada e outros exercícios advindos das técnicas utilizadas na formação de atores, dão um novo sabor ao exercício de ler e conhecer novos e consagrados autores nacionais e estrangeiros.

O projeto de extensão leituras dramatizadas existe há quatro anos, uma oficina por semestre, ele acontece na escola de teatro e dança da ufpa, foi idealizado pelo Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bene Martins. Ocorre sempre as sextas-feiras das 16:00 as 18:00 horas. Tem como seu ator principal o livro.

Surgiu com alguns objetivos; como exercitar a prática da leitura, procurando ampliar o conhecimento através do exercício da leitura. Exercitando a imaginação dos participantes acrescentando subsídios pra esse leitor atento, forjando nesse sujeito um sentimento de agente multiplicador.

Ao longo desses quatros anos o projeto levou pra sala de aula da oficina uma grande variedade autores estrangeiros, nacionais, paraenses e textos literários, contos, poesia,

crônicas e dramaturgias, sempre com o intuito de praticar e estimular o hábito vivaz da leitura vigorosa e gostosa.

Conta hoje com a coordenação da Prof<sup>a</sup> Valéria Andrade e dois monitores, alunos da escola de teatro e dança da ufpa; Leandro Ferreira, formado pelo curso técnico de ator e aluno do curso de licenciatura em teatro e Michel Amorim, formado pelo curso técnico de formação de ator e graduando do curso de licenciatura plena em teatro.

As aulas funcionam da seguinte forma, um material literário é entregue aos alunos no início do curso com diversos autores e textos. No início do são passados exercícios de socialização a turma, esse exercícios são de teatro, vindos da experiência dos monitores como atores de teatro, antes de cada aula são praticados exercícios de voz e dicção e durante o curso são passados exercícios teatrais, com intuito de fazer com que os alunos exercitem o corpo e percam a timidez. É claro que não é uma das metas do projeto forma atores, mas preparar a turma para ler com prazer desenvoltura e segurança, qualquer tipo de texto.

O projeto vem desvendando novos leitores. Esses apaixonados pela leitura tornam-se agentes multiplicadores nas suas casas, comunidades, meio social. Eles demonstram que a leitura transforma vidas e, quando é executada com prazer, torna-se rica e esclarecedora. A oficina é benéfica no que diz respeito à desenvoltura na forma de se comunicar em público com clareza, dicção bem articulada, segurança, pronúncia adequada ao sentido e à intenção que se quer imprimir ao texto. Os participantes da oficina recebem uma variedade de textos, conhecem estilos variados de produção literária e mergulham nesse universo fantástico de outras vozes, outras culturas, outros espaços. O aluno é estimulado a vivenciar o texto de forma lúdica, descontraída, se apropriando dos sentidos, das entrelinhas, se deixa seduzir por ele, o livro, ator principal do projeto.

Esses resultados podem ser evidenciados nos depoimentos de participantes das oficinas anteriores: Maiolina, aluna do 1º semestre de 2010 afirma: “tive um grande desafio, intimada a participar de um congresso em São Paulo, onde deveria falar para um plateia de 500 pessoas. Utilizei todas as ferramentas que foram divididas comigo na oficina de leituras dramatizadas. Li o texto de forma envolvente que contagiou a plateia inteira, adorei ter conseguido”.

Outro depoimento emocionante foi de uma professora do estado, aposentada, a senhora Clóris, aluna do curso técnico em dança: descobri nesta oficina, que a leitura não é somente um saber, mas uma prática; descobri que a qualidade de um leitor não depende de um só texto; o mergulho que somos capazes de realizar, ao lermos um texto, depende dos mergulhos anteriores em outros. Quanto mais lemos, mais essa quantidade pode favorecer a qualidade e quando nos envolvemos com esta leitura, como se fizéssemos parte do que está escrito, aí sim, estaremos viciados em leituras.

Pode-se dizer que o sentido exercitado nas leituras tem uma tônica meio antropofágica, no sentido de deglutir o que há de melhor, ou o que faz mais sentido para

quem ler “ruminar”/refletir sobre tudo e assimilar o que ficou em sua memória, em seu ser já modificado por palavras bem ditas!

*“sou antropófago*

*Por que devoro livros.*

*Como livros porque são gostosos.*

*Se você não tem prazer na leitura*

*Lamento informá-lo que você é castrado:*

*Falta-me em órgão de prazer.*

*E porque esse órgão lhe falta*

*Você será mais pobre*

*Na sua capacidade de dar prazer aos outros”. (Rubem Alves)*

A leitura pode ser prazerosa, mas é um processo complexo, por envolver identificações de aspectos exteriores, anteriores e interiores de quem lê e de quem escuta a leitura. Existe uma infinidade de textos e autores, o importante é descobrir quais textos são estimulantes, do ponto de vista da reflexão sobre a complexidade de cada tessitura.

Há exemplos de pessoa que após saírem do curso entraram no Grupo de Teatro Universitário ou de professoras que melhoram suas aulas, alunos da universidade da terceira idade\_ que são recorrentes nas oficinas, que encontraram na oficina uma motivação a mais para continuar persistindo mesmo diante das dificuldades.

O Projeto *Leituras dramatizadas: o livro em cena* viabiliza benefícios incontáveis àqueles que se deixam levar pela entrega à leitura, a outras vozes, a outros espaços, os do prazer e do conhecimento. Abaixo seguem alguns depoimentos de alunos que já participaram do curso e falam da importância dessa vivência, desse aprendizado em conjunto com a poesia que está em todos os lugares, inclusive dentro dos livros.

**Valéria Lima:** Sou aluna da ETDUFPA há cinco anos, porém, somente no segundo semestre de 2010 tive o prazer de participar das aulas de leituras dramatizadas.

As aulas foram muito importantes para mim, que faço teatro, mas creio também que as aulas foram importantes para quem não faz, pois é uma maneira diferente de ler, de entrar no texto, de fazer parte da história ou poesia.

Aprendemos uma frase pode ter vários sentidos. Além de conhecermos vários autores que não conhecíamos e ainda mais os que já são conhecidos.

Os que gostam de ler se apaixonam mais ainda pela leitura e, os que não gostam, iriam aprender a gostar, principalmente pelo fato de ter qualquer texto, até o de nossa autoria.

**Kellen Melo:** o trabalho feito na oficina de leituras dramatizadas me ajudou muito, principalmente em relação à timidez, já que esta era a minha maior dificuldade. O fato de ler e interpretar os textos de forma dramatizada me mostrou que existem varias possibilidades de leituras.

No inicio de cada aula havia aquecimento vocal e facial, nesse momento percebi que até nós bailarinos deveríamos aquecer a voz e a os músculos faciais, antes de qualquer ensaio ou apresentação.

Os efeitos dessa oficina foram notados em minhas aulas no curso de graduação em dança, onde percebi que as leituras feitas em sala e até mesmo na interpretação da leitura tive facilidade de compreensão. estou atualmente no 4º semestre e somente agora me senti a vontade.

A oficina me motivou a fazer textos de assuntos variados que li para meus companheiros de oficina. Hoje percebi o quanto é importante a leitura em nossa vida (seja pessoal ou profissional), por isso qualquer texto que pego leio (qualquer assunto) e tento diversificar tal leitura para não ficar entediante.

Por fim, as principais características da oficina são: a forma como os ministrantes interagem com os alunos também é muito importante, já que ao sentir a vontade o aluno tem mais vontade para liberar a criatividade.

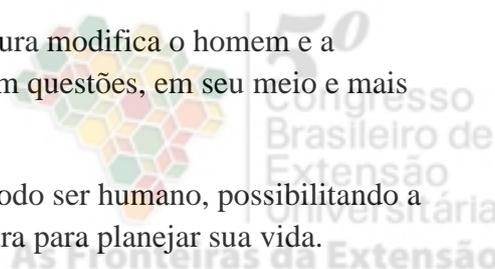
Por isso indico a todos os meus amigos a oficina como forma de incentivar a leitura e descobrir uma melhor forma de ler, uma forma com a qual nos identificamos. Sendo assim confesso a importância dessa oficina na minha carreira como discente para agora e toda a minha vida.

Abaixo os depoimentos dos dois monitores sobre suas experiências como participante e agora como monitores da oficina:

Eu, **Leandro Ferreira** há dois anos assisto as aulas de leituras dramatizadas e exerço a função de monitor juntamente com Michel Amorim, e a assistência as aulas veio somar com habito de ler, dando muito mais incentivo, ao passo que, reservo um tempo maior para a leitura, a pesquisa de texto e autores vários.

Oficina como esta, reforça a certeza de que a leitura modifica o homem e a sociedade, tornando os leitores mais comprometidos com questões, em seu meio e mais esclarecido.

A leitura deveria ser o primeiro aprendizado de todo ser humano, possibilitando a vivência de mundos diversos, sonhos, dando-lhe estrutura para planejar sua vida.



Se todos conhecessem quão importante é ler o mundo seria compassivo desenvolvido e amável.

**Michel Amorim:** entrei na escola de teatro e dança em 2005 no curso técnico de ator e agora sou aluno da graduação de teatro, em 2009 participei da oficina como aluno. Decidi fazer a oficina por acreditar que relação palco e sala de aula são um pouco diferente, tinha muita dificuldade de me expressar em sala e aula durante as apresentações de seminários da turma, queria ganhar uma dinâmica diferente do palco. Gosto muito de recitar poesias ler, em voz alta e ter quem ouvir.

A experiência de partilhar com outras pessoas um tempo da vida a leitura de textos diversificados é realmente maravilhoso, poder sentir a forma que cada um tem de ler, colocado gravidade aqui, sutileza ali, perceber a timidez ir se transformando em sorriso, fruto de uma segurança que vem da prática em dividir a experiência em grupo. Poder ser ouvido e discutindo possibilidades de uma criação livre e libertadora.

Foi dessa minha relação com a poesia que a professora Bene, em 2010, me convidou para ser monitor na oficina. Tem sido extremamente prazeroso participar como monitor, porque exercitar a minha prática de futuro professor, é claro que medindo as devidas proporções entre oficina e teatro passado como disciplina dentro de uma escola. É um exercício prático e um aprendizado enorme para a minha vida acadêmica.

# PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS: UMA EXPERIÊNCIA NO HOSPITAL DE URGÊNCIA DR. ODORICO AMARAL DE MATOS/HOSPITAL DA CRIANÇA EM SÃO LUÍS/ MA

Área Temática: Educação

Dorian Cunha da Silva<sup>1</sup>  
Francy Sousa Rabelo (Orientadora)<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

## RESUMO

O presente trabalho visa discutir o incentivo à leitura em crianças hospitalizadas destacando o papel sociocultural que a leitura apresenta e devendo estar inserido em um conjunto amplo de ações que promovam mudanças e não fique apenas restrito ao ambiente formal da escola. Dessa maneira, o ambiente hospitalar também pode ser palco dessa visão multidimensional da realidade gerada pela leitura e fazer com que seus usuários se desvinculem mesmo que momentaneamente das restrições que um tratamento hospitalar impõe. Utiliza-se como aporte teórico os Perrotti (2010), Paiva (2010), Jolibert (1994), Fronckowiak(2010), Mota (2010). A metodologia tem enfoque na observação participante como aluna bolsista do projeto Estudar uma ação saudável que se desenvolve no Hospital de Urgência Dr. Odorico Amaral de Matos/Hospital da Criança em São Luís/ MA, os sujeitos são crianças hospitalizadas que participam das ações pedagógicas inseridas na brinquedoteca do referido hospital, ações essas que atingem a valorização do direito estabelecido na Resolução nº 41 de 1995(CONANDA). Conclui-se parcialmente o avanço das crianças que anteriormente utilizava o espaço da brinquedoteca apenas para brincar como forma de amenizar o sofrimento advindo do tratamento, atualmente expandindo o uso deste espaço também, como contribuição na ampliação da humanização no ambiente hospitalar, provocando uma mudança de atitude e consciência que só podem ser efetivas com a promoção do estímulo a leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Ambiente Hospitalar. Crianças Hospitalizadas

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse pela esfera efetiva da leitura. Cada vez mais profissionais de ensino e da área de pesquisa estão tratando de questões referentes ao papel das atitudes e à motivação de leitura na alfabetização (CRAMER e CASTLE, 2001). Em contexto hospitalar também não é diferente. Nos momentos de interação

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pedagogia da UFMA e bolsista do Projeto de Extensão Estudar, uma ação saudável.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação I da UFMA e Coordenadora do Projeto de Extensão Estudar uma ação saudável.

entre aluno-paciente e professor é que são construídos laços afetivos e de comprometimento. Na busca de atribuir o sentido de aprender, encontrando estratégias para a superação das dificuldades que contribuem para o desânimo de continuar aprendendo, a leitura torna-se essencial para superar as dificuldades impostas pela internação.

Nesse contexto, o presente trabalho advém da experiência como aluna bolsista do projeto de extensão Estudar uma ação saudável do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão, cujas ações extensionistas acontecem no Hospital Dr. Odorico Amaral de Matos e visa discutir o processo de iniciação e incentivo à leitura em contexto hospitalar, enfatizando a importância de despertar o hábito de ler em todos os espaços e para tanto, destaca-se o papel do pedagogo no ambiente não formal como forma da valorização do direito da criança hospitalizada no panorama da inclusão e integração do processo educativo contínuo.

## **MATERIAL E METODOLOGIA**

Como referencial metodológico adotou-se a prática da observação participante, visto se tratar de uma participação ativa por ser bolsista do projeto e responsável pelas ações pedagógicas no incentivo a leitura. Os sujeitos das pesquisas foram crianças hospitalizadas com patologias diversas e que freqüentam o espaço da Brinquedoteca do Hospital Dr. Odorico Matos em São Luis/MA, a maioria delas da zona rural do município de São Luís, filhos de pais semi-analfabetos ou mesmo de mães solteiras adolescentes que tiveram que interromper os estudos por causa da gravidez precoce. O referencial teórico teve aporte em Perrotti (2010), Paiva (2010), Jolibert (1994), Fronckowiak(2010), Mota (2010).

Segundo Perrotti (2010) contar histórias é uma arte, é fantástico e tem de ser cultivado desde muito cedo, e não importa o ambiente em que esse sujeito está inserido, ler é sempre bom. Com essa premissa é que se desenvolve o trabalho no referido hospital com sua rotina semanalmente na brinquedoteca, local onde são desenvolvidas as atividades, e funcionando todos os dias inclusive nos finais de semana, no entanto, o trabalho pedagógico atende as crianças que se locomovem a este local apenas no turno matutino.

As atividades de iniciação à leitura se deram por meio de desenhos, em face de as crianças já desenvolverem esse tipo de atividade na brinquedoteca., elas até então, não tinham o hábito de ler e tampouco se despertavam à leitura, mesmo com uma biblioteca inserida no espaço hospitalar.

O trabalho pedagógico iniciou-se pela interpretação do desenho instigando-as na compreensão do texto. Por esse método as crianças liam sem perceber, e sem a leitura ser algo obrigatório e imposto a elas. A esse respeito Paiva (2010) fala que o livro brinquedo deve levar o professor a desmistificar a leitura, tirando a criança do distanciamento, da restrição, da reverência formal e da obrigatoriedade de ler.

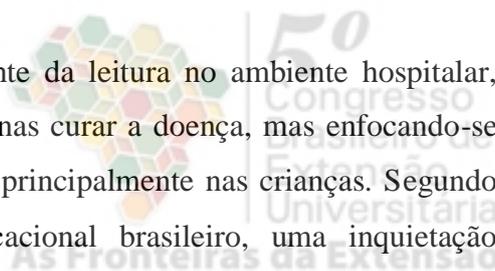
Assim, foi-se modificando a rotina da brinquedoteca, o brincar teve a partir de então, um enfoque pedagógico, destaca-se para criação de um momento para as atividades pedagógicas dando ênfase a leitura e interpretação de textos, proporcionando novas alternativas de atendimento escolarizado em ambiente hospitalar, pois envolve-se conteúdos escolares que não apenas a Linguagem Oral e Escrita. As atividades foram realizadas com embasamento na equipe multidisciplinar formadas por alunas do Curso de Pedagogia representadas no projeto de extensão Estudar, uma ação saudável, Terapeutas e Psicopedagogos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Chama-se ainda, a atenção sobre a necessidade de desde cedo estimular uma aproximação natural ao livro animado, interativo, envolvente, propiciando as crianças um certo protagonismo da leitura, via ação e uso, bem como a descoberta lúdica e livre da linguagem como indícios divertidos de determinação e indeterminação, certeza e dúvida, descrição de fatos vistos (PAIVA, 2010). A autora acrescenta que essa atitude pode ser excepcionalmente formadora, sobretudo para crianças cujo histórico inclui famílias não compradoras de livros, além de absolutos e funcionais.

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de uma rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler. (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Nesse sentido, constatou-se a presença marcante da leitura no ambiente hospitalar, desmistificando o conceito do hospital como o de apenas curar a doença, mas enfocando-se num sentido mais humanizado e provocar de leitores, principalmente nas crianças. Segundo Fronckowiak (2010) vigora hoje, no cenário educacional brasileiro, uma inquietação desmedida, mas não infundada, com a formação de leitores. A autora acrescenta que a função da educação infantil é iniciar a criança na convivência em comum, o que exige apoiá-la na



renuncia à percepção exclusiva do seu universo pessoal, assumindo concepções de um pensar-sentir coletivo.

Apesar de a educação infantil que se dá em escolas e ser um espaço privilegiado para incentivar aos pequenos o gosto pela leitura, há muitas crianças que por razões de tratamento de saúde ficam temporariamente impossibilitadas de freqüentar a escola. Nesse contexto, o espaço hospitalar passa a ser visto como um espaço propício e oportuno para desenvolver o gosto pela leitura, uma vez que as crianças têm tempo de sobra para que se possa desenvolver tal atividade. A esse respeito, acrescentamos que não existe somente um espaço para incentivar o gosto pela leitura. Nesse sentido, torna-se relevante desmistificar que o ambiente de aprendizado é apenas a escola. O hospital também pode ser um lugar onde muitos conhecimentos podem ser produzidos, inclusive conhecer e envolver-se no mundo da leitura e da escrita (FELLER; VARGAS, 2010).

Destarte, faz-se ênfase a importância do desenho na atividade pedagógica, que além de dar ênfase ao brincar remonta ao

conhecimento conceitual que tem da realidade e quais os aspectos significativos da experiência acumulada foram retidos pela memória, por isso, Junto com o brincar, o desenho é a forma de expressão privilegiada pela criança, especialmente entre três e cinco anos; nesse período, a insuficiência de recursos intelectuais, relativos à linguagem oral e escrita, representa um obstáculo para a comunicação infantil, através das palavras (TAAM, 2004, p. 131).

Nesse contexto, recorreremos a Mota (2010) quando fala que quando as crianças estão imersas em um ambiente leitor elas começam a se interessar pela leitura e acabam aprendendo a ler. O autor enfatiza que não há aprendizagem real sem motivação, sem desejo prévio. A leitura deveria aparecer diante de seus olhos como algo necessário e tentador.

Assim, a leitura é incentivada às crianças hospitalizadas de forma tentadora e prazerosa, não como algo obrigatório em suas vidas, mas como essencial para seu desenvolvimento em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociocultural, além de favorecer uma mudança no trabalho multidisciplinar no hospital.

## CONCLUSÃO



As atividades do projeto de extensão Estudar uma ação saudável acontecem no hospital há 3 meses, o projeto se encontra em andamento e tem-se apenas resultados parciais. No entanto, é possível identificar que já houve avanços significativos quanto à aceitação das crianças de inserção de atividades pedagógicas educativas, com destaque para o incentivo a leitura nesse espaço que até então, era usado somente para brincadeiras.

Nesse sentido, o desenvolvimento do gosto pela leitura é um processo contínuo que deve começar desde cedo no seio familiar e se estender a todas as etapas da vida do indivíduo, fazendo-se presente inclusive em espaços pouco ou nunca imaginados para que essa prática se concretize, e o envolvimento ativo de todos nesse processo é fundamental para a garantia de momentos de prazer, fantasia, aventura, brincadeira, descoberta e aprendizado.

## REFERÊNCIAS

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. Desenvolvendo leitores para toda a vida. In: \_\_\_\_\_. **Incentivando o amor pela leitura**. Trad. Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRONCKOWIAK, Ângela. O encontro de crianças e literatura na educação infantil. In: **Pátio - Educação Infantil**. ANO VIII Nº 24 JULHO/SETEMBRO de 2010.

JOLIBERT, Josette (coord.). **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MOTA, Juan. Cenas, reflexões e sugestões em torno da leitura na infância. In: **Pátio - Educação Infantil**. ANO VIII Nº 24 JULHO/SETEMBRO de 2010.

PAIVA, Ana Paula. Quando a leitura se torna uma brincadeira. In: **Pátio - Educação Infantil**. ANO VIII Nº 24 JULHO/SETEMBRO de 2010.

PERROTTI, Edmir. Um espaço de liberdade, imaginação e aventuras. In: **Pátio - Educação Infantil**. ANO VIII Nº 24 JULHO/SETEMBRO de 2010.

TAAM, Regina. **Pelas trilhas da emoção: a educação no espaço da saúde**. Maringá: Eduem, 2004.



## **PROJETO *SOPA DE LETTRES*: UMA PEQUENA HISTÓRIA**

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Mara Lucia Mourão Silva (11617)

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Autores: Jussara Souza Almeida (9700) ; Sylvânia Rodrigues (11759) ; Alice Soares Pessoa (9725).

### **RESUMO:**

Este artigo visa apresentar as experiências do ensino da língua francesa em uma comunidade popular onde são oferecidas oficinas lúdicas com enfoque intercultural. O projeto tem como objetivo principal o de proporcionar a um público infantil, para além do aprendizado do francês, a ampliação de seus conhecimentos não somente com relação ao seu ambiente mais próximo, mas também em relação ao mundo. Outro objetivo é o de poder assim interagir com sujeitos de culturas e vivências diferentes, promovendo uma melhora da auto-estima. A metodologia engloba atividades interculturais em torno do aprendizado da língua e cultura de expressão francesa e da habilidade de apresentar a sua própria cultura de origem. A interação é promovida pelo monitor do grupo através de e-mails e cartas entre os participantes brasileiros e o correspondente de semelhante faixa etária que vive no Níger, África Ocidental. Cada sessão é composta de três momentos, o primeiro consiste em uma revisão do conteúdo apresentado anteriormente, o segundo, na apresentação de novos conteúdos, e o terceiro no desdobramento das noções trabalhadas através de jogos ou brincadeiras, pintura, desenho, canto ou outro recurso em multimeios digitais, sempre no intuito de promover a reflexão. Os primeiros resultados demonstram a vontade de reconhecimento das diferenças culturais e sociais, uma disposição para descobrir a cultura do outro condicionado por um conhecimento da própria cultura. O projeto, ainda em andamento, já permite avançar algumas conclusões a respeito da importância da compreensão e da simbolização da própria realidade no processo de diálogo intercultural.

**Palavras chave:** educação popular; interculturalidade; ensino de língua estrangeira.

### **1. INTRODUÇÃO**

O ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) para crianças de uma comunidade popular tem como um de seus vários objetivos resgatar a auto-estima das crianças, proporcionando um contato com outra cultura, sendo assim um combustível para o sonho, a compreensão da própria realidade e da participação no processo de transformação da comunidade. Consiste também em despertar o interesse por uma língua estrangeira, com temas que envolvem o cotidiano. No espírito de Paulo Freire, assumimos que para proporcionar um distanciamento do próprio mundo e favorecer o conhecimento do mundo do outro, proporciona-se as crianças o conhecimento de outra língua, deixando-as à vontade para inventar e descobrir novas perspectivas. Assim, o desenvolvimento na língua alvo pode ser melhor alcançado. O projeto *Sopa de Lettres* visa proporcionar um momento de lazer fazendo uma *interface* com ensino de língua estrangeira, proporcionando ao público a possibilidade de ampliar seus conhecimentos em relação ao mundo globalizado. A atividade é desenvolvida com jogos e brincadeiras, sendo o monitor responsável pela introdução da língua alvo (francês). Os monitores que participam do projeto atualmente são seis graduandos do curso de Letras da Universidade de Brasília e estão inseridos em um grupo de reflexão e pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, coordenado pelo professor responsável pelo projeto, membro do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. O projeto é realizado não somente dentro dos padrões metodológicos do programa de extensão universitária que compreende uma maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas, como também nos moldes da educação popular comprometida com o saber do povo, visando a transformação social. Após um diagnóstico da comunidade escolhida, os monitores do projeto propõem medidas que criem condições de interesses para a comunidade e que promovam o intercâmbio entre os conhecimentos e práticas que a comunidade científica produz à comunidade popular e o ingresso de outros saberes no seio da universidade, revelando uma dimensão menos explorada da pesquisa-ação e do processo dialógico de “ensinar e aprender”.

A proposta do ensino de línguas estrangeiras abriu um caminho para uma proposta de diálogo intercultural na comunidade popular de Brazlândia - região administrativa do Distrito Federal, com pouco mais de 52 mil habitantes e o menor índice de desenvolvimento humano da região. O trabalho abrange um pequeno público na faixa etária de 9 a 12 anos em cooperação com um pré-adolescente de origem africana, que jamais visitou o Brasil e que não conhece a língua portuguesa, vivendo atualmente na

capital do Níger, a cidade de Niamey. A educação popular com viés intercultural proporciona ao público uma interação social e um conhecimento do seu próprio mundo através do conhecimento do mundo do outro diferente.

## **2. MATERIAL E METODOLOGIA**

O projeto tem sua sede no Núcleo de Extensão da Universidade de Brasília em Brazlândia desde 2010. O público-alvo foi dividido em duas turmas, com carga horária de duas horas semanais e módulos semestrais. Os materiais utilizados vão desde o material didático de base até o material de bricolagem e multimeios, como rádio, galeria de imagens, computador.

As sessões são estruturadas de modo que o interesse do público seja atendido, por isso realiza-se sempre uma conversa com as crianças antes de iniciar qualquer intervenção na comunidade. Adota-se a metodologia da pesquisa-ação desenvolvida por René Barbier (:2002), e o conceito de educação popular defendido por Paulo Freire (:1989), em uma ação eminentemente pedagógica e política. O ensino de língua francesa se dá através da abordagem comunicativa, compreendendo o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação: ler , falar, ouvir e escrever. Em cada sessão, os aprendentes montam uma pasta organizada em ordem cronológica com o material criado, além de participar da escrita individual e coletiva de e-mails e cartas que serão enviadas ao correspondente africano. Durante o processo de aprendizagem da língua recorreremos ao recurso das atividades lúdicas como músicas, desenhos animados, data-show e jogos, sempre procurando trabalhar a interculturalidade através da tentativa de compreensão e explicação da sua própria vivência a um sujeito que não compartilha dos mesmos códigos sociais. O recurso às atividades lúdicas tem como objetivo exercitar a imaginação infantil e criar uma habilidade de simbolização de sua própria experiência.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

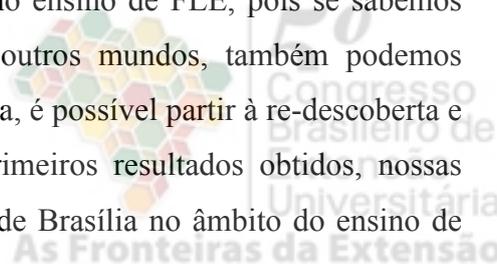
As atividades desenvolvidas nas oficinas contribuem para ampliar as relações comunitárias chamando atenção às oportunidades de acesso à formação para a cidadania e a troca de conhecimentos entre culturas.

Enfim, mostramos através de nosso trabalho que é possível despertar nas crianças um interesse de aprofundar o estudo da língua francesa com intuito não apenas de promover a comunicação, mas de permitir que os aprendizes criem e produzam suas próprias interpretação de mundo, e assim também entender o outro, a sua cultura, e assim

favorecer um melhor entendimento partindo de si e englobando por conseguinte a realidade do outro. Ao trabalhar na comunidade popular de Brazlândia, nos deparamos com a imensa dificuldade de divulgação do nosso projeto e de falta de incentivo por parte de algumas famílias no que se refere à participação das crianças nas oficinas, porém as crianças cujas famílias permitiram o acesso ao projeto são muito dedicadas e interessadas. As atividades lúdicas foram de fundamental importância no processo de socialização, pois despertaram a criatividade e auxiliaram as crianças no aprendizado da língua francesa. Através da comunicação intercultural que foi estabelecida, verificou-se uma sensível melhora da auto-estima, bem como um processo de re-valorização da localidade de origem dos aprendentes pois, nas cartas escritas e enviadas ao correspondente africano, vários alunos se dispuseram a falar de si mesmos e de sua cidade utilizando qualificativos positivos como “*Brazlândia est grande et très jolie*” (“Brazlândia é grande e muito bonita”), “*Je suis intelligent, beau, grand*” (“Eu sou inteligente, bonito, grande”). Assim, constatou-se que as oficinas do projeto puderam proporcionar a essas crianças, que outrora não tinham nenhum acesso ao ensino de uma língua estrangeira, a possibilidade de poder imaginar outros mundos e a sensação de gratificação própria ao ato de aprender, de descobrir.

#### 4. CONCLUSÃO

Devido à continuidade do projeto, os resultados ainda não são conclusivos, mas consideramos que o projeto alcançou os seus objetivos iniciais. Os primeiros resultados são positivos, pois foi despertado nos aprendentes a curiosidade pelo estudo da língua francesa, assim como a motivação pela comunicação com o outro diferente. Em relação a prática pedagógica e a interculturalidade entendemos que já houve um reconhecimento das diferenças culturais e sociais, uma abertura a cultura do outro, condicionado por uma abertura da própria cultura, abrindo também uma perspectiva de reflexão sobre o nosso trabalho como docentes e nosso engajamento no plano educativo e pedagógico, onde ensino e educação estão centrados no aprendente. O projeto *Sopa de Lettres* contribui, ainda que em pequena escala, a quebrar paradigmas no ensino de FLE, pois se sabemos que é através da educação que podemos conhecer outros mundos, também podemos afirmar que, através do ensino de uma língua estrangeira, é possível partir à re-descoberta e re-valorização de seu próprio mundo. Graças aos primeiros resultados obtidos, nossas pesquisas acadêmicas desenvolvidas na Universidade de Brasília no âmbito do ensino de



línguas estrangeiras terão como uma das direções de investigação o estudo dos componentes afetivos inerentes ao diálogo intercultural.

## 5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Plano, 2002. p.159.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam. Autores Associados**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papyrus, 1990.



# QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O LÚDICO

**Área temática:** Educação

**Responsável pelo trabalho:** Elisabeth Gonçalves de Souza

**Instituição:** Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg)

**Autores:** Elisabeth Gonçalves de Souza, Janaína de Assis Rufino, Mauro Rocha Baptista, Josemir Medeiros da Silva

## Resumo

O presente artigo relata o projeto de extensão desenvolvido como ação da Semana Uemg, um evento de extensão realizado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, junto a alunos da Educação Infantil de uma escola da Rede Pública Municipal de Barbacena, Escola Municipal Lia Salgado, através de oficinas de contação de histórias para as crianças. As atividades foram organizadas pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa Educação: Subjetividade e Sociedade e pelos alunos do curso de Pedagogia da Unidade da Uemg/Barbacena. Os materiais utilizados nas oficinas fazem parte do acervo do Laboratório teórico-prático do brincar – LABRINC.

O presente artigo revela as possibilidades de diálogo interdisciplinar que a contação de histórias permite, como favorecer as habilidades de leitura e escrita, desenvolver o imaginário infantil, possibilitar situações de interação e de construção de experiência bem como contribuir para a formação de acadêmicos em Pedagogia da Unidade da Uemg/Barbacena e ainda estreitar os laços entre Universidade e Comunidade.

**Palavras chave:** Contação de histórias, lúdico, letramento

## Introdução:

Questões em torno do brincar, do jogo, do brinquedo e, mais especificamente, do lúdico em relação às crianças e ao processo ensino-aprendizagem estão hoje em dia ocupando um papel preponderante na formação do profissional da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como base essas questões, o projeto “Quem conta um conto aumenta um ponto: a contação de histórias e o lúdico”, foi concebido com o objetivo de propiciar aos alunos da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Barbacena situações de interação a partir da contação de histórias utilizando os referenciais da leitura e escrita e do lúdico e contribuir no processo de formação dos futuros profissionais da Educação que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na

Educação Infantil. Dessa forma, buscamos, a partir do referido projeto, reforçar os laços entre a comunidade e a universidade consolidando o papel indissociável desta de discutir conjuntamente ensino, pesquisa e extensão.

Contar ou ler histórias para as crianças possibilita contribuir no desenvolvimento do imaginário infantil, dos processos interativos, das situações lúdicas onde os alunos ao ouvirem as históricas constroem e reconstroem seus cenários, seus monstros, suas fadas, seus heróis, seus vilões. Ou seja, ao ouvir uma história a criança brinca com o que houve, cria e recria inúmeras possibilidades, constrói experiências.

Através da contação de histórias é possível descobrir novas palavras, deparar-se com a sonoridade das frases, compreender a cadência do conto. Porém, para isso, o contador deve criar um ambiente propício, de envolvimento e encanto, para que cada criança recrie sua história. Assim, a contação de histórias pode ser percebida como uma comunicação oral do texto escrito, que comporta uma dimensão lúdica e que favorece o processo de ensino aprendizagem, se levarmos em conta o conceito de letramento defendido por Soares ( 2006 ) “estado ou condição de quem não só saber ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Para a concretização do projeto foi necessário dispor do acervo do Laboratório Teórico-prático do Brincar – Labrinc tendo em vista que este é um espaço específico para a elaboração de um repertório de habilidades a partir da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliarão no exercício da profissão dos futuros formandos do Curso de Pedagogia da Unidade de Barbacena e também do quadro docente da unidade. Este Laboratório, de acordo com seus projetos de pesquisas, tem uma relação direta com a comunidade, tanto com pesquisadores e/ou professor interessados em pesquisar o lúdico, quanto com as próprias crianças regularmente matriculadas na Rede Pública de Ensino, atingindo, dessa forma, o objetivo de troca de saberes entre a Universidade e a Comunidade da região.

O LABRINC é, na realidade, um espaço para a aquisição de um arcabouço metodológico e técnico centrado na discussão e na reflexão das brincadeiras e dos jogos infantis. Portanto, o laboratório quer contrapor à já antiga idéia de que a “parte” teórica é a inicial – negando assim, a construção de um conhecimento sobre o brincar apenas reduzido ao apoio bibliográfico – e a parte “prática” como a etapa de mera experimentação, que só pode ocorrer após um entendimento da literatura.

Dessa forma, as oficinas de contação apresentadas a partir desse projeto tinham como objetivo principal oferecer às crianças, à comunidade escolar de forma geral e aos graduandos de Pedagogia momentos de ludicidade e de construção de experiências através da contação de histórias.

### **Material e metodologia:**

Para o desenvolvimento do projeto de extensão “Quem conta um conto aumenta um ponto”, foram realizadas reuniões entre os membros do Núcleo de Pesquisa Educação: Subjetividade e sociedade e os alunos voluntários para as oficinas de contação com o intuito de discutirem os referenciais teóricos que norteiam as pesquisas sobre o lúdico desenvolvidas no LABRINC, bem como os projetos de extensão que também são desenvolvidos a partir do acervo do laboratório.

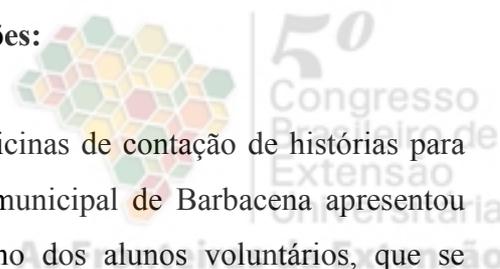
Compreendidos os referenciais sobre o lúdico, jogos, brincadeiras, letramento, oralidade, passamos à etapa seguinte que foi a seleção dos textos e a organização das oficinas. Neste momento também cada grupo, num total de seis, escolheu os materiais necessários para a contação ( fantoches, tapetes, bonecos, casinhas de boneca, etc).

Na seleção dos textos, consideramos sua diversidade e as possibilidades de contação de cada um deles. Dessa forma, abrangeram desde o teatro de sombras até a musicalização com a criação pelos alunos de uma oficina sobre os Saltimbancos, texto de Chico Buarque.

A partir dos textos selecionados, cada grupo buscou, de forma criativa, formas de transformar o texto escrito em contação de histórias. Dessa forma, cada uma das seis oficinas apresentaram características próprias todas porém, envolventes e com o intuito primordial de propiciar a ludicidade e a interação. A inovação dos materiais utilizados, como tapetes decorados foi o ponto alto do trabalho dos graduandos.

### **Resultados e discussões:**

O projeto de extensão que resultou em seis oficinas de contação de histórias para alunos da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Barbacena apresentou resultados positivos no que se refere ao desempenho dos alunos voluntários, que se revelaram bastante interessados no desenvolvimento das atividades de contação de



histórias o que certamente irá impactar positivamente na sua formação como profissionais da educação. A criatividade dos alunos na preparação das oficinas, bem como no momento de sua contação superaram as expectativas.

Em relação à comunidade atendida, esta participou ativamente das oficinas, não apenas os alunos, mas os demais profissionais da escola fizeram questão de acompanhar a realização do evento e participar das rodas de discussão.

Outro resultado positivo que vale a pena ressaltar diz respeito à interação das crianças durante a contação e posteriormente, nas rodas de discussão. Os alunos atendidos participaram efetivamente das situações de diálogo propiciadas pelos contadores e os registros elaborados por eles, através de desenhos, da construção de finais diferentes para os contos, mostra como a contação de histórias é um recurso importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como de socialização e de leitura de mundo e para a construção de experiência.

### **Conclusão**

O principal diferencial do projeto que resultou neste artigo, fundamentado nos referenciais do Lúdico e do letramento reside no fato de que, como o seu próprio título sugere, buscou-se mostrar aos alunos da Educação Infantil a riqueza da contação de histórias. “Quem conta um conto, aumenta um ponto” diz exatamente sobre a capacidade de se imaginar, de se fazer releituras sobre o que se ouve, sobre a capacidade de se relacionar. Assim, a contação de histórias, recurso tão utilizado pelos educadores infantis, deve ser utilizada no sentido de formar leitores/ouvintes críticos, com capacidade de interação e argumentação e que sejam capazes de realizar releituras a partir do que ouvem/lêem.

A participação efetiva das crianças nas oficinas de contação nos fez concluir que a criança ao ouvir histórias de seu interesse é levada a fazer relações dos fatos ouvidos com as situações do cotidiano, isto contribui para que ela desempenhe os seus papéis sociais de forma autônoma e crítica.

Quanto aos acadêmicos, que assumiram os papéis de contadores, suas ações estimularam os alunos da Educação Infantil para o processo interativo, para o gosto pela leitura e simultaneamente proporcionaram a esses futuros profissionais a compreensão de que a contação de histórias contribui significativamente para a formação de alunos leitores, ou seja, contribui para a sua prática docente, seu processo de formação

profissional. Assim, numa referência freireana, o graduando educa ao assumir o papel de contador e é educado pelos seus ouvintes, numa situação interativa, de troca constante. Aprende e ensina ao mesmo tempo, proporcionando e permitindo que esse acadêmicos se tornem sujeitos ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos.

Porém, o mais significativo foi o fato desse projeto conseguir mostrar às crianças da Educação Infantil e aos demais membros da comunidade e aos graduandos em Pedagogia que a contação de histórias é um momento lúdico, de construção de experiências, um momento de brincadeira, de jogo, portanto, um momento de construção de subjetividades, de sujeitos. A contação de histórias não pode mais ser percebida como um momento unilateral, em que um conta e outro ouve, mas um momento de grande interação, em que um conta e o outro reconta, recria, imagina, participa, discute.

Os resultados do projeto se apresentaram de forma positiva. Afirmamos tal questão a partir dos convites que os acadêmicos de Pedagogia receberam para estender as oficinas para mais cinco escolas da rede municipal. Dessa forma, o Núcleo de Pesquisa Educação: subjetividade e sociedade, através do LABRINC, cumpre sua função socializar com a comunidade os conhecimentos produzidos na instância acadêmica, bem como de resgatar conhecimentos produzidos por esta comunidade que podem ser discutidos nos espaços de pesquisa/ensino/extensão, consolidando dessa forma a perspectiva de que a extensão é via de mão dupla, da universidade para a comunidade, da comunidade para a universidade.

#### **Referências:**

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

AGAMBEM, Giogio. *Infancia e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

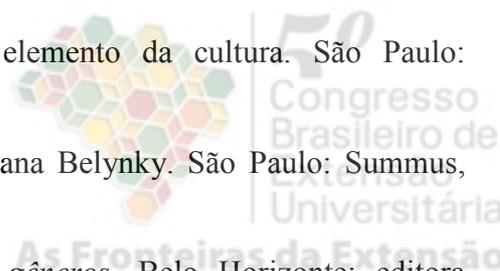
BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. O contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belynky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: editora autêntica, 2ª edição Belo Horizonte, 2006. 128 pág.





50  
Congresso  
Brasileiro de  
Extensão  
Universitária

**As Fronteiras da Extensão**