

CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SORAIA VALÉRIA DE OLIVEIRA COELHO LAMEIRÃO
MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA
IEDA CLARA QUEIROZ SILVA DO NASCIMENTO
ORGANIZADORAS

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Inclusão, protagonismo e conhecimento de vida

COLEÇÃO CEEI



VOL.6

**PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS.
INCLUSÃO, PROTAGONISMO E
CONHECIMENTO DE VIDA.**

Este livro foi produzido como parte das atividades do Grupo de Extensão - Grupo CEEI - e atividades de Estágio de Docência na realização do projeto "Workshop sobre práticas de inclusão", evento online realizado em dezembro de 2022.

Equipe de Coordenação do Projeto:

Profa. Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva - UFPA (Coordenação Geral)
Profa. Dra. Soraia Valéria de Oliveira Lameirão - UFPA
Profa. Doutoranda. Silvia Caroline Salgado Pena - SEDUC-PA
Profa. Doutoranda. Vera Débora Maciel Vilhena - PPGECEM-UFPA
Profa. Ma. Ieda Clara Queiroz da Silva Nascimento- ESCOLA DE APLICAÇÃO UFPA
Profa. Esp. Elma da Silva Bezerra- SEC. ED. CACHOEIRA DO PIRIÁ-PA
Profa. Esp. Ana Claudia da Paixão Nascimento - SEMED- CASTANHAL-PA
Prof. Me. Felipe Alexandre Medeiros de Freitas- IFAL- AL
Prof. Me. Diego Adriano da Silva - IFMA- MA

Capa: Maria das Graças dos Santos Vilhena

Revisão dos textos: Marlon Alex Vilhena da Silva

Revisão de prova: Maria de Fatima Vilhena da Silva

Diretor do Instituto de Educação Matemática e Científica-IEMCI-UFPA:

Prof. Dr. Eduardo Paiva de Pontes Vieira

Diretor Acadêmico- IEMCI-UFPA:

Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa

Diretora da Faculdade de Educação Matemática e Científica:

Prof^a. Dr^a. Talita Carvalho Silva de Almeida

Soraia Valéria de Oliveira Coelho Lameirão
Maria De Fatima Vilhena da Silva
Iêda Clara Queiroz Silva do Nascimento
(Organizadoras)

Volume 6

**PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS.
INCLUSÃO, PROTAGONISMO E
CONHECIMENTO DE VIDA.**

COLEÇÃO CEEI

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos, Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Ramalho
Diagramação e projeto gráfico
Worges Editoração

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB
8/9166
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

L48p

Práticas em educação de jovens e adultos: inclusão, protagonismo e conhecimento de vida / Organizadoras: Soraia Valéria de Oliveira Coelho Lameirão, Maria de Fatima Vilhena da Silva, Iêda Clara Queiroz Silva do Nascimento. – Belém: RFB, 2024.

Livro em PDF
190p.

ISBN 978-65-5889-702-6
DOI 10.46898/rfb.fdaacc2-9c5b-4d63-a69a-550cab7f887f

1. Educação de jovens e adultos. I. Lameirão, Soraia Valéria de Oliveira Coelho (Org.). II. Silva, Maria de Fatima Vilhena da (Org.). III. Nascimento, Iêda Clara Queiroz Silva do (Org.). IV. Título.

CDD 374

Índice para catálogo sistemático

I. Educação de jovens e adultos

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA

(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Dedicamos este livro *in memoriam* à professora Elma da Silva Bezerra que com seus 73 anos de idade continuava estudando, ensinando e acreditando na Educação Inclusiva como guia de valiosas lições para nós professores sermos cada vez mais humanos, reflexivos e fraternos, como se pode ler em seu Posfácio.

O Grupo CEEI e Autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PREFÁCIO.....	12
Profª Drª Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.pr	
CAPÍTULO 1	
PRÁTICA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIDADE ESPECIALIZADA YOLANDA MARTINS E SILVA.....	17
Cibelle Souza Siqueira Ana Célia Cruz Soares Gomes Iêda Clara Queiroz Silva Nascimento Soraia Valéria de Oliveira Lameirão DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.1	
CAPÍTULO 2	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS SURDOS: UMA NARRATIVA INTERPRETATIVA.....	27
Bruna Rafaella Freitas dos Santos Emanuelle Dias Ribeiro Diego Adriano Silva Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.2	
CAPÍTULO 3	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS EM UMA ESCOLA ESPECIALIZADA	45
Claudiane da Silva de Jesus Deizilene Serrão Dias Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.3	
CAPÍTULO 4	
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	69
Aline Pietra Cardoso Almeida Lyvia Saraiva Pinheiro Soraia Valéria de Oliveira Lameirão Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.4	
CAPÍTULO 5	
MÚLTIPLOS SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL	79
Geovana Daniele Alves Fontenele Lorena Yane Abreu do Nascimento Maria de Fatima Vilhena da Silva	

Vera Débora Maciel Vilhena
DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.5

CAPÍTULO 6

REFLEXÕES BASEADAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIAS..... 97

Barbara Monique Silva da Silva
Ana Paula Braga Moreira
Maria de Fátima Vilhena da Silva
Vera Debora Maciel Vilhena
DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.6

CAPÍTULO 7

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 112

Ana Paula da Silva Pimentel
Izadora Lais Martins Remédios
Silvia Caroline Salgado Pena
Soraia Valeria de Oliveira Coelho Lameirão
DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.7

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO126

Joiane Freitas de Paiva
Larissa Costa da Silva
Maria de Fatima Vilhena da Silva
Felipe Alexandre Medeiros de Freitas
DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.8

CAPÍTULO 9

ENSINO SOBRE OS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR PARA ALUNOS SURDOS147

Maria de Fatima Vilhena da Silva
Claudiane da Silva de Jesus
Deizilene Serrão Dias
Ítalo Diogo da Silva Vasconcelos
DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.9

CAPÍTULO 10

INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 160

Elisane Lopes Ramos
Maria De Fatima Vilhena da Silva
DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.10

POSFÁCIO	178
A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROFESSORES IN- CLUSIVOS: UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	178
Elma da Silva Bezerra	
DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.11	
ÍNDICE REMISSIVO.....	185
AS ORGANIZADORAS.....	188

APRESENTAÇÃO

As Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos divulgadas no Parecer CNE/CEB nº1/2021 indicam que o acesso à escolarização exige um currículo diferenciado para atender a complexidade dessa modalidade de educação. Portanto, é fundamental pensar estratégias metodológicas adequadas, pois encontramos pessoas de diferentes faixas etárias, com ou sem deficiências. São estudantes que carregam consigo interesses, experiências e desafios no percurso de suas vidas, e que desejam retomar a escolarização para transformar suas histórias.

Gostaria de mencionar a gratidão que tenho por apresentar esta rica construção de ideias, de vidas, de sonhos e projetos profissionais, tudo vinculado à formação inicial de graduandos do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFGPA) por meio do estágio supervisionado na EJA, desenvolvido por alunos dos 7º e 8º semestres do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemáticas e Linguagens, e que foram acompanhados por suas professoras orientadoras, co-orientadores e professoras regentes das escolas.

É um trabalho desenvolvido com a parceria do Grupo de Estudos e Experiências em Educação inclusiva - Grupo CEEI - o qual faz parte de um Programa de Extensão do Instituto referido anteriormente do qual participam graduandos, pós-graduandos, professores da educação básica e professores do ensino superior. Também tem a participação, neste processo de construção, professores e gestores das escolas onde os estágios aconteceram e os alunos que foram motivos de inspirações para os estudos dos estagiários.

São esses movimentos educacionais que surgem em nossa sociedade quase anonimamente, mas que tomam formas que se historicizam ao se evidenciarem pela importância do trabalho coletivo, colaborativo e inclusivo desenvolvido em nossa região. Eles deixam marcas de uma construção social que se constitui por incansáveis buscas de como se ter um novo olhar e outros fazeres. E que estes venham despertar novas potencialidades para o ato de ensinar e proporcionar aprendizagens aos sujeitos que formam o público da EJA e da educação especial e inclusiva.

Neste livro digital, as construções didático-pedagógicas se materializam para o coletivo, registrando as práticas do estágio supervisionado em textos/capítulos acadêmicos. As escolas/unidades estaduais Astério de Campos e Yolanda Martins, que se destinam ao atendimento especializado de pessoas com deficiências com caráter inclusivo, foram os locais das pesquisas dentro do estágio, e estudantes com deficiência foram os sujeitos de

direitos a quem se direcionaram as construções metodológicas e os recursos utilizados na prática educativa.

O *e-book* apresenta três temáticas:

1. Deficiência Intelectual (DI) na EJA, que envolve três trabalhos realizados na Unidade Especializada Yolanda Martins e Silva;
2. Deficiência Auditiva (DA) na EJA, envolve seis trabalhos realizados na Unidade Especializada Astério de Campos, sendo que um aborda surdez mais o Transtorno de Espectro Autista;
3. Educação financeira na Educação de Jovens e Adultos, com um trabalho realizado em uma escola municipal em Belém;

Para finalizar tem-se o posfácio, que convida os autores graduando/estagiários a tirarem lições para a vida docente e ainda discute a importância da formação continuada, como meio de melhorar a qualificação profissional e tornar-se professor inclusivo.

Com muito orgulho, desejo a todos(as) uma imersão nos desafios dos intentos acadêmicos inovadores, nos novos olhares e outros fazeres do trabalho pedagógico com a EJA e na potencialização do conhecimento do(a) estudante com deficiência.

Boa leitura e muitos aprendizados!

Iêda Clara Queiroz Silva do Nascimento¹

¹ Professora da Educação Básica da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Membro do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (CEEI-IEMCI/UFPA). Pesquisadora sobre o Transtorno do espectro Autista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9705475921623590>. E-mail: iedaclaraqueiroz@gmail.com.

PREFÁCIO

Este livro compartilha conhecimentos gerados por estudantes de graduação durante seu Estágio Supervisionado de Docência III em turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). São projetos realizados junto com professores orientadores da Universidade Federal do Pará e colaboradores, como professoras regentes da EJAI, mestres e doutorandos participantes dos estágios.

Quero esclarecer antes, que o termo EJAI foi ratificado no dia 01 de fevereiro do corrente ano, em que a secretária de educação Márcia Bittencourt e o prefeito de Belém Edmilson Rodrigues assinaram a portaria conjunta n.º 001/2021, que estabelece a composição e as finalidades do Grupo de Trabalho (GT); entre esses grupos tem-se: Elaborar um Plano Municipal de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, como referência para a construção de um amplo movimento capaz de declarar “Belém, território livre do analfabetismo”. A nomenclatura EJAI também está referendada no município de Maceió a partir da resolução n.º 03/2016 do Conselho Municipal de Educação – Comed –, por incluir os idosos nessa modalidade de ensino.

Ao escrever este prefácio, penso, inicialmente, nos indivíduos que nos permitiram conhecer de perto a realidade que nos faz ser sensíveis e que nos desafia em nosso mister profissional. Foi estabelecido um diálogo com as pessoas que se convencem a retornar para a escola após terem deixado de frequentar há muito tempo, ou com aquele ou aquela que vem pela primeira vez. São pessoas que carregam sonhos, e outras que preferem encontrar os amigos que se conhece na escola.

Falo de um lugar contraditório, onde encontramos sujeitos que, por muitas vezes, foram ignorados ou menos privilegiados na sociedade. Entretanto, é um espaço que acolhe a quem busca a escola porque “quer aprender”, “quer ser gente”, “quer subir na vida”, “quer ter um emprego digno”, “quer formar uma família”. Estes desejos estão entre aspas porque são falas dos estudantes da EJAI.

Para alcançar tais desejos, contamos com a ciência chamada Andragogia, que apresenta alternativas para se ensinar na EJAI. É a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. Ela baseia-se nos seguintes princípios: “necessidade de saber; autoconceito do aprendiz; papel das experiências; prontidão para aprender; orientação para a aprendizagem; motivação” (Martins, 2013, p. 145-46).

O modelo andragógico permite maior liberdade para o adulto aprender, uma vez que procura trabalhar os conteúdos em situações mais próximas ao cotidiano, ou seja, com

a experiência de vida do educando. Daí dizer que, na escola, o jovem e o adulto precisam de direcionamento e acompanhamento dos saberes, como também ser motivados para superarem as dificuldades para aprender, ou mesmo para se adaptar novamente ao ritmo e às exigências escolares.

Comparo a EJA a um mar de conhecimentos onde se encontram pessoas navegando contra a correnteza, desafiando mares bravios, mas que permanecem fortes e crentes de que irão aportar em um lugar seguro no futuro/presente.

Quero registrar aqui minha primeira experiência como professora ao trabalhar com jovens e adultos. Eu iniciava um curso de faculdade na área biomédica e experimentava a emoção de ser docente em uma turma de EJA. Ensinar para aqueles alunos despertou minha paixão pelo magistério, e tudo parecia como se eu já fosse professora de longas datas. Os alunos impulsionavam-me a estudar tudo para trabalhar com segurança o que lhes deveria ser ensinado. Isso levou-me a entender a preciosidade de ser docente. Eu queria ser uma bússola, especialmente para aquela gente que, muitas vezes, estava sem rumo em sua navegação.

Atualmente, tenho novos olhares, por exemplo, é incontestável perceber que, por muito tempo, jovens e adultos com deficiência foram invisíveis. Porém, seus direitos à educação foram reconhecidos na Constituição de 1988, embora somente com as políticas educacionais a partir de 2001 é que surgiram oportunidades para esse público voltar à escola rumo às mudanças sociais.

Também não há dúvidas de que as experiências de estágio de docência, que fazem parte da política de formação, têm levado os graduandos a vivenciarem o sentimento de paixão para ensinar e reinventar práticas pedagógicas na EJA, principalmente quando destinadas aos estudantes com deficiência nessa modalidade de ensino. Neste contexto, por meio do estágio na EJA, é possível compreender que

“o aluno é reflexo de sua história, seus saberes estabelecem suas ações, a desvalorização disto por parte do professor pode ser prejudicial ao amadurecimento do indivíduo, incapacitando-o perante as dificuldades do cotidiano e constituindo barreiras para sua independência” (Sola, 2016, p. 10).

São esses e outros aspectos que, durante os estágios, os graduandos estudam e discutem teorias de aprendizagem, elaboram propostas de intervenção pedagógica e praticam-nas nas salas de aulas. Eles percebem que os desafios dos professores e dos alunos da EJA são permeados por uma complexidade inerente a essa educação.

O trabalho docente na EJA parece ser um meio de aprender a tornar a aula mais participativa, possibilitar a melhoria da autoestima do aluno e sua capacidade de trabalhar

em grupo e de se relacionar com os colegas, desenvolvendo a autonomia (Martins, 2013). Percebe-se que esta experiência é um caminho para os estudantes da EJA eliminarem ou diminuïrem as frustrações da escola e fortalecerem a sensação de motivação.

As pessoas envolvidas na EJA – professores, alunos, famílias, amigos – manifestam alegria em poder voltar à escola e sonhar novamente com um futuro melhor. Os graduandos, por sua vez, ficam agradecidos pela oportunidade de aprender que os anos iniciais não são apenas para as crianças, pois os jovens, adultos e idosos retornam à escolarização inicial com o desejo de saber ler, escrever, dialogar, contar, somar, subtrair e associar o currículo escolar ao cotidiano em que vivem.

Nesse contexto, o Estágio de Docência III da Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará vem sistematizar os conhecimentos dos graduandos em uma exposição que iniciou no “Workshop sobre práticas de inclusão”, aprofundando alguns desses trabalhos apresentados no evento citado para o formato de Trabalho de Conclusão de Curso. Tais trabalhos utilizam a sigla EJA porque não houve atividades com a presença de idosos.

Este livro é a materialização dos sonhos e aprendizados dos graduandos em sua formação profissional. Ele apresenta produções, organizadas em capítulos, que se aproximam tematicamente entre si sobre deficiências. São dez capítulos e um posfácio.

O capítulo 1 mostra que os aspectos teóricos são muito relevantes para o desenvolvimento de metodologias direcionadas ao atendimento de alunos com deficiência. O texto aponta o diálogo como elemento principal quando se trata de postura profissional respeitosa aos estudantes da EJA. As autoras asseguram que a experiência do estágio é fundamental no desenvolvimento de tais posturas e competências profissionais.

O capítulo 2 analisa a importância de práticas de inclusão na EJA com educandos surdos. Discute sobre práticas de escrita, alfabetização matemática por meio de jogos e atividades de artes com perspectiva de inclusão e oportunidades para a aprendizagem.

O capítulo 3 analisa uma sequência didática sobre os planetas do sistema solar, cujo objetivo é compreender quais saberes e atitudes os alunos desenvolvem a partir da temática. As autoras concluem que a proposta didática promoveu atitudes colaborativas e cooperativas, essenciais para o processo de ensino e a aprendizagem.

O capítulo 4 faz reflexões sobre as práticas de estágio em uma escola especializada em alunos com múltiplas deficiências, mas principalmente com Deficiência Intelectual. Um dos aspectos destacados são os exercícios lúdicos e assuntos associados aos conhecimentos

do dia a dia dos estudantes e situações de ensino que promovem interação, socialização e interesse deles em aprender.

O capítulo 5 mostra o trabalho docente com educação especial em uma unidade especializada no ensino de alunos jovens e adultos com surdez. O tema da pesquisa é alimentação saudável e discutida em situações reais, com simulação de compras, atividades individuais e degustação dos alimentos. As diferentes situações de ensino promoveram interesse para aprender o tema que lhes foi dado a conhecer.

O capítulo 6 discute as formas geométricas com o método baseado em interação e inclusão e o uso de materiais adaptados para deficientes auditivos. As intervenções didáticas incluíram vídeos em Libras, recortes, colagens e pinturas e atividade adaptada e identificação de figuras geométricas. A conclusão é que as atividades para pessoas com deficiência(s) demandam planejamento individualizado, conteúdos associados ao cotidiano dos alunos e adequação a suas limitações e potencialidades.

O capítulo 7 dedica o estudo a um aluno com Transtorno do Espectro Autista de nível 3 (Rogério) e outro com Deficiência Intelectual (Caio). Ambos pouco ou nada se importavam com as atividades que as professoras lhes apresentava. Caio participou da montagem de uma árvore e colaborou na atividade de quebra-cabeça, mas Rogério continuou “passeando” pela sala. O trabalho convida a repensar a ação docente na educação especial para jovens, adultos e idosos de maneira eficaz, e defende o direito à educação de qualidade com a responsabilidade para além dos professores.

O capítulo 8 apresenta uma reflexão sobre práticas de comunicação e matemática realizadas com educandos surdos na EJA. Tem-se uma visão integradora de que o processo de aprendizagem é facilitado quando o ensino se vale da língua de sinais. Este aspecto parece ser altamente relevante para que os alunos surdos compreendam os conteúdos e manifestem o que aprendem, através de Libras, na resolução das atividades.

O capítulo 9 propõe motivar estudantes surdos a aprenderem conceitos de ciências a partir do tema “Sistema Solar”, desenvolvido em uma sequência didática. A intervenção utiliza recursos variados: vídeos, escrita, construção do sistema solar em material e construção de maquete. As propostas didáticas mostram possibilidades de motivação, socialização, cooperação e interação entre os alunos e os conteúdos de aprendizagem.

O capítulo 10 dá enfoque em educação financeira para jovens e adultos com dificuldades em operações fundamentais de matemática. Para diminuir as lacunas matemáticas, são apresentados problemas contextualizados em situações da vivências dos alunos. Há

também atividade real com eles a fim de que o assunto possa ser mais bem compreendido e solucionado.

O último capítulo é constituído de um posfácio, em que a autora aborda algumas questões legais sobre educação especial e a perspectiva inclusiva, e fala da carência na qualificação de professores em escolas do interior do estado do Pará. O texto ainda enfatiza que, para superação dos desafios em lidar com as diferenças das pessoas nas salas de aula, um dos caminhos é a formação continuada, o amor e a dedicação profissional. Então, convida os graduandos a continuarem a se qualificar após a licenciatura e lutar pela educação inclusiva nas escolas públicas e privadas.

Este *e-book*, enfim, mostra estudos distintos e abordagens empreendidas por graduandos em seus estágios juntamente com orientadores e professores regentes, descortina atitudes docentes e os desafios para ensinar discentes com deficiências, auxiliar na aprendizagem deles e na de si mesmos. Os capítulos confirmam que, ao mesmo tempo em que se desenvolve um plano pedagógico, também se enriquece o acervo de aprendizagem do professor ou professora. Logo, ensinar e aprender coexistem no processo educacional.

Assim, as contribuições desta obra voltada à educação de jovens, adultos e idosos revelam um horizonte promissor na formação inicial de professores, e que tal formação deve ser continuada e sensível sob o olhar reflexivo e crítico da docência.

Prof^a Dr^a Maria de Fatima Vilhena da Silva

Orientadora de estágio de docência, professora do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.pr

CAPÍTULO 1

PRÁTICA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIDADE ESPECIALIZADA YOLANDA MARTINS E SILVA

Cibelle Souza Siqueira¹

Ana Célia Cruz Soares Gomes²

Iêda Clara Queiroz Silva Nascimento³

Soraia Valéria de Oliveira Lameirão⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.1

¹ Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4398711025593384>.

² Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará.

³ Doutora em neurociências, professora do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

⁴ Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Docente da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (CEEI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9705475921623590>.

RESUMO

O presente relato ocorreu da prática de estágio na Unidade Educacional Especializada (UEES) Yolanda Martins e Silva, localizada em Belém/PA, referência em deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi relatar as experiências vivenciadas na Unidade durante a disciplina de Estágio III, acompanhando a rotina da instituição e o trabalho pedagógico, tendo como metodologia uma sequência didática, com resultados de reflexões sobre a prática pedagógica e outros olhares sobre as diversas aprendizagens. Os recursos pedagógicos foram os seguintes: o miriti (tronco, fruto e brinquedos), Teatro das Sombras e materiais impressos. A proposta deste estágio supervisionado é prevista nas configurações do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. Tal prática é relevante em termos de aprendizados, crescimento e aperfeiçoamento profissional, uma vez que foi atravessada por aspectos presentes na atuação do professor, como a mediação de aspectos teóricos para a prática, o desenvolvimento de metodologias direcionadas ao atendimento especializado, o refinamento de uma sensibilidade necessária no ambiente escolar para um diálogo efetivo nas relações estabelecidas, a noção de ética profissional e a postura profissional relativa ao respeito pelas normas estabelecidas na instituição e pelo trabalho por ela exercido. Vale ressaltar que o estágio foi fundamental no desenvolvimento das competências profissionais das alunas estagiárias, devido à importância da vivência prática e dos diálogos efetivados.

Palavras-chave: Formação inicial. Competências docentes. Educação especial.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado tem como finalidade inserir os graduandos nas salas de aula para vivenciarem o processo educacional em sua íntegra, o que o caracteriza como uma grande base de aprendizagem e contribui de forma ampla para o currículo formativo. Neste relato será exposta a trajetória durante os dias dos acompanhamentos realizados, juntamente com suas contribuições, dificuldades e desafios.

Durante a formação no curso de Licenciatura Integrada, podemos vivenciar a realidade dos estágios ao atuarmos nas escolas, conhecendo a realidade em que aquela situação e aqueles alunos estão inseridos. Como experiências iniciais, passamos pelos estágios nos anos iniciais da educação, onde tivemos a oportunidade de entender como funciona o dia a dia das salas de aula. Segundo Scalabrin e Molinari (2013, p. 3),

como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão daquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho.

É exatamente essa preparação que o estágio nos proporciona e que podemos perceber durante o acompanhamento na UEES. Foi possível aliar o que estudamos em sala, durante a graduação, à prática com os alunos que participaram da nossa regência. É na

imersão e vivência dos estágios durante a formação que apreendemos a noção das atividades e procedimentos pedagógicos adequados para o público-alvo. É válido dizer que somente nas salas de aulas, principalmente as do ensino público, há o momento de convivência das situações desafiadoras e adversas que rodeiam o ambiente escolar, mas isso também nos mostra o lado recompensador desta profissão. Exemplo disto foi que, no decorrer das experiências, encontramos profissionais que gostam do que fazem e valorizam seus alunos e os graduandos que chegam para estagiar, e, nesse processo, compartilham suas experiências e práticas diárias.

As experiências nos foram dadas para percebermos o quão diverso e prazeroso pode ser o ensino de alguns conceitos que antes considerávamos chatos, difíceis ou até “impossíveis” de aprender. Através do estágio foi possível enxergar possibilidades do exercício de práticas pedagógicas diferenciadas e interdisciplinares. Assim, percebemos que a falta deste exercício pode ser pela formação do professor que está em sala, o qual, muitas vezes, é feito de forma mecânica e nada didática, eventualmente pelo cansaço das dificuldades do dia a dia ou pela total falta de interesse em se atualizar e dar continuidade à sua formação através de constantes estudos. Essa percepção do estágio ao longo do processo de formação é um fator decisivo para se saber qual área de atuação escolher, pois vem a ser um momento de reflexão acerca do fazer pedagógico e de como sua prática poderá ser exercida da maneira mais efetiva possível.

Assim, este trabalho tem o objetivo principal de relatar as experiências de um Estágio Supervisionado dentro de uma Unidade de Ensino Especializada (UEES) na Educação de Jovens e Adultos. Quanto à pergunta norteadora, temos a seguinte: como a prática de estágio contribuiria para a nossa formação como futuras professoras?

2 METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

Como o Estágio Supervisionado III tem por público-alvo os alunos da Educação de Jovens e Adultos, e em particular a Educação Especial na EJA, o primeiro passo foi a realização de leituras publicadas sobre o assunto para que, assim, se pudesse ter uma direção de como desenvolver as atividades nesse campo de estudo. O segundo passo foi analisar como essa prática contribuiria para a nossa formação como futuras professoras. Contudo, iniciar o estágio em uma área em que nunca havíamos atuado foi um misto de alegria e ansiedade para a execução da disciplina.

Neste contexto, para embasar o nosso trabalho com os alunos, elaboramos uma Sequência Didática levando em consideração o modelo de trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade, com a orientação das professoras regentes.

a) Campo de Estágio

A Unidade Educacional Especializada Prof^a Yolanda Martins e Silva foi criada em 1979 e está localizada na Travessa Lomas Valentina, Passagem Hortinha, n^o 590, no bairro do Marco do município de Belém-PA. A unidade é uma Instituição Pública Estadual, vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e atende um total de 352 alunos a partir dos 14 anos de idade, com Deficiência Intelectual associada a outras comorbidades. A instituição é considerada uma referência e pioneira na Educação Especial para adultos, tendo como objetivo desenvolver seus potenciais e prepará-los para o mercado de trabalho por meio de oficinas pedagógicas e atendimento especializado. Os atendimentos são desenvolvidos com turmas da EJA, 1^a e 2^a etapas, nos turnos da manhã e tarde, e oferecem assistência nos seguintes setores: Educação Física, Psicomotricidade; Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho; Fonoaudiologia; Atendimento à Família; Música; Avaliação Educacional e Atendimento Educacional Especializado.

A infraestrutura conta com 05 salas de educação especial, 02 salas de orientação profissional, 01 sala de artes, 01 sala de papelaria, 01 sala de arquivo, 05 salas da EJA, 01 sala de leitura, 04 salas de educação infantil, 01 sala de educação física, 01 sala de informática, 02 depósitos de jardinagem, 02 depósitos de materiais, almoxarifado, sala dos professores, sala técnico-pedagógica, sala da vice-diretora, sala da direção, secretaria, sala de arquivo, auditório, área de alimentação, cozinha, sala de música, quadra coberta com arquibancada e mais de 10 banheiros.

b) Público-alvo

Participaram das atividades 15 alunos da EJA com Deficiência Intelectual, sendo um grupo da 1^a etapa e outro da 2^o etapa do turno da manhã, entre 14 e 40 anos. Os trabalhos transcorreram entre os meses de setembro e outubro de 2022, com 20h semanais.

c) Recursos pedagógicos utilizados

Para a sequência didática, planejamos trabalhar com o miriti, e essa escolha se deu principalmente por estarmos próximo das comemorações do Círio de Nazaré, que fazia parte da programação da escola. Utilizamos, como recursos pedagógicos, o miriti (do material *in natura*, em forma de tronco), o fruto do miriti e os brinquedos tradicionais pintados e não pintados, que chegam ao consumidor em diversos formatos como canoas, casas, aves

e demais símbolos que participam do universo ribeirinho e amazônico, muito comercializados no mês de outubro. Utilizamos também o Teatro de Sombras¹ para a contação de histórias e materiais impressos.

Para a introdução do tema proposto, iniciamos com a contação de uma história, do gênero lenda, denominada “A lenda do Miriti”, retirada do Blog *Miriti Tauá* (2022), e adaptada por nós para a leitura nas atividades. Para isso, utilizamos o Teatro de Sombras, um recurso já empregado em sala para a execução de algumas atividades. Vale ressaltar que a contação de histórias e o Teatro de Sombras foram sugestão da professora Lídia, pois era algo de que a turma gostava e, por conta desse interesse, tratava-se de uma boa metodologia para o trabalho do foco durante os afazeres.

Posteriormente, tivemos um momento de conversa sobre o que os alunos compreenderam da história contada, estimulando o diálogo e sua curiosidade. Então apresentamos o miriti em seu estado “cru”, falando também sobre curiosidades e fatos sobre a árvore, para que, desta forma, pudéssemos trabalhar as partes da planta.

Como atividade prática, foi proposto um exercício sobre as partes da palmeira, sendo esta a árvore do buriti/miriti e seus derivados. Os educandos tiveram à sua disposição os objetos necessários. Como material de suporte, foi levada uma imagem impressa e colorida da árvore em um cartaz para melhor visualização dos alunos, e os nomes das partes da palmeira escritos em tamanho grande para expor no quadro no decorrer das atividades (Figura 1).

Figura 1 – Recursos pedagógicos



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

1 O Teatro de Sombras é uma arte milenar que tem sua origem na China. Consiste na manipulação de bonecos entre uma luz e uma tela, sendo visível apenas as sombras aos espectadores. É utilizado como recurso pedagógico para contação de histórias.

Relembrando alguns conceitos já trabalhados em sala de aula, apresentamos aos alunos os brinquedos confeccionados com miriti para eles observarem as cores presentes na pintura dos objetos e entenderem um pouco sobre como eles são construídos. A partir disso, demos início à pintura dos brinquedos realizada pelos próprios estudantes, de maneira livre e criativa (Figura 2 e Figura 3).

A atividade proporcionou uma experiência de trabalho artesanal na confecção de brinquedos considerados patrimônios imateriais culturais do Pará pela Lei Estadual nº 7.433/2010.

Figura 2 - Recursos Pedagógicos utilizados.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

Figura 3 - Exposição dos materiais



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Reflexões sobre o significado do estágio e da sequência didática

Acreditamos que a Educação Especial na EJA exige do professor uma sensibilidade maior do que em outras áreas de atuação, pois trata-se de um desafio diário, constante e nada fácil, porém recompensador. Como futuras docentes, vemos que a missão do educador é proporcionar o exercício dos direitos dessas pessoas que, por muito tempo, foram marginalizadas do processo educacional. Portanto, oferecer um ensino de qualidade e fazer com que esses alunos permaneçam nos estudos já contribui para uma educação mais inclusiva e avançada no cenário educacional.

É possível oferecer um ambiente digno, seguro e com profissionais que tenham conhecimento nessa área e valorizem o educando como um indivíduo que possui sua própria história e merece fazer parte do sistema socioeducacional. Nossas observações, enquanto

estagiárias, indicam que este sistema pode dar mais passos rumo a uma educação inclusiva. O estágio e a sequência didática foram ocasiões de desenvolvermos o trabalho pedagógico, os saberes, potencialidades e habilidades dos alunos, ajudando-os a aprender algo novo dentro de um ambiente construtivo.

É relevante dizer que, a todo momento, estamos em processo de aprendizagem, e ter essa experiência com os alunos da EJA Especial da 1º e da 2º etapa foi fundamental para entendermos que ainda temos muito a estudar para atuarmos melhor como professoras; houve compreensão de que os métodos mais eficazes para o desenvolvimento do indivíduo são aqueles que prosperam aprendizagens, sejam de conteúdos escolares ou de conteúdo para a vida em sociedade, principalmente por serem jovens aprendizes e adultos em busca de aperfeiçoamento.

Na escola Yolanda Martins, as famílias estão sempre acompanhando as programações e festividades, e sempre fazendo com que eles estejam presentes, participando ativamente das ações pedagógicas que a instituição propõe, auxiliando no desenvolvimento dos estudantes, sendo grandes parceiras da equipe escolar. De acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 27),

os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família, permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. Nesse processo, os estágios diferenciados de desenvolvimento, característicos dos membros da família e também dos segmentos distintos da escola, constituem fatores essenciais na direção de provocar mudanças nos papéis da pessoa em desenvolvimento, com repercussões diretas na sua experiência acadêmica e psicológica.

Outro ponto importante a destacar na experiência de estágio é a compreensão clara de que o processo de ensino exige uma autoavaliação e reflexão constante do fazer pedagógico. Sendo assim, o processo autoavaliativo torna-se indispensável para responder a inúmeras questões sobre a eficácia da prática, aprendizagem significativa, relação professor-aluno, postura profissional e maneiras de como e o que melhorar. É assim como diz Perrenoud, 2007, p. 22):

A formação de professores deveria ser orientada para uma Aprendizagem por Problemas, para que os estudantes se confrontem [*sic*] com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos, fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos.

A nosso ver, trabalhar em cima dessas observações que o estágio proporciona é de suma importância para a construção do processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir dessas situações que se faz o conhecimento e a aprendizagem significativa.

É importante enfatizar, para futura atuação profissional, que é imprescindível para o docente na Educação Especial lembrar com os alunos os assuntos que foram trabalhados, utilizar palavras-chave para a definição de conceitos e exercitar a memória com atividades diferenciadas como meio de fortalecer o processo de aprendizagem, para que novos conhecimentos sejam adquiridos.

3.2 Um outro olhar sobre as diversas formas de aprendizagem

Quando discutimos acerca do papel do estágio durante o curso de Licenciatura, ressaltamos a importância do contato com a escola, pois nesta vivência é que se formam bases e uma visão parcial da dinâmica escolar, e ela ainda permite a interação com o campo de atuação e diversidade profissional.

A partir disso, podemos inferir que o professor atuante da EJA, ainda mais da Educação Especial de Jovens e Adultos ou do Atendimento Educacional Especializado, também é um professor especial que, na vivência com os educandos, poderá desenvolver a capacidade de identificar o potencial de cada um. Por este motivo, a formação continuada é tão importante, pois a partir dela o profissional consegue entender e oferecer um ensino melhor aos alunos, e estes, experimentarão a aprendizagem significativa.

Durante a vivência na escola, foi possível acompanhar os modelos de atividades desenvolvidas pelas professoras e saber que os recursos eram trabalhados de forma lúdica e adaptáveis a fim de que todos os estudantes pudessem participar. É relevante destacar que a turma onde se deu o acompanhamento era bastante colaborativa, e os recursos, adaptados e utilizados pelas docentes, permitiam que todos participassem das aulas, cada um à sua maneira.

Entretanto, nos deparamos com alguns empecilhos em relação à prática pedagógica e a nossa postura em sala de aula, pois, por se tratar da Educação Especial de Jovens e Adultos, houve certo receio quanto à forma de ministrarmos os conteúdos, visto que se tratava de uma postura diferente da que utilizamos nos anos iniciais e no ensino regular. Sendo assim, utilizamos uma abordagem mais pausada, porém veemente. Contudo, essas dificuldades puderam ser superadas por meio das orientações das professoras regentes que nos acompanharam durante todo o processo, dando-nos sempre o suporte necessário. E, também, com as aulas teóricas e orientações na disciplina de Estágio.

Percebemos uma preocupação por parte da instituição em sempre discutir e analisar temas importantes e presentes no cotidiano do aluno. Comparecemos às palestras do “Setembro Amarelo” e da “Prevenção ao Suicídio”, assunto que é recorrente na sociedade

e que, por vezes, ainda é visto como algo sem importância. Este trabalho desenvolvido pela instituição promove a difusão de informações necessárias, além de disponibilizar um espaço de escuta e acolhimento onde educandos e familiares podem sanar dúvidas e dar suas contribuições.

Observamos que desde o início da nossa inserção na escola e da realização dos acompanhamentos dos alunos nas atividades escolares, a comunicação, a recepção e o acolhimento por toda a equipe escolar foram extremamente satisfatórios; sentimo-nos estimuladas a cumprir nossa formação inicial de professoras e a aprender quando é preciso empreender mudanças na prática e, sobretudo, trabalhar em equipe para um bom aprendizado profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência do estágio permitiu-nos conhecer um pouco mais o campo da Educação Especial e compreender a necessidade da prática acessível para alunos com deficiência na EJA. Os resultados das vivências foram bastante positivos com relação ao retorno dos educandos. A experiência didática mostrou-se motivadora, com a turma participando ativamente das atividades. Foi gratificante saber que os estudantes gostaram do que fizeram e aprenderam.

A prática pedagógica é uma via de mão dupla, já que, ao mesmo tempo, em que nos colocamos à disposição para ensinar, também nos disponibilizamos a aprender, o que de fato ocorreu durante as tarefas propostas. Os achados mostraram que os alunos já tinham conhecimentos de alguns conceitos, e de outros não. Em nossa avaliação, os alunos aprenderam significativamente ao elaborarem associações fora da sala de aula e em outros contextos com aqueles assuntos.

Foi gratificante ter um *feedback* positivo das professoras regentes, que nos orientaram de maneira que pudéssemos desenvolver o projeto, que resultou na exposição de todos os trabalhos realizados em sala de aula pelos alunos.

A prática docente é uma das maneiras de construção de novos conhecimentos. As experiências teórico-práticas de estágio na formação superior proporcionam ao graduando tornar-se crítico da própria prática, pois isto vai muito além de um componente curricular, ou seja, não deve ser visto apenas como complementação de carga horária acadêmica. É uma oportunidade para a construção de um processo fundamental relativo ao sistema educacional.

Concluimos que a regência desenvolvida nos permitiu aliar a teoria à prática, contribuiu para o nosso crescimento profissional e refinou nosso olhar quanto ao significado das práticas pedagógicas na EJA com educandos com deficiências. As práticas pedagógicas planejadas, estruturadas e destinadas eles fizeram-nos compreender que não basta ensinar conteúdos, mas devemos facilitar a transformação da/na escola em espaço de acolhimento, reflexão, inclusão e evolução.

REFERÊNCIAS

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17., n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/> Acesso em: 09 dez. 2022.

PARÁ (Estado). Lei nº 7.433, de 30 de junho de 2010. Declara o Brinquedo de Miriti Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 6 jul. 2010. ALEPA - Assembleia Legislativa do Pará. Disponível em: https://www.ioepa.com.br/pages/2010/07/06/2010.07.06.DOE_5.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Shilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, [s/p], 2013. Disponível em: https://revistau-nar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf Acesso em: 10 out. 2022.

BLOG: Blog Miriti Tauá. A lenda do Miriti. Disponível em: https://mirititaua.blogspot.com/2011/02/lenda-do-miriti-de-uma-tribo-amazonica_09.html Acesso: 14 set., 2022

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS SURDOS: UMA NARRATIVA INTERPRETATIVA

Bruna Rafaella Freitas dos Santos¹

Emanuelle Dias Ribeiro²

Diego Adriano Silva³

Maria de Fatima Vilhena da Silva⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.2

¹ Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

² Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

³ Doutorando do curso de Pós-Graduação em Rede da Amazônia em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professor de Física do Instituto Federal do Maranhão – Formado em Física.

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Rede da Amazônia em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professora supervisora de estágio do Curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará.

RESUMO

A temática abordada define-se pela análise da exposição bibliográfica acumulada com o relato vivenciado das práticas pedagógicas com alunos surdos, expondo o contexto educacional destes no meio escolar e as dificuldades, limitações e desafios na inclusão escolar. O objetivo do tema abordado é examinar a importância das práticas de inclusão para com o aluno surdo na EJA. A pesquisa se desenvolveu dentro dos momentos de estágio supervisionado na EJA, em uma escola especializada em atender alunos com deficiência auditiva. A metodologia consistiu em uma análise qualitativa das observações, seguindo a característica de pesquisa narrativa e intervenção por meio de sequência didática. Os participantes foram, em uma frequência média, 5 alunos com idades entre 13 e 45 anos. A sequência didática foi distribuída em duas aulas, com práticas de escrita, alfabetização matemática por meio de jogos e atividades de artes, totalizando 8 horas. Os resultados indicam que os alunos surdos devem ter as mesmas oportunidades no exercício do ensino e da aprendizagem escolar. Concluímos que a inclusão escolar e a implementação de políticas de inclusão são imprescindíveis para haver ensino qualificado aos alunos surdos jovens e adultos nas escolas.

Palavras-chave: Surdez. Formação inicial. EJA.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva corresponde a uma forma de aplicar recursos humanos e materiais viáveis com métodos que implementem as aulas aos alunos com necessidades especiais. Este trabalho ocorreu durante o estágio de docência III e seu foco foi na análise do contexto de educação inclusiva aos alunos surdos, especialmente na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos - EJA. A vivência se deu em uma escola de referência em atendimento de pessoas com surdez e outras deficiências associadas, localizada em Belém do Pará.

Nesse condão, o problema de pesquisa foi norteado pelo seguinte questionamento: Que saberes podem ser aprendidos pelos graduandos sobre práticas pedagógicas no estágio com alunos surdos da EJA?

A justificativa pela adoção do tema é devida à sua importância, no que tange à ampliação do conhecimento sobre a educação inclusiva. Nesse viés, analisamos o exercício do direito de acesso à educação, formalizado em meio aos ditames da Constituição Federal brasileira.

Em exposição ao contexto e embasamento da escolha do tema, é expresso que as vivências ocorridas no estágio, ocorrido em sala de aula especializada, denominada de Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional, bem como na sala 1 destinada à EJA, expõem dificuldades reais do meio escolar. São vivências escolares diárias por educandos

com deficiências diversas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), surdez, baixa visão, entre outras que limitam a sua condição de aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que o planejamento realizado pelo pedagogo e/ou pelo professor servirá de ferramenta para implementar os meios pedagógicos necessários e dispô-los aos alunos de EJA com deficiências.

Ademais, cumpre destacar que a adoção do tema fomenta a discussão e implementação de melhorias direcionadas ao ensino de jovens e adultos surdos, especialmente na rede pública de ensino, onde a escassez denota ainda mais as dificuldades do ensino tardio da educação especial na EJA.

Pode-se enfatizar que a abordagem segue a de estudo de caso, e revela as principais dificuldades e barreiras enfrentadas no cotidiano escolar do ensino especial. Ela também aponta um rumo a ser seguido pelas políticas públicas, otimizando de forma específica cada falha direta e indireta do ensino especial. O objetivo geral da pesquisa é examinar a importância das práticas de inclusão do aluno surdo na EJA. E os objetivos específicos são: destacar a participação e interação dos estudantes nas práticas pedagógicas e desenvolver uma sequência didática que identifique suas dificuldades e possibilidades.

2 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA

A definição de inclusão, atrelada às políticas públicas, corresponde por anseios e atos reivindicatórios da sociedade que fomentam discussões e impulsionam o Estado na formalização de leis, decretos e demais fontes jurídicas.

Com isso, a motivação da inclusão de surdos no ambiente escolar destina-se à desburocratização da matrícula desses alunos, e incentiva a participação da sociedade na formalização de referidas fontes, tutelando a adequação das normas para incluir estudantes com deficiência de maneira cada vez mais ativa na escola (Brito, 2013).

No Brasil, uma das grandes conquistas das políticas públicas de inclusão foi a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos; ela apoia, assim, a cultura surda (Brasil, 2002) e reconhece legalmente o meio de comunicação e expressão para os falantes da língua de sinais. Esta lei afirma:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...]

Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Considerando a importância das políticas públicas, pode-se verificar que estas também viabilizam uma maior organização pedagógica dos métodos inclusivos. Tem-se o planejamento de inclusão, a valorização dos direitos de acesso à educação do aluno e aos direitos humanos, com a possibilidade de um ensino de qualidade em conformidade com as necessidades de cada educando (Ferreira, 2005).

A garantia do acesso e a permanência dos alunos no ensino especial exalta a igualdade de oportunidades e condições, preceituando a existência da deficiência não como requisito limitador ou impeditivo do gozo de direitos sociais, mas destacando que a escola atenda às necessidades dos alunos quanto à alfabetização, profissionalização e socialização, e que elas se deem nos diferentes níveis de ensino (Daroque; Queiroz, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96 - LDB) considera essa realidade ao apresentar que a educação é um direito de todo cidadão, independentemente de suas necessidades, bem como dever da família e do Estado, sendo promovida e incentivada em colaboração com a sociedade (Brasil, 1996). Com isso, é importante destacar os ensinamentos colacionados por Brito (2013, p. 104) que expressam um importante passo na educação brasileira, na medida em que as políticas públicas influenciam o adequado comportamento social e a inclusão.

O trecho a seguir demonstra, de forma clara, o movimento de luta pelos direitos das pessoas surdas:

Os ativistas surdos justificavam a reivindicação com os mesmos argumentos utilizados pelos ativistas das demais deficiências, a saber: assegurar o direito de participação da pessoa com deficiência, em condição de igualdade de oportunidades, na vida social, política, econômica e cultural do país. Nesse sentido, o direito ao uso da linguagem mímica era visto basicamente como um meio de garantir, às pessoas surdas não oralizadas, o acesso à informação, à educação e ao atendimento nas instituições públicas e privadas (Brito, 2013, p. 104).

Como verificado, a educação inclusiva denota reivindicações e políticas públicas. Destaca a eficiência e relevância que estas presidem em meio à sua abordagem, especialmente em situações de grande discussão e carência, como a que corresponde à educação inclusiva de alunos surdos adultos, conjugando fatores que dificultam o acesso na sua forma qualificada.

As práticas pedagógicas sempre buscaram a possibilidade de incluir os estudantes no sentido de eles desenvolverem habilidades, adquirirem capacidades e construir co-

nhecimentos. No contexto da inclusão, a ideia é que todos, no mesmo ambiente, alcancem este objetivo e que conquistem a democratização do ensino.

Sobre a inclusão de alunos surdos, é importante ressaltar que a valorização da Libras, o acolhimento e a aceitação das diferentes culturas são fundamentais para a igualdade de condições e o desenvolvimento entre educandos e professores.

Ante o exposto, sabe-se que os saberes alcançados na efetivação do profissional de educação na EJA e dos alunos com deficiência devem seguir o amplo e profundo conhecimento sobre cada tipo de deficiência a fim de nortear, orientar, planejar, definir e implementar métodos e recursos que viabilizem o ensino tardio, especialmente aos surdos. Pois, em razão da baixa incidência de políticas públicas nas épocas em que deveriam estar inseridos no ensino especial, estes estudantes não alcançaram o nível de aprendizagem ensejado por cada etapa escolar.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas e as respectivas ações participativas entre escola e sociedade potencializam o engajamento do ensino de jovens e adultos surdos e envolvem a adoção da formação continuada, a aplicação sociocultural do discente, o planejamento do currículo escolar e as técnicas didáticas e metodológicas de ensino adequados (Santos; Souza, 2016).

Por fim, as parcerias entre docentes e intérpretes de Libras potencializa a qualidade do ensino ao aluno adulto e surdo, pois através destes profissionais ocorre a mediação da comunicação no ambiente escolar, facilitando os desdobramentos da aula e do aprendizado. Tais condições efetivam o processo do ensino especial e o tornam favorável à evolução das potencialidades, habilidades, competências e socialização do educando surdo com os demais integrantes do meio escolar (Barbosa Júnior, 2011).

Com este novo paradigma na educação inclusiva, pode-se dizer: “Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças” (Brasil, 2005, p. 32). Portanto, as lutas contra a segregação vêm se desenvolvendo há muito tempo, e com as novas exigências de políticas educacionais espera-se que a educação para a diversidade, para os diferentes seja efetiva.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Abordagem da pesquisa

O presente estudo adotou como método de pesquisa a narrativa, definida por estudo de caso, com abordagem qualitativa. Ela está complementada pelas premissas bibliográficas, considerando publicações, no recorte temporal de 2004 a 2022, em livros, revistas, *sites* e banco de dados. A área de pesquisa foi definida pelas vivências ocorridas em um meio escolar de educação especial considerado referência no ensino de pessoas surdas, localizada em Belém do Pará, durante um período de estágio de docência da autora, entre setembro e dezembro de 2022.

3.2 Etapas da pesquisa

As etapas de pesquisa seguiram a busca pelos objetivos formulados previamente na pesquisa, norteando, assim, todo o enredo e desenvolvimento da pesquisa e construção bibliográfica dentro do contexto da narrativa de vivência.

- » A primeira etapa de pesquisa deu-se na busca de conceitos de inclusão em fontes bibliográficas de pesquisa, encontradas em livros, revistas *online*, *sites* e periódicos, desde que incluíssem os termos *surdez*, *surdos* e/ou *EJA*;
- » A segunda etapa foi a construção da narrativa da vivência de campo. Ela destacou os pontos principais que corroboram a importância das políticas públicas, além de apresentar as dificuldades do ambiente escolar no processo de ensino de alunos da EJA na educação especial, os resultados e a discussão acerca do tema e da vivência na educação de jovens e alunos com surdez. Ao final, foram entrelaçados os conceitos e leituras bibliográficas com as interpretações vivenciadas na escola.

3.3 Lócus da pesquisa e os sujeitos da EJA

A pesquisa ocorreu com observação e interpretação dos fatos em consonância com as finalidades e objetivos definidos pela disciplina obrigatória do estágio, que foi realizado em dupla em uma escola especializada em surdez, localizada em Belém do Pará. A escola possui três locais distintos de atendimento aos alunos especiais: uma sala chamada Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional (NAPF), uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e duas salas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na sala do NAPF, há atendimento dos alunos que são encaminhados de escolas públicas ou outras instituições. Nessa sala, percebemos que os estudantes são recebidos individualmente, com a finalidade de desenvolver atividades que possam torná-los mais independentes e com autonomia. A professora responsável pelo atendimento nesse local é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), com mestrado em educação especial de alunos surdos e com cegueira, e trabalha juntamente com mais duas docentes.

A sala de EJA em que ocorreu a pesquisa é destinada aos alunos matriculados com faixa etária de 13 a 45 anos, com a frequência média diária de 5 alunos. Todos eles possuem surdez, mas alguns apresentam outras deficiências, tais como visual, intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), baixa visão, surdocegueira, dificuldade de aprendizagem, entre outros.

A escola é da rede de ensino estadual, localizada no bairro chamado Utinga, em Belém do Pará; possui uma ótima estrutura, com todas as salas climatizadas, banheiros adaptados à acessibilidade, sala de atendimento especializado (AEE), cozinha, cantina, coordenação, sala denominada de núcleo especializado (NAPF), quadra de esportes, área de lazer e socialização, sala dos professores e sala de educação artística. Por ser uma escola especializada em alunos com surdez, todas as salas contêm instalação de lâmpadas para informar os horários de intervalo e saída.

O estágio ocorreu de setembro a dezembro de 2022, no turno da tarde, sendo duas vezes por semana e distribuído nas três diferentes salas da escola (AEE, NAPF, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA).

3.4 Sequência didática

A sequência didática aconteceu em uma sala de EJA; foram realizadas observações que seguiram critérios norteadores, voltados aos objetivos deste trabalho e relacionados aos procedimentos utilizados pelos professores no desenvolvimento curricular. Consideramos as diferentes formas de percepção e elaboração de práticas pedagógicas aos alunos surdos no processo educacional.

O estudo bibliográfico previamente realizado sobre o tema foi fundamental para conduzir as observações. Houve também conversas informais com as professoras, além das observações, para conhecer o perfil acadêmico dos docentes, bem como da turma à qual seria destinada a sequência didática.

O tema escolhido para ser trabalhado foi “Meio ambiente”, sugerido pela professora da turma. Dentro dessa temática, destacam-se os cuidados com o meio ambiente, com o foco no descarte correto do lixo. Após a escolha do tema, foi elaborado um plano de aula interdisciplinar para o 1º ano com auxílio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, fizemos pesquisas em revistas e *sites* para adaptar as atividades em Libras, além do estudo de sinais para a comunicação com os alunos.

Neste planejamento, buscamos enfatizar as questões de escrita das palavras e a relação número-quantidade, assim como a escrita de seus nomes para o reconhecimento e atividades que desenvolvem a motricidade, como colagem e técnicas de desenho. Nas atividades foram utilizadas associações entre a escrita em português e a escrita em Libras com o alfabeto datilológico e sinais.

A sequência didática dividiu-se em dois dias. Foram utilizados diferentes recursos pedagógicos: rodas de conversas, vídeo, papel, lápis de cor, pincel, tinta, cartolina, jogos etc.

No primeiro dia, foram desenvolvidos exercícios para identificação da escrita e contagem; no segundo dia, houve exercícios de escrita, pintura e contagem com jogos de dados e jogos de memória.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão estão centrados no desenvolvimento da sequência didática.

4.1 Primeiro dia da sequência didática

Nesse primeiro dia, a aula iniciou com uma roda de conversa para apresentar e introduzir o tema que seria abordado, a fim de facilitar a comunicação. Utilizamos um *notebook* para a reproduzir um vídeo sobre meio ambiente em Libras. Os alunos ficaram atentos à explicação do vídeo, demonstrando interesse e fazendo a repetição dos sinais em Libras sobre os conceitos e o tema abordado.

Em seguida, foi enfatizada a importância de se separar os materiais recicláveis, os resíduos, as lixeiras. Assim, passamos à explicação e ao desenvolvimento da aula com o objetivo de mostrar a importância da redução de consumo e do descarte correto dos materiais, como criar produtos alternativos a partir da reutilização de embalagens de papel, vidro, plástico e metal e, principalmente, entender e definir meio ambiente. Três alunos compareceram nesse dia.

Posteriormente, distribuímos a eles a atividade impressa sobre contagem, com o intuito de relacionar os materiais recicláveis com quantidade, realizar a sua contagem e identificar qual dos materiais havia de mais ou de menos. Separamo-nos para auxiliarmos os alunos individualmente.

A contagem é uma prática comum no cotidiano das pessoas desde a educação infantil. Porém, quando o aluno precisa entender a contagem no contexto das aulas de matemática, recorre-se a exemplos práticos para aproximá-los de sua realidade e tornar o assunto compreensível. Trata-se de alfabetização matemática, necessária no processo pedagógico. Coletti (2021, s/p) enfatiza, no entanto, que o trabalho pedagógico “deve ir além das quantidades e contas para que o estudante entenda a linguagem da Matemática, o que ela significa, suas relações e os contextos sociais em que estão inseridas”. Nesta proposta se inseria não somente o assunto contagem, como também a prática inclusiva.

A atividade desenvolvida tem caráter inclusivo aos jovens e adultos e oferece oportunidades de se desenvolver competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento e interdisciplinarmente (a matemática, o lixo e a diversidade).

Este trabalho é diferenciado em dois pontos, principalmente: a educação destina-se aos jovens e adultos e estes possuem deficiências. São pessoas que apresentam surdez e outras deficiências associadas, portanto, não se trata apenas de uma aula planejada e executada: há uma complexidade muito grande dentro desse contexto educacional voltado para a diversidade.

A Figura 1 mostra o exercício de enumerar as lixeiras e classificar os resíduos sólidos.

Figura 1 - Atividade de contagem dos alunos.



Figura 1 A

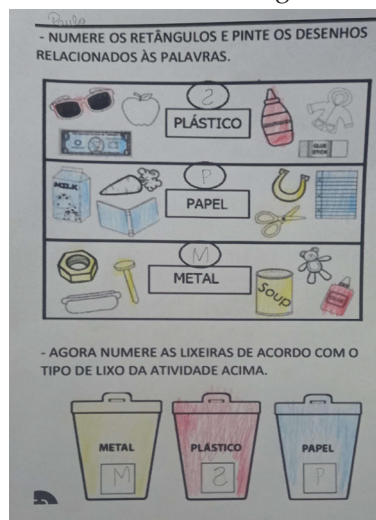


Figura 1 B

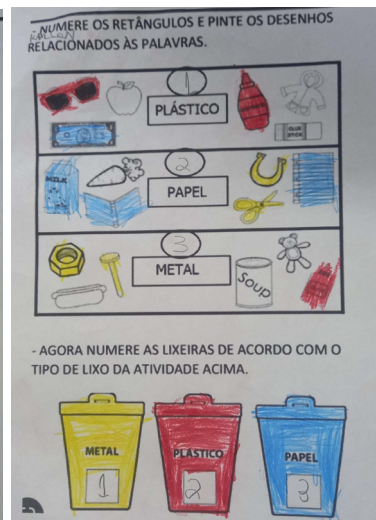


Figura 1 C

Fonte: Registro das autoras (2022).

O aluno 1 realizou a atividade correspondente à Figura 1 A, mas apresentou bastante dificuldade por ainda não reconhecer a contagem dos números. Porém, podemos observar na figura, ele tentou relacionar a posição e os materiais recicláveis com as lixeiras. Ele fez a pintura dos materiais de acordo com as cores das lixeiras.

O aluno 2, da Figura 1 B, também apresentou bastante dificuldade na atividade, mas conseguiu relacionar a ordem dos materiais e das lixeiras com letras mais facilmente. Ele identificou as cores das lixeiras com os materiais da pintura.

O aluno 3, da Figura 1 C, não apresentou dificuldade alguma e resolveu a atividade com facilidade. Ele realizou a contagem relacionando a ordem dos materiais com as lixeiras, fez a pintura dos materiais com as lixeiras corretamente e, em cada material reciclável, ele apresentou o sinal em Libras.

Talvez a dificuldade também esteja relacionada à falta de sinais em Libras nas palavras da atividade. Como diz a pesquisa de Soares e Baptista (2018) em sua pesquisa, há instituições que são a favor de educação bilíngue para os surdos, pois, desse modo, a barreira da comunicação e compreensão pode ser superada e a pessoa pode ser escolarizada com maior rapidez e facilidade sobre os assuntos da escola.

Retomando a sequência didática, após esse primeiro momento foi trabalhada a separação de materiais recicláveis, a qual é fundamental para a redução dos impactos no meio ambiente. Confeccionamos lixeiras com papelão, levamos imagens de materiais recicláveis e pedimos que os alunos separassem os materiais de acordo com as lixeiras. Eles participaram da atividade de separar os materiais e puderam dividir com excelência os materiais de plástico, vidro, metal e papel em suas respectivas lixeiras. Observamos a interação e atenção dos educandos ao se concentrarem na distribuição e na aprendizagem dos sinais relacionados ao assunto, pois todos mostravam os sinais em Libras dos materiais e das cores das lixeiras.

Figura 2 - Imagens de materiais recicláveis.



Fonte: registro das autoras (2022).

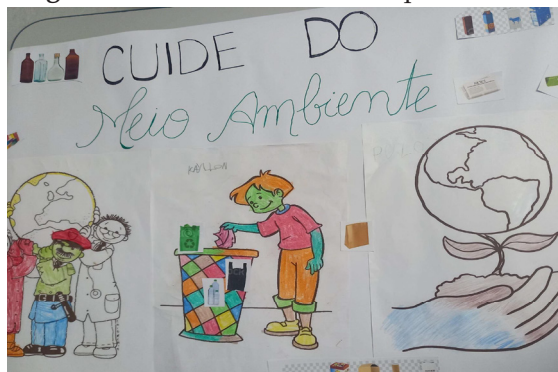
Figura 3 - Lixeiras recicláveis.



Fonte: registro das autoras (2022).

É indispensável promover atividades que estimulem os estudantes a pensar e raciocinar para que aprendam, porque “muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem” (Damázio, 2007, p. 13).

Figura 4 - Cartaz confeccionado pelos alunos



Fonte: registro das autoras (2022).

Para finalizar o primeiro dia da sequência didática, os alunos confeccionaram um cartaz sobre a conscientização do meio ambiente e da reciclagem (Figura 4).

4.2 Segundo dia da sequência didática

Esse dia de aula iniciou com uma roda de conversa, utilizando-se a Língua Brasileira de Sinais; retomamos o assunto sobre os cuidados com o meio ambiente e o descarte correto do lixo.

Em seguida, os estudantes realizaram uma atividade impressa que informava as cores das lixeiras e seus respectivos sinais através de imagens, com o objetivo de estimular a escrita deles. A prática consistiu em nomear a cor correspondente às lixeiras recicláveis (Figura 5).

Figura 5 - Atividade de escrita dos alunos.



Aluno A

Aluno B

Aluno C

Fonte: Registros das autoras (2022).

Ao observar o comando do exercício, isso nos parece uma tarefa fácil, porém são adultos não alfabetizados e, como se pode notar na Figura 5, o aluno A omitiu o “r” de vermelho e trocou o “z” do azul por “s”, enquanto o aluno B mostrou dúvida quanto à palavra “verde”, e o aluno C, das quatro palavras (vermelho, amarelo, verde e azul), escreveu somente “amarelo” corretamente.

Por meio desta atividade, observamos que a escrita dos alunos ainda carece de alfabetização na língua portuguesa.

Depois desse momento, promovemos um jogo com dado, que foi construído pelos alunos a partir de materiais recicláveis, para enfatizar a contagem. Ressaltamos novamente a importância da reciclagem e da reutilização de materiais que são descartados corretamente.

Os estudantes escolheram os pinos com imagens de materiais como garrafa PET, garrafa de vidro, sacola, papel e lata, que estão de acordo com a cor e a lixeira reciclável. A partir da jogada do dado, a ordem dos jogadores foi definida. O dado possui os números de 0 a 4 em Libras, e, à medida que o aluno o jogasse, somava os números e, na quantidade somada, descartava o material na lixeira. O vencedor era quem descartasse a maior quantidade de materiais.

Figura 6 - Jogo reciclável.

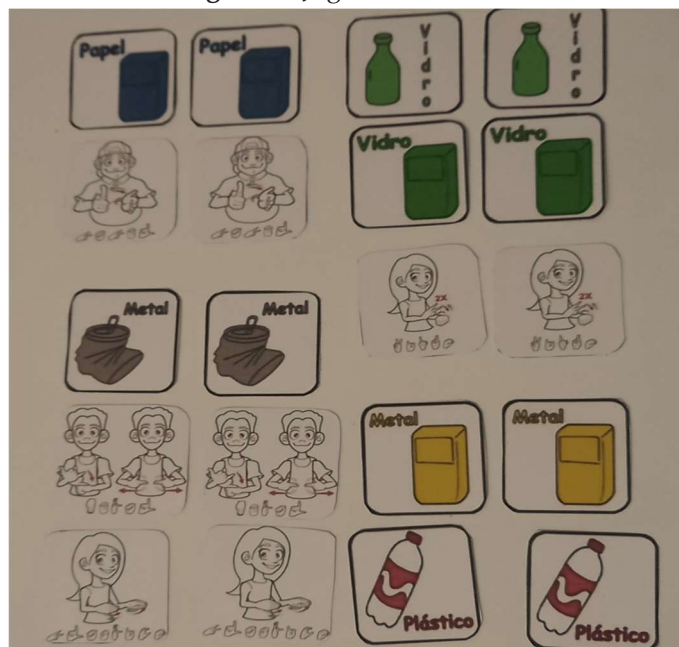


Fonte: Registro das autoras (2022).

A atividade proporcionou interação entre eles, aprendizagem significativa sobre a contagem e a classificação de resíduos sólidos; ao final, todos ganharam. O trabalho com jogo tem sua versatilidade, pois, além de servir para o ensino de regras e alfabetização matemática, possibilita, dependendo de qual seja o jogo, desenvolver o pensamento lógico. O jogo é “produtivo ao aluno, por desenvolver a sua capacidade de pensar, refletir, analisar e compreender conceitos matemáticos, com autonomia e cooperação” (Silva, 2019, p. 10).

Finalizamos com o jogo da memória (Figura 7), proporcionando estimulação visual e a atenção dos alunos por meio das cores e dos desenhos usados na sua composição. Esse tipo de jogo auxilia o raciocínio lógico e torna mais fácil para os educandos encontrarem a combinação certa de acordo com um direcionamento inicial.

Figura 7 - Jogo da memória.



Fonte: Registro da autora (2022).

O jogo da memória mostrou ser uma ferramenta pedagógica muito útil ao aprendizado do aluno da EJA, pois, além de ser uma ocupação lúdica, o ensino se torna menos cansativo.

Na pesquisa de Silva (2019, p. 18) desenvolvida com vários tipos de jogos com alunos da EJA, a autora concluiu que “os jogos matemáticos propiciaram aos alunos e ao professor oportunidades de aprendizado diferenciado e satisfatório, cabendo ao professor fazer o uso de não só este, como outros recursos lúdicos e pedagógicos como ferramentas úteis no processo de ensino-aprendizagem”.

Durante esta pesquisa de observação e interpretação, pudemos ver que nas diferentes salas da escola não se pautava por um ensino somente pela acessibilidade a recursos adaptados; a instituição mostrou que é possível fazer acontecer a educação inclusiva dos alunos, mais especificamente a educação dos surdos, baseada na legislação e contemplando a singularidade dos surdos em virtude da necessidade de linguagens e códigos diferenciados.

As atividades planejadas precisaram da língua de sinais para que houvesse acessibilidade ao conteúdo e compreensão à finalidade da proposta da sequência didática. Isto quer

dizer que, para a EJA de surdos, é essencial o uso da Libras para assegurar-lhes comunicação e compreensão, conforme dita o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), como também para facilitar a inserção e interação dos educandos que possuem múltiplas deficiências, tornando o ensino inclusivo.

Foi possível notar que uma aluna de baixa visão fazia as atividades com a ajuda dos colegas e da professora e com recursos adaptados para tornar possível sua participação na aula. Em nossas aulas de sequência didática essa aluna não esteve presente, porém era explícita a ajuda mútua entre os colegas e a necessidade de saber os sinais em Libras.

Esse exemplo de colaboração, compartilhamento e adesão à diversidade indica que na sala de aula se pode ensinar conteúdos, amor, fraternidade e língua necessária à comunicação dos surdos. “Não obstante a forma como vem se efetivando a inclusão escolar dos surdos no panorama nacional, na atualidade a situação apresenta-se deficitária em termos de recursos humanos capacitados ao atendimento à surdez” (Fukushima; Moura, 2008, p. 15).

O ensino na EJA deve ser um espaço que propicie a compreensão do cotidiano social e cultural e diminua as barreiras e dificuldades de aprendizagem, com vistas à promoção e engajamento dos surdos ou não surdos no mundo letrado e na sociedade.

Diferentemente destas observações, os estudos de Fukushima e Moura (2008), Strieder e Zimmermann (2010) e Gonçalves e Oliveira (2015) indicam que há muito que mudar nesse ensino destinado à inclusão de surdos, uma vez que “surgem cada vez mais demandas por espaços junto às escolas, além da necessidade de que seus profissionais conheçam e se atualizem na LIBRAS” (Fukushima; Moura, 2008, p. 17).

Corroborando os resultados identificados nesta pesquisa, Borges (2004) ensina que a educação inclusiva viabiliza a inserção social de alunos e de profissionais preparados no mercado de trabalho, independentemente das suas condições de deficiência.

Verifica-se que a adequação do ensino especial ainda será palco de muitas e extensas discussões, a começar pela escassez de profissionais facilitadores do ensino especial, principalmente na educação de jovens e adultos, que permita uma busca maior pela inserção escolar e profissionalização (Brandão, 2017).

Diante de nossas inserções na observação e interpretação da EJA para alunos surdos, entendemos ser preciso apropriar-se do significado de inclusão, pois isto “requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental

da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana” (Strieder; Zimmermann, 2010, p. 146).

Estas reflexões se complementam do seguinte modo: “[...] para que a inclusão tenha êxito, é importante que o aluno participe de tudo o que envolva a sala em que ele está inserido” (Gonçalves; Oliveira, 2015, p. 4). Tal frase parece simples, porém requer revisão dos nossos conceitos sobre o que significa *êxito* e o que significa *participar*. Pensemos na situação de estudantes surdos sem saber se comunicar com os colegas ou com os professores, se estes não souberem Libras. Esta seria uma grande barreira para a inclusão dessas pessoas.

Na pesquisa com jovens e adultos surdos existem muitas dificuldades, tanto do lado dos professores como dos alunos. No entanto, “após a realização da pesquisa, constatou-se que a inclusão escolar está ocorrendo de maneira positiva e, apesar da complexidade da constituição da turma, os professores têm procurado desenvolver um trabalho que favoreça a aprendizagem de todos os alunos” (Gonçalves; Oliveira, 2015, p. 30).

Ao longo esta pesquisa constatamos que é fundamental rever nossas ideias, pensar nas dificuldades dos alunos e dos professores e saber escolher estratégias adequadas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem na EJA. As aulas não podem ser meras reproduções de jogos ou procedimentos: são necessárias condições favoráveis à aprendizagem e estímulo para o educando apreender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado demonstra grande relevância social, tendo em vista que expõe bases bibliográficas e experimentais acerca da educação inclusiva, ensejada pelo ensino de jovens e adultos em meio aos alunos com surdez.

Percebemos que o ensino na EJA para estudantes surdos não é apenas um planejamento de assuntos, recursos humanos e materiais pedagógicos adaptados. A eficiência do ensino na EJA destaca-se pelas possibilidades de escolarização e profissionalização dos alunos com deficiência e pela valorização dessas pessoas.

No que tange ao ensino na EJA, é essencial haver maior disseminação de práticas inclusivas, mais recursos acessíveis e qualificação dos docentes a fim de que as escolas que oferecem essa modalidade de ensino compartilhem e interajam com suas experiências exitosas ou seus desafios. Se houver mais interação entre os profissionais de educação especial, possivelmente isto auxiliará professores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos,

intérpretes e outros profissionais, de modo a tornar o ensino de pessoas adultas e surdas uma realidade desburocratizada, mais acessível nas escolas.

Portanto, iniciativas e práticas de inclusão de surdos na EJA carecem de maior divulgação. Caso seja quebrada esta barreira, isso pode ajudar a retirar os alunos do analfabetismo, do índice relativo à falta de profissionalização e, conseqüentemente, inserir maior número de pessoas surdas no mercado de trabalho e com melhor visão de mundo e decisão.

A pesquisa permitiu-nos concluir que a qualidade do ensino especial não está associada apenas à infraestrutura da escola, mas a outros componentes importantes, como, por exemplo, à forma como são acolhidos os estudantes com deficiência, a professores bem qualificados, ao trabalho de dedicação docente, ao currículo adaptado na EJA, entre outros.

A comunicação em Libras com os alunos surdos é urgente e imprescindível, pois este é um meio de se aproximar do ensino e da aprendizagem dos surdos na EJA. Portanto, este ponto deve ser superado pelos professores que trabalham com educandos surdos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA JUNIOR, J. A função do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras: âmbitos de atuação e o intérprete educacional. **PROFT em Revista**, São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2011.

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

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRITO, F. B. de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais:** São Paulo: Gavioli Prieto, 2013.

COLETTI, S. **Alfabetização matemática não é apenas trabalhar com números.** Nova escola, 12 abr. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20272/colunas-pedagogicas-21-selene-coletti-alfabetizacao-matematica-nao-e- apenas-trabalhar-com-numeros>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

DAROQUE, S. C.; QUEIROZ, G. A. de. Inclusão de surdos no ensino superior: o que tem de bilíngue? *In*: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. e (Orgs.). **Libras em estudo: política educacional.** São Paulo: FENEIS, 2013.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005.

FUKUSHIMA, C. S. M.; MOURA, S. M. de. **Caminhos para inclusão dos surdos na educação de jovens e adultos: ouvintes falando com as mãos/LIBRAS.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. 2008. 24 f. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/ceciliasueko.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, T. M. S. G. de O. **A inclusão do aluno surdo: um estudo sobre a surdez na EJA.** Revista Virtual de Cultura Surda, Petrópolis, n. 16, set. 2015. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%-C2%BA%20Artigo%20de%20GON%C3%87ALVES%20e%20GUIZOLFI%20%20para%20REVISTA%2016.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, C. L. S.; SOUSA, C. F. Oficinas pedagógicas: valorizando e estimulando os sujeitos da EJA campo. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 1, n. 1, p. 67-78, jul./dez. 2016.

SILVA, M. J. da. **O ensino da matemática na EJA através dos jogos.** 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019 Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33466/1/Plano%20de%20Ac%CC%A7a%C-C%83o%20%20O%20ensino%20de%20matema%CC%81tica%20na%20EJA%20atrave%C-C%81s%20dos%20jogos%20-%20Mo%CC%82nica%20Ju%CC%81lia%20Silva.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SOARES, R. H. C.; BAPTISTA, R. C. Alunos com surdez no Brasil: espaços de escolarização e produção acadêmica em três diferentes contextos regionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, ed. esp., p. 85-100, out./dez. 2018.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 144-162, maio/ago. 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

CAPÍTULO 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS EM UMA ESCOLA ESPECIALIZADA

Claudiane da Silva de Jesus¹

Dezilene Serrão Dias²

Maria de Fatima Vilhena da Silva³

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.3

¹ Graduada do Curso de Licenciatura Integrada. Universidade Federal do Pará.

² Graduada do Curso de Licenciatura Integrada. Universidade Federal do Pará.

³ Professora doutora do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Líder do CEEI - Grupo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva.

RESUMO

Este artigo faz parte do trabalho de conclusão de curso de licenciatura e fundamenta-se nas práticas desenvolvidas e experiências vivenciadas na realidade da sala de aula, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos Surdos, a partir de uma sequência didática de ciências. Tem como objetivo compreender quais saberes e atitudes surgiram durante a sequência didática. A pesquisa foi realizada durante o estágio, no período de setembro a novembro de 2022, em uma escola especializada na educação de surdos, com uma turma de 5 alunos da segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental I. Apresenta um referencial teórico sobre EJA e ensino de ciências e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular. Apresenta também uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas e experiências vivenciadas em sala de aula e a intervenção didática de natureza interdisciplinar em 3 momentos, cuja finalidade foi proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa a partir dos estudos sobre os planetas do Sistema Solar. Os resultados mostram que as intervenções contribuíram para a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de atitudes colaborativas e cooperativas durante o processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que o estudo facilitou a aprendizagem de novos saberes sobre o tema, a inclusão com o uso de recursos pedagógicos alternativos visuais imagéticos, a atitude colaborativa e a interação dos estudantes.

Palavras-chave: Estágio. Surdez. Recursos didáticos alternativos. Escola inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se nas práticas e experiências vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos Surdos, a partir de uma sequência didática de ciências em uma escola especializada durante o Estágio de Docência III, como parte do currículo da licenciatura integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O curso de licenciatura integrada da UFPA tem a prerrogativa de relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, de modo que os futuros docentes aprendam, desde cedo, a não fragmentar os componentes curriculares, mas sim, a interligá-los holisticamente. Assim, para a elaboração da sequência didática “Conhecendo o Céu”, tomamos as recomendações do ensino de ciências, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais precisamente o Sistema Solar, por se tratar de um tema que desperta a curiosidade dos educandos em relação aos planetas, objetivando propiciar a aprendizagem de novos sinais e alfabetização científica.

Nossa percepção sobre o trabalho vai ao encontro do que Bianchi *et al.* (2005) afirmam: o estágio supervisionado é uma experiência em que os alunos demonstram sua criatividade, independência e individualidade. Esta etapa oportuniza ao graduando escolher definitiva-

mente a profissão, pois muitas discussões e métodos acadêmicos teóricos são praticados ou observados durante esta fase curricular.

Diante disso, consideramos oportuna a realização deste trabalho, haja vista que o estágio é de grande relevância na formação inicial de professores, por permitir momentos reais de sala de aula e por entender a docência, em especial na Educação de Jovens e Adultos Surdos, em que encontramos pessoas que, muitas das vezes, pararam sua trajetória escolar para atender necessidades específicas ou prioridades que a vida lhes impunha ou ainda lhes impõe.

Consideramos este estudo pertinente para o debate sobre as práticas pedagógicas de professores e estagiários na educação bilíngue, e para a realização de sequências didáticas cujos recursos pedagógicos visuais e imagéticos se tornam importantes na aprendizagem de educandos surdos.

O texto apresenta narrativas das aprendizagens ocorridas ao longo do estágio e é articulado à percepção e avaliação dos conhecimentos teóricos e práticos, apontando alguns aspectos positivos e desafios experienciados. Assim sendo, o trabalho tem o objetivo de compreender os saberes e as atitudes que surgiram durante a realização da sequência didática de ciências realizada em uma turma da EJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Uma breve história da EJA

Este capítulo apresenta um breve histórico da EJA e posiciona o leitor em relação à modalidade educacional considerada em nosso estudo. De acordo com Freitas (2013), as primeiras campanhas nacionais para educar jovens e adultos de modo a acabar com o analfabetismo datam dos anos pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando o Brasil estava se industrializando. A taxa de analfabetismo do país chegava a 80%, um amargo legado da política educacional imperial.

A partir de iniciativas políticas, o sistema educacional brasileiro promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024/1961, mas houve um longo período em que a educação destinada aos jovens e adultos (EJA) foi esquecida ou relegada a segundo plano. Muito depois de promulgada a referida Lei é que houve um renovado interesse por esses alunos da EJA, (Brasil, 2001, p. 19-20).

Analisando esses e outros pontos da história do Brasil, podemos concluir que a EJA sempre foi a “prima pobre” da educação, sendo exatamente essa modalidade de ensino em que observamos uma das maiores diversidades dos sujeitos.

Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, nem tão pouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social; se privados ou não de liberdade (Julião, 2015, p. 4).

A diversidade de sujeitos nessa modalidade de educação é composta por homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, e muitos são trabalhadores que exercem funções diversas, ou seja, cidadãos comuns de variadas idades e ocupações. São donas de casa, pedreiros, motoristas e empregados domésticos que lutam pelo mesmo objetivo: ser alfabetizados e ampliar seus conhecimentos para que se sintam social, cultural e politicamente incluídos em nossa sociedade.

Dadas essas diversidades e condições de vida, um dos principais obstáculos que o público-alvo da EJA encontra durante sua jornada escolar são as atividades e conteúdos inadequados, muitas vezes voltados para crianças, o que geralmente os desmotiva, os impede de sonhar e os exclui. Normalmente, o conteúdo de aprendizagem foge do cotidiano dos alunos e não valoriza o conhecimento prévio que possuem. É preciso, pois,

reconhecer que o trabalhador, como sujeito do conhecimento e do saber, é capaz de aprender e, principalmente, que já aprendeu coisas apesar da escola, [o que] traz enormes desafios pedagógicos, uma vez que exige metodologias que possam fazer brotar o conhecimento tácito do trabalhador. Implica o reconhecimento da escola como local de ingresso dos alunos trabalhadores numa modalidade especial desse processo humano, que não começa nem termina na escola, mas se prolonga pela vida afora (Brasil, 2001, p. 26-27).

É evidente que os estudantes da EJA trazem, para a escola, uma riqueza de conhecimentos de conteúdos, conceitos, habilidades e valores éticos gerados/adquiridos no trabalho e em diferentes espaços. Portanto, reconhecer que os trabalhadores jovens e adultos possuem conhecimentos significa valorizar os saberes que compõem esses sujeitos, e que se deve trabalhar para que eles possam produzir e adquirir novos conhecimentos e reconhecer seu lado humano.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), encontramos informações na sua introdução que atestam as situações educacionais a serem desenvolvidas nessa modalidade de ensino:

Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da

participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos (p. 13).

Sendo assim, educadores de jovens e adultos têm procurado, nos últimos anos, reformular e atualizar suas práticas educativas diante das novas demandas culturais e das novas contribuições das teorias educacionais, bem como as questões que surgem como resultado dessas experiências. Eles procuram adaptar e mudar atitudes, estratégias e conteúdo enquanto buscam respostas para as perguntas e desafios dos alunos. Sob esse ponto de vista, buscamos desenvolver, nesta pesquisa, práticas de ensino que levem em consideração o contexto social, ético e político dos estudantes e que sirvam de base para a organização e execução de nossa sequência didática.

2.2 EJA e ensino de ciências

Este item concentra-se no ensino de ciências na EJA, na formação do conhecimento científico que se torna significativo quando se relaciona à vida da pessoa. Tal conhecimento permite a aquisição de múltiplos significados e aspectos culturais que permitem ao indivíduo desempenhar um papel ativo na sociedade e nas tomadas de decisões.

A importância do estudo de ciências está na relação e na inter-relação que o ser humano cria e estabelece com o meio ambiente em que vive. Por muito tempo, o ensino de ciências relacionava-se com o processo de memorização de conceitos, onde os estudantes aprendiam os termos científicos, porém não os relacionavam. Isso provocou complicações, sobretudo, ao trabalho docente na mediação para a formação de conhecimento (Beuren; Baldo, 2015, p. 4).

Portanto, o ensino de ciências em turmas de EJA deve articular os saberes prévios e a bagagem da experiência dos alunos. Os PCN de EJA (Brasil, 2002) sobre ciências indicam a necessidade de inserção de assuntos que contribuam para aprimorar a formação desses cidadãos; que seja validada a história ao buscar desenvolver valores, conhecimentos e competências que ajudem os educandos a compreenderem criticamente a realidade em que vivem e a nela se integrarem de modo mais consciente e participativo. É imprescindível que, “mais do que a memorização de nomes e datas, o objetivo prioritário desta área de estudo deverá ser o desenvolvimento do espírito investigativo e do interesse pelo debate de ideias” (Brasil, 2002, p. 163-164)

Na década de 1970, questões como ética, danos ambientais, qualidade de vida e impactos sociais da produção científica e tecnológica passaram a fazer parte dos debates sobre ciência em nossa sociedade. Porém, com o processo de globalização da economia e o aumento da desigualdade entre os países centrais e os periféricos, “a noção de que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia leva ao desenvolvimento social passou a ser questionada,

e, conseqüentemente, os objetivos do ensino de Ciências são revisitados” (Vilanova; Martins, 2008, p. 335-336), no sentido de avaliar o ensino científico e as implicações sociais da ciência.

Na década de 1980, a pesquisa científica ganhou força e foi incorporada nos conteúdos escolares internacionalmente. “Firmou-se um compromisso internacional entre diversos países membros da Unesco que tinham como meta a democratização do acesso ao conhecimento científico sob o lema ‘Ciência para Todos’” (Cazelli; Franco, 2001).

Esse movimento levou mais tarde à abertura política para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, que previa abordagens diferenciadas, “contendo recomendações para o desenvolvimento de currículos, representados sobretudo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Vilanova; Martins, 2008, p. 336). Nessa perspectiva, é ressaltada a importância de estudos que aliem o letramento científico aos alunos da EJA.

2.3 O Sistema Solar no ensino de ciências na BNCC

O ensino de ciências ajuda os alunos a serem capazes de exercer a cidadania de forma crítica, principalmente em uma sociedade altamente científica e tecnológica, onde novos conteúdos são constantemente recriados e atualizados.

O ensino de ciências possibilita a reorganização do corpo de conhecimentos, articula reflexões e ações interdisciplinares numa visão integradora para a tomada de decisões, a busca e a proposição de soluções. Para tanto, recomenda-se reestruturar os currículos básicos, retirar conteúdos desnecessários e incluir conteúdos socialmente relevantes que favoreçam a formação integral de alunos de modo a lhes proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a qual normatiza os conteúdos a serem ensinados. De acordo com o Ministério da Educação, a BNCC é um documento exclusivamente para a educação escolar, “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p. 7).

Sob esse ponto de vista, o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA pode assumir um papel importante na alfabetização de adultos, mesmo para aqueles que ainda não dominam a leitura e a escrita, mas possuem um acervo de conhecimentos

adquiridos ao longo da vida que pode ser vinculado à alfabetização científica. Para tanto, esta tese adota o conceito de alfabetização científica de Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 47) como “a capacidade de um indivíduo ler, compreender e expressar sua opinião sobre assuntos relacionados à ciência [...]”.

Nesta esteira, destacamos o trabalho desenvolvido a partir da sequência didática intitulada “Conhecendo o Céu”, no ensino de Ciências, sob a perspectiva da BNCC, mais precisamente a unidade temática Terra e Universo. De acordo com a BNCC, nessa temática o currículo está organizado em três unidades (Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo) que se repetem ao longo do Ensino Fundamental. E, assim,

Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários (Brasil, 2018. p. 328).

Na unidade Terra e Universo, procura-se compreender as características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes. Ampliam-se as experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente de áreas habitadas por seres humanos e outros seres vivos. A perspectiva prevê continuidade da aprendizagem e da integração com os objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolaridade. Por exemplo, para compreender saúde, é preciso que o educando seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia e impactos ambientais. É uma temática ampla e interdisciplinar, bem apropriada aos alunos de EJA.

Assim, é impossível pensar na educação científica dentro da temática “Conhecendo o Céu” sem mobilizar conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos investigativos. Ressalta-se que os critérios de organização das competências na BNCC, com explicitação dos objetos de conhecimento a que se referem, expressam uma concordância possível.

2.4. Ensino de ciências para surdos ou para deficientes auditivos

Ensinar ciências para surdos ou para deficientes auditivos é um grande desafio, pois é preciso repensar para quem, o que e por que ensinar ciências na EJA de maneira tal que a condução de estratégias seja eficaz no processo de aprendizagem dos jovens e adultos surdos.

A partir do conteúdo estudado e observado pelas autoras desta pesquisa, fica claro que inclusão é condição para o ensino ser acessível. A inclusão de surdos nas escolas públicas precisa passar por mudanças na prática pedagógica para que as propostas educativas estejam de acordo com a funcionalidade e singularidade do aprendizado para tais alunos. Além disso, é importante entender os desafios do ensino de ciências em termos de processo metodológico, recursos, práticas e estratégias inclusivas para ensinar esses alunos.

Segundo Quadros (2015), a inclusão deve garantir que todos tenham oportunidades iguais e visa evitar a exclusão, o isolamento social e cultural. Sobre a inclusão do surdo no ambiente escolar, ela deve mostrar que todos são iguais perante a legalidade das oportunidades de assistência social, bem como a capacidade de domínio do conteúdo, considerando suas limitações e respeito por suas necessidades. Para Dorziat (2004, p. 1), “tratar da inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e sua participação como cidadãos é mera retórica”.

Para haver aprendizagem de ciências é imprescindível conhecer, entender e desconstruir as metodologias que, em muitos momentos, podem não estar de acordo com as necessidades do educando, principalmente quando ele é surdo. No espaço escolar existem algumas barreiras que ameaçam a aquisição da educação para surdos, como a comunicação insuficiente por sinais, o despreparo do professor que trabalha com o aluno surdo e a aplicação de metodologias que em desacordo com a sua percepção e aprendizagem. Um dos obstáculos é a ausência do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão do pensamento e a falta de estratégias que usem materiais visuais e em Libras.

Com base nas questões acima, questiona-se: até que ponto os professores utilizam estratégias educativas acessíveis no processo de ensino e aprendizagem de disciplinas de ciências para alunos surdos?

Diante dessa preocupação, Queiroz, Silva, Macedo e Benite (2012) defendem ser importante entender que a presença de surdos na sala de aula exige uma comunicação bilíngue a fim de oferecer melhores condições de aprendizagem. Eles precisam de professores surdos ou intérpretes em sala de aula com metodologias e materiais adaptados à sua realidade. Acredita-se também que os alunos surdos precisam ter acesso precoce à sua língua para melhor desenvolver suas habilidades linguísticas, transformando a Libras em um elemento primordial na construção da aprendizagem. Torna-se fundamental, pois, considerar o uso de recursos pedagógicos visuais e o uso de Libras no método de ensino com alunos surdos.

O interesse em debater como se aplica o ensino de ciências decorre do fato de que a inclusão nas escolas públicas é uma realidade que contraria os parâmetros que a regem. Esse contraste materializa-se tanto pela falta de estrutura das escolas públicas quanto pelo despreparo dos professores em relação às metodologias utilizadas no ensino de ciências a alunos surdos. Com base nisso, Oliveira e Benite (2015) defendem que a inserção do surdo na educação, no ensino regular, é um desafio que deve ser enfrentado pelos educadores e pela sociedade em geral, e exige trabalho, mudanças de atitudes, força de vontade de todos, assim como o apoio de políticas públicas para que realmente aconteça.

3 METODOLOGIA

As observações deste estágio foram realizadas em uma Unidade Estadual Especializada na educação de Surdos, localizada no bairro do Souza, na cidade de Belém-PA. A referida escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende, atualmente, noventa e dois alunos surdos, surdocegos e com deficiências múltiplas associadas à surdez, no Ensino Fundamental e na modalidade do Ensino de Jovens e Adultos e Idosos, etapas I e II. A unidade de ensino também conta com uma equipe técnica multidisciplinar de pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e odontólogos. Ela possui um Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional (NAPF) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O período de observação ocorreu de 31/08/2022 a 21/12/2022, nos dias de quarta e quinta-feira, das 13:30h às 17:00h, em uma turma da 2ª etapa da EJA do Ensino Fundamental, período vespertino. Destacamos, porém, que devido à demanda de estagiários e ao número reduzido de salas e de alunos, o estágio ocorreu em semanas alternadas para que todos pudessem participar. O estágio foi acompanhado de estudos teóricos, discussões acadêmicas e orientações na universidade.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da 2ª etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental da modalidade EJA. Esclarecemos, contudo, que a turma em que se deu o estágio não contava com idosos. Na classe havia um total de seis educandos com idade entre 17 e 45 anos, e todos apresentavam surdez associada a outras deficiências, tais como: Deficiência Intelectual (DI), Paralisia Cerebral (PC), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Baixa Visão. Tais alunos não costumam faltar às atividades na escola, mostrando uma boa média de frequência escolar.

Neste trabalho, optou-se pela pesquisa narrativa, visto que nosso objetivo foi o de compreender as experiências vivenciadas no processo de estágio, pois “uma verdadeira

pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 18).

Assim, nesta pesquisa narrativa, o objeto de investigação também incluiu a história contada sobre os alunos. As pessoas devem ser entendidas como indivíduos que estão em constante interação, e sempre inseridos em contextos sociais. Diante disso, a coleta de dados foi feita a partir das observações citadas anteriormente e de anotações das atividades realizadas pela professora sobre a dinâmica da turma e acompanhamento dos educandos em uma visita ao Tribunal de Justiça do Pará (TJPA).

Nesse primeiro momento, após a coleta de informações, o principal objetivo foi refletir sobre como elaborar a sequência didática mais próxima da realidade dos estudantes a fim de potencializar o seu processo de ensino e aprendizagem. As sequências didáticas são pensadas para ensinar um determinado conteúdo passo a passo, sendo organizadas de acordo com os objetivos que o docente deseja alcançar e contendo atividades de aprendizagem, avaliação. Elas permitem que os professores intervenham nas atividades ao introduzirem mudanças ou novas atividades para aperfeiçoar sua aula e torná-la mais significativa.

Segundo Zabala, a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

Assim, foi elaborada uma sequência didática de ciências (sobre o Sistema Solar) como exigência parcial do estágio supervisionado, e que será analisada neste texto. A sequência foi ministrada em dois dias e, para melhor entendê-la, dividimos sua execução em três (3) momentos.

No primeiro momento, foi apresentado o videoclipe do Sistema Solar em Libras, cartelas com nomes e os planetas e uma atividade de pintura para finalizar a aula. No segundo, fizemos uma revisão do vídeo, pois os alunos estavam diante da aquisição de novos sinais, e os surdos são sujeitos altamente imagéticos; a seguir, foi desenvolvida uma ampliação da atividade para a aluna com baixa visão. Por fim, no terceiro momento, realizamos a confecção da maquete e uma atividade escrita.

Para execução das atividades, foram utilizados os seguintes recursos didáticos: vídeo de “Ciências 001 - Sistema Solar - Libras”, giz de cera, lápis de cor, bolas de isopor de diferentes tamanhos e pintadas conforme as características de cada planeta para manipulação

dos alunos, cartolinas, folhas de papel A4 para pintura, uma folha de isopor para construção de uma maquete. Todas as atividades foram realizadas em sala de aula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegurou aos jovens e adultos o direito público subjetivo à educação básica pública e gratuita, a inclusão das PCD (Pessoas com Deficiência). Para as unidades escolares, essas considerações são essenciais, pois as práticas pedagógicas são convocadas para mudanças na tentativa de propor modificações para o repasse de conteúdos, uma vez que esses alunos são marcados historicamente em seu processo educacional por práticas inadequadas ao seu desenvolvimento integral como cidadãos.

As práticas oralistas foram constantes na educação dos surdos por muito tempo, obrigando-os a falar e não lhes permitindo o uso da língua de sinais, pois se acreditava que eles deveriam ter o mesmo tipo de educação que era ministrada aos ouvintes. Isso levou os alunos surdos a aprenderem a falar oralmente durante anos e, só mais tarde, em idade muito avançada, foram expostos a processos educativos, causando inúmeras dificuldades no desenvolvimento de suas potencialidades, não por seus problemas cognitivos, mas pelas dificuldades decorrentes da não aceitação de seu *status* de usuários de outra língua.

A educação inclusiva é um processo de transformação escolar; é um repensar da educação que envolve uma reflexão profunda, desde a preparação do professor, passando pela participação na comunidade escolar e pelos processos e metodologias de ensino relacionadas com todas as diferenças. A diversidade presente na comunidade humana requer, portanto, uma reflexão integral de toda a escola e da própria comunidade.

Pode-se observar, portanto, que “inclusão não significa simplesmente matricular alunos com necessidades especiais em uma classe regular, ignorando suas necessidades específicas, mas significa fornecer ao professor e à escola o suporte necessário para suas atividades pedagógicas” (Brasil, 1998).

É preciso que a escola, o professor, a família e demais alunos contribuam no processo de inclusão. Cabe ao docente adequar os recursos didáticos para que os alunos aprendam e sejam verdadeiramente incluídos no processo educacional.

É neste contexto que apresentamos a narrativa sobre a sequência didática ministrada. Na primeira semana, observamos a dinâmica da escola e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes para, então, darmos andamento em uma regência sobre o Sistema Solar.

A escola oferece uma educação especializada com profissionais qualificados para alunos com múltiplas deficiências. Todos recebem a educação merecida e legal, conforme reconhecimento na Constituição Federal.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, Família e Sociedade ao determinar que a educação é um direito de todos, e é dever do Estado e da Família promovê-la e incentivá-la com a colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Assim, ao longo do acompanhamento na escola, percebemos que a docente trabalha atividades impressas, mais visuais, com os estudantes, de modo a facilitar o seu processo de ensino e aprendizagem, visto que os alunos aprendem o sinal presente nas imagens e depois o escrevem em língua portuguesa.

Segundo Skliar (2006, p. 104), “[...] o objetivo da educação bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite que as crianças surdas desenvolvam suas potencialidades dentro da cultura surda e se aproximem dos ouvintes por meio dela. O autor insiste sobre a “[...] a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas na escola em dois contextos diferentes, ou seja, representantes de ambas as comunidades desempenham papéis pedagógicos diferentes em sala de aula”, o que garantirá a eficácia da educação.

Diante dessas observações, nos deparamos com um grande desafio não só pelo público-alvo, mas pelo fato de esta ser nossa primeira experiência com uma turma bem diversa. Assim, encaramos o desafio de proporcionar uma aula que dialogasse com os interesses e especificidades de cada educando, voltada para a área de Ciências, sem esquecer as especificidades daquela turma de EJA.

Sendo assim, planejamos uma proposta aos alunos surdos, respeitando suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Como supracitado, o plano foi construído com a finalidade de trabalhar o Sistema Solar, associando-o, sempre que possível, a diferentes situações do cotidiano, com a intenção de promover uma aprendizagem significativa e interdisciplinar que promovesse interação e despertasse a curiosidade pelo conhecimento.

Para isso, tomamos por base o ensino de ciências presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo tema faz parte do currículo da 2ª etapa da EJA do Ensino Fundamental I, na unidade temática Terra e Universo. É um tema que costuma aguçar a curiosidade dos educandos em relação aos estudos do Universo.

Para elaboração da sequência didática “Conhecendo o Céu”, foram desenvolvidas atividades na Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa, recursos multimídias e as miniaturas dos planetas como recurso didático alternativo para o ensino de ciências. O objetivo foi facilitar a aprendizagem dos conceitos sobre o Sistema Solar.

O tema é justificado por ter uma linguagem visual de fácil entendimento e agregar sentidos para o cotidiano e novos conceitos, visto que os surdos são altamente visuais. Para tanto, utilizamos atividades diferenciadas conforme as especificidades de cada aluno, facilitando a compreensão da leitura e escrita de novas palavras.

Lacerda, Santos e Caetano (2011) abordam a importância dos recursos visuais na prática pedagógica docente ao afirmar que

a escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os ‘olhares’ aos sujeitos Surdos e à sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético (Lacerda; Santos; Caetano, 2011, p. 108).

Ademais, a representação visual para os alunos surdos é de extrema importância, pois é onde esses sujeitos se sentem acolhidos em suas diferenças. Como já mencionado, os surdos são pessoas visuais, portanto, a imagem do Sistema Solar passa a ser um recurso necessário para que eles assimilem as informações presentes e possam, sempre que possível, associá-lo ao ambiente cultural, social, linguístico e ideológico presente na sociedade.

A seguir, são apresentados os momentos que constituíram a sequência didática. Cada momento corresponde a um dia de atividade.

1º Momento da sequência didática

No primeiro momento da sequência didática apresentamos aos alunos um vídeo sobre o Sistema Solar em Libras, procurando mostrar os nomes e a quantidade de cada planeta e o seu sinal em Libras. O vídeo “Ciências 001 – Sistema Solar – Libras” explica de forma direta os oito planetas que compõem o Sistema Solar; há imagens com características próprias, como cores e tamanhos diferentes, e a ordem dos planetas a partir do Sol.

Ao final do vídeo, a professora regente interveio e disse que reproduzíssemos o vídeo novamente, para que fosse feito o sinal de cada planeta. Cada vez que era mostrada a imagem e o sinal de um planeta, o vídeo era pausado para fazermos o sinal em conjunto com os alunos, com o objetivo de eles reproduzirem e apreenderem o novo sinal, segundo mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Alunos assistindo a vídeo sobre o Sistema Solar (nomes e sinais dos planetas).



Fonte: Acervo das autoras (2022).

A professora regente explicou que devemos realizar esse exercício constantemente durante a aula para que eles assimilem os sinais dos planetas. De acordo com o bilinguismo, o potencial educacional inclui uma identidade bicultural que faz com que o surdo seja integrado à cultura ouvinte. Ainda sobre a língua de sinais, Dorziat e Figueiredo (2003, p. 36-38) afirmam: “A língua de sinais como primeira língua é essencial para os surdos”.

O uso do vídeo contribuiu significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, haja vista que os recursos visuais foram necessários para que compreendessem e reconhecessem os planetas que compõem o Sistema Solar, escrevendo os seus nomes e seus respectivos signos. A linguagem visual permite melhor visualização e compreensão do conteúdo, já que os surdos são pessoas altamente visuais.

Essa ferramenta foi essencial na estratégia metodológica, pois propiciou um ambiente propício ao aprendizado, pois percebemos que, quando utilizada de forma pedagógica, auxiliava na compreensão e assimilação do conteúdo e agregava mais conhecimento aos alunos. Isto pôde ser notado ao darmos continuidade na sequência didática.

Após o vídeo, apresentamos aos educandos miniaturas dos planetas. Ressaltamos que, em decorrência do pouco tempo para realização desta regência, já trouxemos os “planetas” prontos. Apresentamos os seus nomes em Libras, em cartelas, com uma linguagem bilíngue, ou seja, em Libras e em língua portuguesa, conforme a Figura 2. Os alunos manipularam o material e tiveram a percepção visual da representação dos tamanhos diferentes dos astros.

Figura 2 - Atividades bilíngues e os planetas do Sistema Solar.



Fonte: As autoras (2022).

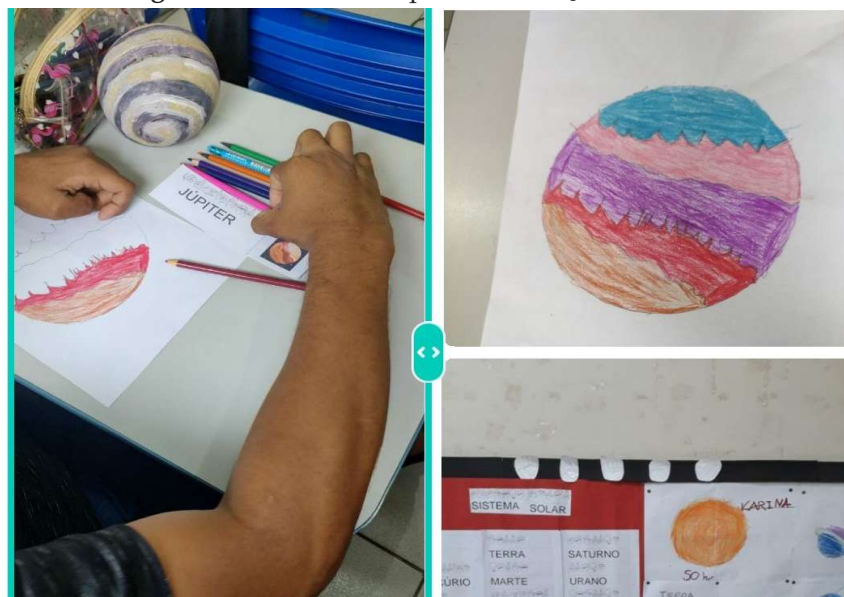
Diante das vivências, dizemos que ser professor de alunos surdos é pensar constantemente novas práticas e criar estratégias pedagógicas acessíveis, pois, neste momento inicial das atividades, os recursos visuais foram essenciais. Mas, ainda assim, os estudantes apresentavam dificuldades com a alfabetização em língua portuguesa. A nosso ver, este pode ser um obstáculo didático comum que os leva a terem conhecimento limitado na escola.

Assim, cremos que as estratégias adotadas nessa ordem podem favorecer uma preparação de aula que facilite o acesso dos alunos surdos aos conteúdos de sala de aula, sob a perspectiva da educação inclusiva, seja em espaços especializados ou não.

Em continuidade à regência, solicitamos aos alunos que escolhessem um planeta para a atividade de pintura, que consistia em desenhar, pintar e escrever os nomes dos astros em linguagem bilíngue no mural, como mostrado na Figura 3. Os educandos desenvolveram com êxito as tarefas de pintar e colocar suas atividades no mural da sala.

Fazendo Refletindo sobre a escolha dos recursos didáticos e a metodologia para este trabalho docente, percebemos a importância de se conhecer bem o conteúdo, os alunos e as estratégias para alcançar o objetivo desejado. Isso corrobora a literatura sobre as escolhas serem adequadas, pois podem representar mecanismos facilitadores da aprendizagem, capazes de estimular e enriquecer as experiências na sala de aula e desenvolver a interação professor-aluno (Cordeiro; Barcellos, 2015).

Figura 3 - Atividade de pintura e criação do mural.



Fonte: As autoras (2022).

Essa experiência nos leva a pensar que o trabalho docente precisa ser bem exercitado, mas considerar o nível intelectual e a deficiência do aluno é fundamental para a compreensão da atividade pedagógica e a aprendizagem. O documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, do Ministério da Educação (Brasil, 2003), sugere que sejam selecionados conteúdos, conceitos e experiências que envolvam recursos e metodologias visuais.

No caso dos alunos surdos, esta condição vem a ser primordial, haja vista que a visão é o sentido mais desenvolvido nessa deficiência. Assim, os recursos didáticos, quando visualizados pelo surdo, possibilitam a relação com algo que ele conhece e, conseqüentemente, melhora sua compreensão e a interação com o tema, com os colegas e com o(a) professor(a) da turma.

A interação social em atividades escolares depende de como ela é recebida, acolhida, observada, ouvida e compreendida em suas necessidades. Esta forma de relação influencia o desenvolvimento psicoafetivo e determina a maneira como alguém interagirá com outras pessoas, objetos e com o meio em que vive (Monte; Santos, 2004).

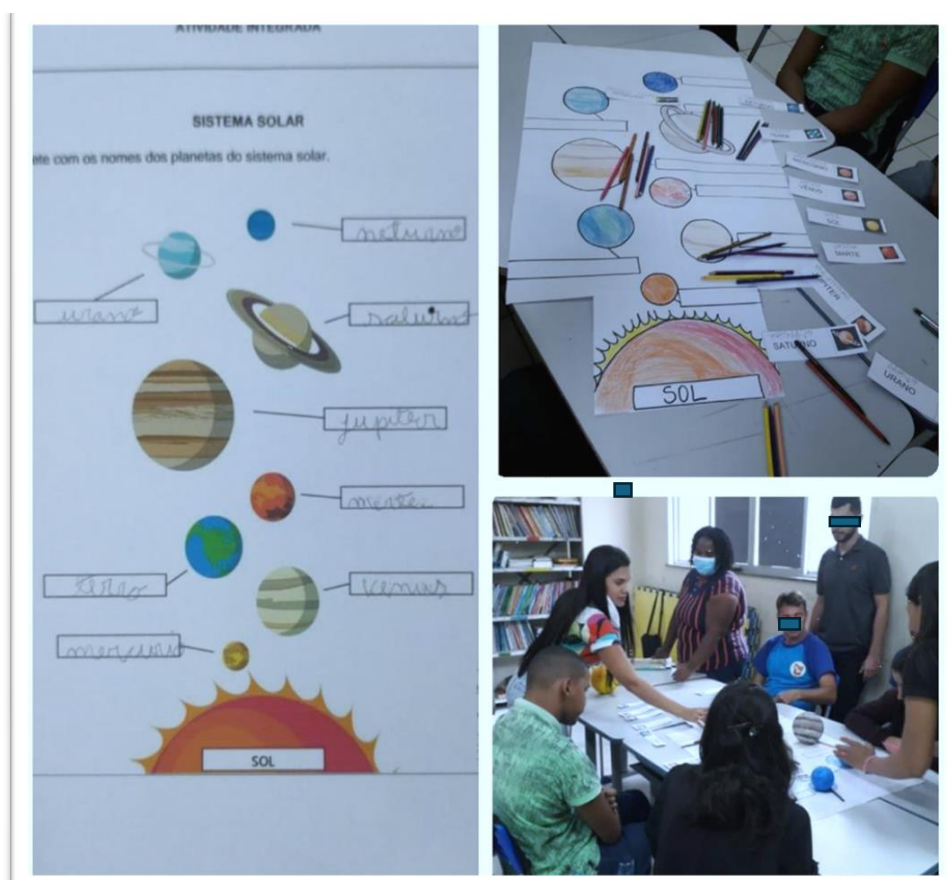
2º Momento da sequência didática

No segundo momento, havia cinco alunos, entre eles uma aluna com baixa visão. Portanto, preparamos uma atividade adaptada para ela; porém, como não tínhamos a experiência sobre o tamanho correto das letras e imagens, nossa atividade não lhe serviu.

Nessa situação, encontramos o desafio em fazer uma adaptação para que a educanda fosse incluída na atividade.

Destarte, nossa estratégia para esta situação foi desenvolver a aprendizagem por interação escolar, com a finalidade de que os estudantes conseguissem escrever o nome dos planetas em língua portuguesa. Para darmos seguimento à proposta, a professora regente sugeriu a ampliação da atividade, e tal se deu a partir do trabalho em conjunto dos demais colegas. Todos os alunos se dispuseram a montar a atividade em tamanho maior, o que ocasionou a produção de um cartaz com o Sistema Solar (Figura 4).

Figura 4 - Ampliação da atividade escrita para aluna com baixa visão.



Fonte: As autoras (2022).

A participação dos alunos para auxiliar a colega com baixa visão a realizar a atividade com eles é um exemplo de que se pode ensinar com um método colaborativo e participativo, transformando o momento de escolarização em educação para uma sociedade ética, solidária e humanizada.

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem da educanda com baixa visão carecia de recursos facilitadores, como ensinam Cordeiro e Barcelos (2015), que concorrem para o processo de compreensão. Tanto o aprender a profissão docente quanto sua continuidade fazem parte do cotidiano do professor. É dessa

forma que o profissional consegue sempre fazer a ligação entre teoria e prática (Santos Filho, 2010).

Há muitos recursos pedagógicos para se trabalhar o processo de aprendizagem do aluno com baixa visão, como os auxílios ópticos e não ópticos e os eletrônicos, que o auxiliam a ter um aprendizado mais significativo e menos cansativo. Contudo, é importante que se faça a devida adaptação dos recursos e estratégias que atendam às necessidades educacionais do aluno com tal deficiência. Dispor desses recursos adequadamente significa ter respeito às características individuais e centrar no seu potencial, na sua interação, descoberta e compreensão do mundo.

A motivação para a aprendizagem da pessoa com baixa visão inclui treinamento da percepção tátil por meio de diferentes materiais, facilitando a diferenciação de detalhes (Ferreira; Cerqueira, 1996). Entretanto, em sala de aula, estes materiais requerem planejamento e adequações a fim de que os objetivos da inclusão escolar ofereçam as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas necessidades (Vaz *et al.*, 2009).

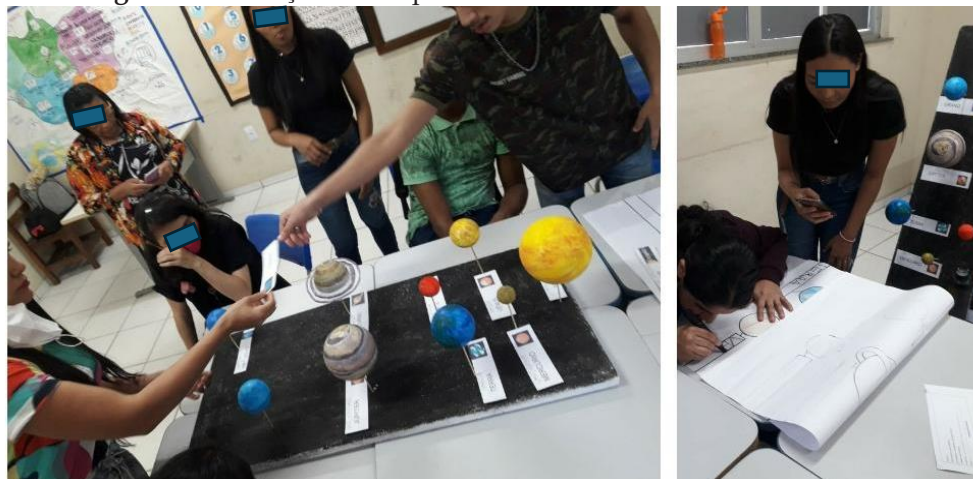
Para Vygotsky (1993) citado por Ormelezi (2000), a cegueira não é apenas a ausência da visão, pois requer uma total reestruturação do organismo e gera uma nova matriz da personalidade, pois refaz e forma a mente do indivíduo, estimula novas forças e reorienta o desenvolvimento da psiquê de maneira criativa e orgânica.

3º Momento da sequência didática

O terceiro momento da sequência didática contou com a participação de cinco alunos, e teve o objetivo de produzir uma maquete representando o Sistema Solar. Para isso, os estudantes ficaram dispostos ao redor da mesa e cada qual ficou responsável por um planeta. Com a ajuda da professora regente, perguntamos primeiramente qual era o planeta mais próximo do Sol. A resposta deles foi que não sabiam.

No entanto, a maquete serviu de base para que eles percebessem a ordem e posição dos planetas em relação ao Sol e identificassem o referido planeta nessa sequência, respondendo à pergunta que lhes foi dirigida. Nesse percurso seguimos juntos, produzindo os sinais de cada planeta e a datilografia dos nomes. Assim, a aula tornou-se dinâmica até a produção da maquete, da qual eles foram protagonistas e aprendizes (Figura 5).

Figura 5 - Produção da maquete e atividade escrita do Sistema Solar.



Fonte: As autoras (2022).

Segundo Cerqueira (1996 *apud* Crozara, 2008), o uso de maquetes em sala de aula, além de serem visualizadas por alunos de visão normal, também podem ser manipuladas por deficientes visuais. As pesquisas mostram, por um lado, que esse material é versátil e atinge a dois públicos conjuntamente, como o que aconteceu na nossa aula. Por outro lado, o docente necessita fazer a ligação entre a teoria e a prática e descobrir os interesses dos estudantes (Santos Filho, 2010) a fim de tornar a aula mais interessante, aguçando a curiosidade dos participantes.

A atividade teve resultados inimagináveis, e surpreendeu tanto a professora regente como nós, estagiários (estávamos em três). Na proposta, houve a participação ativa dos alunos, com muito envolvimento na produção da atividade, favorecendo uma integração de habilidades trabalhadas em conjunto, além da relação de cooperativismo que se manifestava.

Assim, as propostas para a educação de surdos neste trabalho legitimam a

exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos 'olhares' aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o 'saber' e a 'abstração' do pensamento imagético dos surdos (Campello, 2007, p. 130, grifos do autor).

Por meio dessas práticas, vimos que é possível acontecer a educação inclusiva. Para isso, é indispensável que o docente busque alternativas educacionais que possam desenvolver o interesse e, muito mais, o aprendizado significativo dos educandos; e, dentro dessa perspectiva, Souza e Faria (2011) destacam a utilização de maquetes.

Nessa etapa da sequência, os alunos mostraram desempenho ótimo associado à participação e conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção ministrada. Eles ficaram motivados em participar das atividades e nos propiciaram uma excelente experiência

docente. Assim, esperamos que nossa participação/auxílio nas aulas da professora regente tenha contribuído para a formação de novos conhecimentos e aprendizagem dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e experiências durante o estágio III em uma escola especializada para pessoas surdas e outras associações proporcionou uma reflexão sobre como trabalhar as teorias e práticas pedagógicas no dia a dia, dentro do ensino público. A sequência didática torna o trabalho dinâmico e os alunos se transformam no centro do processo de ensino: sua aprendizagem torna-se estimulante, seus espíritos investigativos e participativos são manifestados positivamente. O conjunto da experiência de docência inicial nos permitiu utilizar conhecimentos teóricos adquiridos no curso de licenciatura integrada e pô-los em prática, o que nos fez deliberar sobre o que se deve melhorar para a futura atuação docente enquanto profissionais.

O contato com os alunos com deficiências em escola pública especializada nos permitiu entender que o processo de ensino tem muitos desafios no caminho da docência. A utilização da teoria e prática e o relacionamento afetivo professor-aluno faz toda a diferença na inclusão.

Foi satisfatório poder contribuir para com a turma participante da pesquisa e assimilar novos conhecimentos por meio das observações, acompanhamentos e participação das professoras mais experientes sobre atividades didático-pedagógicas com pessoas com deficiências.

As experiências no estágio com alunos surdos nos fizeram refletir que o professor deve estar aberto a planejar e replanejar sua aula para que a aprendizagem dos educandos seja o principal objetivo. É imprescindível repensar a práxis, quais os recursos didáticos adequados, que metodologias são necessárias, e como ensinar ciências na EJA quando a base é o bilinguismo e os recursos visuais imagéticos para os educandos surdos.

Pode-se concluir que a utilização de recursos visuais e a Língua Brasileira de Sinais são realmente eficazes para uma aprendizagem significativa de pessoas surdas. Portanto, é preciso ressignificar as estratégias de ensino de modo que elas possam atender melhor às necessidades dos alunos com deficiência e facilitar a sua aprendizagem.

Agradecimentos

Agradecemos ao Italo Diogo da Silva Vasconcelos pela colaboração durante a intervenção didática.

Agradecemos às professoras e alunos da Escola Astério de Campos por colaborarem na realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BEUREN E.; BALDO, A. Formação cidadã dos alunos da educação básica, na promoção do conhecimento científico nas ciências da natureza, utilizando os recursos da Web 2.0. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA*, 3., 2015, Santo Ângelo. **Anais...** Santo Ângelo: URI, 2015. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4QkBIwoYJ:www.santoangelo.uri.br/ciecitech/anaisciecitech/2015/resumos/comunicacao/872.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos**. Ensino Fundamental. Proposta curricular - 1º segmento. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> Acesso: 24 de abril de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Parâmetros curriculares nacionais**: proposta curricular para educação de jovens e adultos – segundo segmento de ensino fundamental – ciências naturais. v. 3. Brasília: MEC/SEED, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: Quadros, R. M. de.; Pelin, G. (Orgs). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAZELLI, S.; FRANCO, C. Alfabetismo científico: novos desafios no contexto da globalização. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 167-184, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/yCBj8ZjWxzDCCjfJtp7ykmr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2023.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Brasileira para Cegos**, Rio de Janeiro, n. 03, p. 01-02, 1996. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1996/educacao-05-novembro/RECURSOS_DIDATICOS_NA_EDUCACAO_ESPECIAL_5_1996.pdf Acesso: 20 out., 2022

CORDEIRO, K. M. dos S.; BARCELLOS, W. de S. O uso de jogos pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Linkscienceplace**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 222-232, 5 nov. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17678099-O-uso-de-jogos-pedagogicos-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>. Acesso em: 01 dez. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EdUFU, 2011.

CROZARA, T. F.; SAMPAIO, A. A. M. Construção de material didático tátil e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão. In: ENCONTRO INTERNO, 8., e SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseguro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/IC2008-0305.PDF>. Acesso em: 3 dez. 2022.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 1-6, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921>. Acesso em: 6 mar. 2023.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 32-41, 2003.

FREITAS, A. V. **Educação matemática e educação de jovens e adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)**. 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JULIÃO, E. Diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. *In: MEDEIROS, C. C.; GASPARELLO, A.; BARBOSA, J. L. (Org.). Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: saberes, sujeitos e práticas*. v. 1. 1. ed. Niterói: CEAD/UFF, 2015.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. *In: GÓES, A. M. et al. Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução*. (Coleção UAB-UFSCar Pedagogia). São Carlos: UAB-UFSCar, 2011. p. 103-118.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, p. 45-61, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 13 set., 2022.

MONTE, F. R. F. do; SANTOS, I. B. do. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal/MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004. 58 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000437.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022.

OLIVEIRA, W. D. D.; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, p. 457-472, 2015. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ptRBB-NNwrCGdQKZv3FZvVMg/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 13 set., 2022

ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. 2000. 277 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. DOI:10.11606/D.48.2000.de-13072007-155541. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-13072007-155541/publico/DissertacaoElianaMariaOrmelezi2000.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

QUADROS, R. D. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. *In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

QUEIROZ, T. G. B.; SILVA, D. F.; MACEDO, K. G. de; BENITE, A. M. C. Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o ensino de ciências para surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 913-930, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/K3KgsVBMzpKRpgz7JmY3jYn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SOUZA, P.; FARIA, J. C. A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas - uma proposta inclusiva e interativa. **Enciclopédia Biosfera**, Jandaia, v. 7, n. 13, p. 1550-1561, 2011. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/4242>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VAZ, C. M. J.; PAULINO, S. L. A; BAZON, M, V, F; KIILL, B. K; ORLANDO, C. T; REIS, X. M. Material didático para o ensino de biologia: possibilidade de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 03, p. 81-104, 2012. Disponível no site: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571666025005> Acesso: 14 de set., 2022.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tRSxGNkbBQycN3sr-Dp39NNN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Aline Pietra Cardoso Almeida¹

Lyvia Saraiva Pinheiro²

Soraia Valéria de Oliveira Lameirão³

Maria de Fatima Vilhena da Silva⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.4

1 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará.

2 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará.

3 Doutora em Neurociência. Professora do Instituto em Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

4 Professora doutora do Instituto em Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará e do Instituto de Geociências. Coordenadora do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva da UFPA.. Líder do Grupo CEEI e membro do Grupo RUAKÉ. Professora do PPGGRD-IG-UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Rede de Educação em Ciências e Matemática-REAME-C-Polo UFPA

RESUMO

O texto apresenta reflexões acerca de práticas de estágio, e tem o objetivo de analisar e refletir sobre práticas pedagógicas destinadas ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Deficiência Intelectual (DI). A prática do estágio aconteceu entre os meses de setembro e novembro de 2022 e constou de observação e acompanhamento de dez alunos da EJA na Educação Especial em uma Unidade Educacional Especializada em Belém. A maioria dos alunos possuía DI e associações do tipo Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e outras. A perspectiva reflexiva gira em torno da observação e vivências perante o trabalho docente, com foco no desenvolvimento dos estudantes quanto às coordenações motoras fina e grossa e à independência na manipulação de objetos do dia a dia. Os resultados apontam para o respeito às potencialidades dos educandos com deficiência e o desenvolvimento de práticas docentes para um melhor atendimento discente.

Palavras-chave: Estágio. EJA. Educação especial. Deficiências.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho mostra experiências de estágio em uma escola pública no município de Belém/PA, cuja proposta faz parte do currículo de graduação e foi orientada pelas docentes Soraia Lameirão e Fatima Vilhena. O texto reflete sobre o preparo profissional para se trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual (DI) e outras associações, além de se aprender a compreender as atipias e evidenciar a importância do estudo desse tema.

A discussão enfoca a Educação Especial e Inclusiva, essencial não só nos cursos de graduação como em formações continuadas de professores, e especialmente na rede regular de ensino, onde muitos alunos com deficiência estão matriculados e precisam estar devidamente incluídos nas séries em que são participantes.

Do mesmo modo, consideramos imprescindível o desenvolvimento de projetos que envolvam a comunidade escolar, seja em escola regular ou em escola de atendimento especial, uma vez que pensar práticas pedagógicas inclusivas demanda que todos cooperem com o desenvolvimento e o bem-estar do estudante.

“Foi uma experiência diferente trabalhar com alunos da EJA com deficiência, com quem não tivemos contato durante os outros períodos do curso, e também o ambiente era de muitas atipias. O estágio proporcionava novas formas de observar mais profundamente o trabalho das professoras em sala de aula” (Fala de uma estagiária).

É válido lembrar que os educandos retornavam gradativamente de uma pandemia de pouco mais de dois anos, isso somado ao tempo de se finalizar uma reforma da escola, portanto alguns precisavam recomeçar o trabalho. Devido a todos estes fatores, o estágio foi um momento delicado.

O estudo dos referenciais teóricos estudados no início do estágio foram fundamentais para a realização deste tema, assim como a prática de ensino de crianças com necessidades educativas especiais no estágio não obrigatório organizado pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE), do qual participamos. Tais experiências somavam-se a esta nova jornada acadêmica.

Dado o contexto do presente trabalho, temos os objetivos de analisar e refletir sobre práticas pedagógicas destinadas ao ensino do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência em uma escola especializada em deficiência intelectual.

2 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO

Dentre as pessoas e cenas observadas no estágio, é impossível deixar de mencionar a primeira professora que acompanhamos, a qual sempre, e com toda a paciência, nos orientava a como desenvolver as atividades da melhor maneira. Tais momentos trazem à reflexão a importância do estágio na formação inicial do futuro professor, pois é fundamental ter-se a oportunidade do contato com diferentes públicos e ambientes de trabalho pedagógico antes de se exercer a docência.

Sobre a prática de estágio, Scalabrin e Molinari enfatizam:

É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 4).

O excerto acima indica que através do estágio pode-se pensar sobre como será a prática em sala de aula, e como acomodar esse conhecimento para proporcionar experiências prazerosas, dinâmicas e que gerem conhecimentos no aluno.

Uma cena que podemos citar desta reflexão é o momento em que a professora conversava conosco e deixava o estudante fazendo uma atividade, e logo a seguir ele se agitou e tentou fazer outra coisa. A docente esclareceu que tal reação mostrava uma frustração por que nós mesmos passamos quando não conseguimos realizar algo; a diferença era que o aluno em questão não verbalizava.

Esse episódio nos leva a pensar que, além de pesquisar e ler sobre a deficiência, é preciso compreender melhor o educando. Pensando nisso, é nítida a importância do estágio e da troca de conhecimento com os professores das salas de aula, da formação continuada de professores e da inclusão deste tema nos cursos de licenciaturas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O lócus é uma Unidade Educacional Especializada com muito boa estrutura física e acessibilidade. A formação dos professores nos causou surpresa e curiosidade, pois difere muito dos ambientes mais frequentados por nós, as escolas da rede regular de ensino. Logo nos primeiros contatos com a instituição notamos a excelente qualificação dos profissionais com quem interagimos. Assim, seguimos, nos dias em que estivemos presentes, por um período de observação e participação nas atividades para conhecermos mais o ambiente e as pessoas que o frequentam.

Também notamos a recente reforma do local, que dispõe de muitos atendimentos diferenciados, incluindo salas de psicomotricidade, fonoaudiologia, artes, quadra esportiva para as aulas de educação física, sala de música, EJA (sala de leitura, informática etc.), sala de linguagens, de estimulação individual, de encaminhamento profissional, auditório, van escolar para locomoção dos alunos, refeitório entre outros ambientes. Cada sala possui uma função, com o objetivo do desenvolvimento de diferentes habilidades dos alunos.

Um dos métodos escolhidos da pesquisa foi a observação assistemática, por se dar de acordo com o acaso e não ser planejado, e que se caracteriza pelo mínimo de intervenção do pesquisador. De acordo com Beuren (2003), é uma técnica que consiste em ver, ouvir e examinar os fatos ou fenômenos que se pretende investigar. Conforme Fachin (2002), este método pressupõe captar os aspectos essenciais e acidentais durante um estudo. O outro método complementar foi o fenomenológico, dadas as reflexões sobre situações cotidianas que se dão na escola especializada.

Foram observados, em média, dez alunos, porque muitos deles não vinham com frequência para a escola, e a maioria possuía Deficiência Intelectual como comorbidade associada a outras deficiências, tais como Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção, Transtorno do Espectro Autista e outras. A idade variava entre 17 e 45 anos. Para obtenção de dados, foi utilizado o caderno de bordo onde constava o registro das observações e reflexões com fotos das atividades. As análises seguem a metodologia da pesquisa narrativa que, como proposta metodológica de natureza qualitativa, e conforme Vilela, Borrego e Azevedo (2021), busca compreender as experiências pela narração, que é um ato intrínseco à atividade humana, inserindo-as em contextos de pesquisa científica.

4 A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

O início do estágio na escola se deu com a professora do atendimento especializado que nos explicou sua metodologia em sala de aula, e nos informou que, independente do assunto tratado naquela sala, o foco do trabalho docente é voltado para a autonomia dos alunos em atividades básicas, as quais consistem no domínio da coordenação motora, da concentração e da compreensão de determinados temas que são abordados.

Ao acompanharmos a docente, observamos que ela possuía uma experiência de longos anos e fazia uso de uma metodologia pautada principalmente em práticas interdisciplinares, com foco no ensino de Artes. Nas atividades elaboradas por ela, os estudantes são levados a compreender e participar das atividades desenvolvidas, as quais buscam trabalhar diferentes áreas e suas habilidades. Eram atividades lúdicas que se adaptavam para melhor aprendizagem dos alunos, além de estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança deles. Tal prática docente “também proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. [...] os jogos e brincadeiras são estimuladores da cognição, afeição, motivação e criatividade” (Mafra, 2008, p. 11).

A docente trabalhava com o calendário anual e as datas comemorativas, pois, segundo ela, estão dentro do contexto vivido pelos educandos. Através desses temas, eram utilizados materiais alternativos para a produção dos trabalhos, como produtos recicláveis (papelão, jornal etc.).

Com o calendário e as datas comemorativas, a proposta introduzia também a leitura de um poema, uma música, um teatro de fantoches ou mesmo um filme. Dessa forma, a tarefa tinha objetivo de desenvolver habilidades que os alunos dominavam ou estavam em processo de dominarem.

Posteriormente, cada um fazia uma parte do trabalho, o que valorizava as habilidades dos estudantes em diferentes áreas (motora, psicomotora, interação social etc.). Dessa maneira, a docente orientava o produto final: a obra artística produzida por todos os alunos nos diferentes turnos.

5 PRÁTICAS DE ARTES NA SALA DE AEE

Inicialmente acompanhamos apenas uma professora, mas, finalizando o período de estágio, outra educadora, que estava ausente por um tempo, veio compor a equipe da sala de artes. As docentes responsáveis pelos alunos que acompanhamos deram ênfase à par-

ticipação deles, pois mesmo aqueles com grande comprometimento intelectual realizavam suas funções na produção coletiva. Notamos que, assim, as professoras reconheciam as áreas a serem adaptadas e estabeleciam uma função para cada um, como recorte, colagem e assim por diante.

Para as habilidades motoras serem desenvolvidas, como dito anteriormente, as professoras trabalhavam temas relacionados ao cotidiano e referentes às datas comemorativas e contextualizavam o assunto com a realidade dos alunos. A contextualização, além de estimular o educando no processo de escolarização, propicia mais interesse da parte dele em vir para a escola. Este pensamento está de acordo com o que dizem Cosenza e Guerra (2011) ao defenderem que é preciso estimular constantemente o aluno a fim de que ele permaneça na escola.

Os perfis dos estudantes eram variados. Identificamos isso nos atendimentos realizados pelas docentes, levando em consideração a cognição, as habilidades, o contexto social e suas respectivas formas de enxergar o mundo. As atividades eram feitas de tal modo que os alunos desenvolvessem sensibilidade, percepção, reflexão, imaginação, entre outros aspectos. Eram utilizados materiais variados que estimulavam as habilidades criativas de cada um, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2001) na parte referente às Artes, e sobre as competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018). Tais documentos mostravam ser bases do trabalho docente na sala de atendimento especial.

Também vimos que as docentes utilizavam materiais manipuláveis e arte em alto relevo para que os alunos lograssem compreender a construção do trabalho por meio da sensibilidade tátil. Esta experiência é explicada por Cosenza e Guerra (2011, p. 17): “Os nossos sentidos se desenvolveram para que pudéssemos captar as energias que nos rodeiam, [pois] somos sensíveis à [sic] apenas algumas, para as quais possuímos os receptores específicos”. Nesse artigo, os autores explicam como o cérebro aprende, e isto faz sentido na proposta das docentes para os alunos com Deficiência Intelectual.

Na dinâmica da sala de artes da escola, cada educando deveria dispor de quarenta e cinco (45) minutos. Entretanto, como a demanda de alunos com deficiência é alta, a escola atende 7 alunos em média por turno. Neste tempo, as docentes identificam o que precisa ser trabalhado com o estudante e estimulam diretamente as áreas que mais exigem atenção.

Certas propostas eram para os alunos aprimorarem funções básicas do dia a dia com êxito, mas algumas destinavam-se a outras exigências. São atividades diferenciadas e de acordo com a demanda e especificidade, como, por exemplo, para pessoas com Síndrome

de Down ou com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). É bom lembrar que a maioria dos estudantes apresentava DI associada a essas síndromes ou transtornos.

É interessante falar brevemente da DI, a qual é presente a maior parcela dos alunos da instituição, pois o local é referência nesta área, e para que seja possível uma melhor compreensão deste tema.

De acordo com a CID-10 (OMS, 1995), a classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde, dos tipos diagnósticos em F70-F79, a deficiência intelectual corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas (Santos, 2012, p. 4).

Alguns estudos evidenciam que pessoas com DI, mesmo que não verbalizem, podem expressar os seus sentimentos e compreender o que lhes ensinam se houver apoio educacional e familiar adequados (Garcia, 2012). No entanto, é preciso que nesses ambientes haja o reconhecimento da potencialidade destas pessoas para expressarem suas (in) satisfações, aprenderem a fazer escolhas e tomarem decisões que sejam importantes para si (Pereira, 2009) ao invés do foco estar nas deficiências.

Na pesquisa de Garcia e Pereira (2021, p. 184), os alunos com DI têm percepção de si como educados, prestativos, inteligentes, esforçados, comportados, calmos, estudiosos. Porém, eles também manifestam suas insatisfações sobre como são vistos pelos colegas ou pela sociedade, o que afeta sua autoestima, como se lê nas declarações deles próprios no excerto a seguir:

“Ontem eu fui trabalhar na horta e a Carla me chamou de feia, de bruxa, chata, nervosa, daí eu falei: - Não sou bruxa, sou uma pessoa legal, e não gosto que me chamem de bruxa.” (Lúcia).

“Eu me sinto feio, me acho feio, é difícil uma pessoa achar que eu sou bonito, então eu me acho feio mesmo!” (Felipe).

Os adjetivos que desqualificam os indivíduos com DI ainda estão relacionados às características da deficiência, enquanto na escola esses adjetivos são trabalhados de forma que valorizem o seu potencial e melhorem a autoestima desses sujeitos.

Sob esta perspectiva, compreende-se como cognição o processo de conhecimento, e este envolve as capacidades de atenção, percepção, processamento, memória, raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação (Fonseca, 2014). Desse modo, é fundamental que na escola sejam desenvolvidas atividades que estimulem estas habilidades, independentemente de se ter ou não deficiência intelectual.

6 DIFICULDADES ENCONTRADAS

Levando em consideração que a escola trabalha com o calendário e as datas comemorativas, a unidade estava constantemente envolvida em atividades que discutiam temáticas culturais e visavam ao bem-estar da comunidade escolar. Dentre os assuntos, cabe destacar a palestra realizada em setembro sobre o bicentenário da Independência do Brasil e a realizada em novembro, “Prevenção ao câncer de mama e câncer de próstata”.

Para as atividades oferecidas pela escola, as das professoras da sala de artes indicaram ser as principais responsáveis pelas decorações junto com os alunos. Porém, o estágio foi repleto de uma agenda da escola com temas culturais, o que não nos permitiu o exercício da regência proposta para a sequência didática. Contudo, essa dificuldade serviu de alerta para vermos que a demanda da escola está focada, principalmente, em dar atenção aos alunos e às atividades já programadas.

A mudança no horário pedagógico (HP) dos professores exigiu mudança nos horários dos estudantes. Portanto, somando isto às dificuldades relatadas, não foi possível executar nossa sequência didática.

7 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

O estágio mostra o quão significativo é esse período de formação. Não obstante, ir a campo em uma Unidade Educacional Especializada ampliou nosso conhecimento e nos fez compreender que exercer a docência obriga estudo, dedicação, criatividade e inovação. O trabalho de professor(a) mostra uma jornada cheia de desafios; alguns destes são experiências vivenciadas que tornam a atuação significativa para a profissão docente. Entre os desafios, citamos o saber observar e avaliar o desenvolvimento da turma, analisar cada aluno individualmente e acrescentar na vida deles a importância da escola para seu crescimento.

Da mesma maneira, notamos a preocupação e motivação intrínseca das professoras para ensinar os alunos, o que nos faz pensar na necessidade do nosso país e do mundo de olhar o trabalho dos educadores como investimento na formação de cidadãos engajados na sociedade. Por tudo que vivenciamos e observamos sistematicamente, consideramos que deve haver mais incentivo ao trabalho dos professores.

A relação do estágio foi proveitosa e enriquecedora, pois a convivência com o corpo docente e a comunidade escolar nos fez sentir confiança nos momentos em que precisamos de conselhos e auxílios. Esse tempo destinado ao estágio representou uma ocasião essencial de troca de conhecimentos com as professoras da sala de atendimento de artes e com os fun-

cionários da comunidade escolar, bem como com os alunos, que nos proporcionaram uma aprendizagem diferenciada.

As observações e orientações nos encontros com as orientadoras na universidade foram fundamentais para tirarmos dúvidas, esclarecermos pontos importantes sobre a profissão docente, conhecermos metodologias e teorias e entendermos melhor o ensino em uma escola especializada para alunos com deficiência. Os exemplos dos profissionais e das pessoas dedicadas ao magistério foram muito importantes, nesse contexto como aprendentes para trabalharmos futuramente no magistério.

Atuar diretamente com o público da EJA com deficiência, planejar a regência e ter cuidado e atenção na execução propicia um amadurecimento sobre a profissão docente e entender que, afinal, ser professor ou professora exige amar a profissão e zelar por uma educação de qualidade com comprometimento e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, V. da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em: W. P. Apontamentos e reflexões sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 149-160, 2012. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/apontamentos-e-reflex%C3%B5es-sobre-sexualidade-da-pessoa-com-defici%C3%Aancia-intelectual>. Acesso em: 23 set. 2022.

GARCIA, W. P.; PEREIRA, A. P. A. de. A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência. **Revista Abordagem Gestalt**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 179-187, ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18065/2021v27n2.5>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672021000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2023.

MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação do Paraná. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educa-

cional. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PEREIRA, J. R. T. Aplicação do questionário de qualidade de vida em pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p.59-74, jan-jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v3n1/v3n1a06.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-48, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Araras, v. 7, n. 1, [s/p], 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

VILELA, E. G.; BORREGO, C. L.; AZEVEDO, A. B. de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, São Caetano do Sul, p. 75-85, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/issue/view/330. Acesso em: 19 set. 2022.

CAPÍTULO 5

MÚLTIPLOS SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Geovana Daniele Alves Fontenele¹
Lorena Yane Abreu do Nascimento²
Maria de Fatima Vilhena da Silva³
Vera Débora Maciel Vilhena⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.5

¹ Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem. Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará.

² Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem. Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará.

³ Prof.^a doutora do curso licenciatura integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Instituto de educação matemática e científica. Universidade Federal do Pará. Líder do grupo de estudos e experiências sobre Educação Inclusiva (CEEI), membro do Grupo Ruaké PPGECM/IEMCI/UFPA

⁴ Prof.^a Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática. Instituto de educação matemática e científica. Universidade Federal do Pará, Membro do CEEI.

RESUMO

O presente trabalho compartilha momentos de observações, experiências e aprendizados em uma unidade especializada de ensino de alunos surdos, durante o período de estágio de docência na Educação de Jovens e Adultos – EJA. O objetivo é compreender o trabalho docente na educação especial em uma unidade especializada no ensino de alunos jovens e adultos com surdez. Destacam-se dois momentos importantes: o das observações do ambiente escolar e o do período de atuação no estágio. Como metodologia, propomos uma sequência didática interdisciplinar durante dois dias com o tema “Alimentação saudável”. Participaram cinco alunos surdos, com idade entre 17 e 35 anos. Consideramos que o tema e a estratégia metodológica foram eficazes para os alunos compreenderem a feira como espaço onde se encontram os alimentos, e servem para aprender matemática, ciências e encontrar meios de se incluir e interagir em um ambiente social. O ambiente serviu para nos comunicar, por meio da língua de sinais, com os alunos e facilitar a aprendizagem deles.

Palavras-chave: EJA. Inclusão. Prática docente. Sequência didática.

1 INTRODUÇÃO

Este texto originou-se do desenvolvimento de atividades e observações desenvolvidas durante o tema “Estágio de Docência III”, no curso de licenciatura integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém/PA, ministrado pelas professoras Fatima Vilhena e Soraia Lameirão. Ele busca compreender o trabalho docente na educação especial dentro de uma unidade especializada no ensino de alunos jovens, adultos e idosos com surdez. Para alcançar o objetivo, foram feitas observações e análises das atividades desenvolvidas na turma da 1ª etapa da EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) e no Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional (NAPF) da mesma escola. A escola pertence à rede pública de ensino que atende especialmente alunos surdos, surdocegos e com múltiplas deficiências associadas à surdez, sendo algumas congênicas e/ou adquiridas ao longo da vida dos educandos.

Sobre a pessoa surda, ela pode ser definida das seguintes formas:

[...] aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada na comunidade majoritária, e que constrói sua identidade calcada nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (Bittencourt; Montagnoli, 2007, p. 243).

E a surdocegueira é uma condição única de deficiência, portanto não é mera somatória das condições de deficiência auditiva e visual (Gomes; Neves; Barbosa, 2021, p. 25).

Para tanto, “ao estudante com surdocegueira deve-se estimular em suas vivências diárias a autonomia, oportunizando cada vez mais condições de serem independentes e atuantes na sociedade” (Gomes, Neves; Barbosa, 2021, p. 31).

Ademais, neste trabalho buscamos uma descrição dos momentos de observações e atuação durante o estágio, apontando reflexões acerca dos desafios no ensino de jovens e adultos surdos e estando atentas às condições de inclusão de alunos com esta deficiência.

Sabemos que o processo de inclusão de estudantes surdos que acontece nas escolas regulares difere das Unidades de Ensino Especializadas, como a que ocorreu no estágio. Tendo isso em vista, o desenvolvimento e acompanhamento das aulas e dos atendimentos dos educandos foram necessários a fim de superar dificuldades e estabelecer uma aproximação entre o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a vivência em uma escola diferenciada com alunos atípicos. Para isso, precisamos buscar através de canais do Youtube, como o “Mãos em Libras” e o “Instituto Phala”, além do aplicativo e canal “Hand Talk”, que dispõem desses conteúdos e que nos ajudaram a compreender e praticar os sinais de alimentos, saudações, cores e números.

Entretanto, para elaboração das atividades buscamos o apoio em dicionários e, em especial, o glossário elaborado pela Professora Mestra Tamyres Silva, intitulado “Glossário Pai d’égua de Libras: sabor, cheiro de frutas do Pará” (2021). Através desses documentos houve a preparação dos materiais em modo bilíngue (tanto na língua portuguesa quanto em Libras) para a produção das atividades que discutiremos e traremos ao longo deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o passar dos tempos, vários estudos e as lutas e movimentos das pessoas surdas sobre a realidade de inclusão começou a se transformar, aos poucos, no cenário escolar. Porém, mesmo com várias legislações, como a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, bem como a Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 4º, 58, 59 e 60, que garantem às pessoas surdas o direito de igualdade de oportunidade no processo educacional, de acordo com Felipe (2006, p. 45), “ainda existem muitos questionamentos dos próprios professores sobre a educação dos surdos” Por exemplo, como construir estratégias, técnicas e metodologias para alfabetizar o surdo. Mesmo assim, os avanços nos estudos da área trazem novas abordagens, com uma visão diferente e mais apropriada para a educação do surdo.

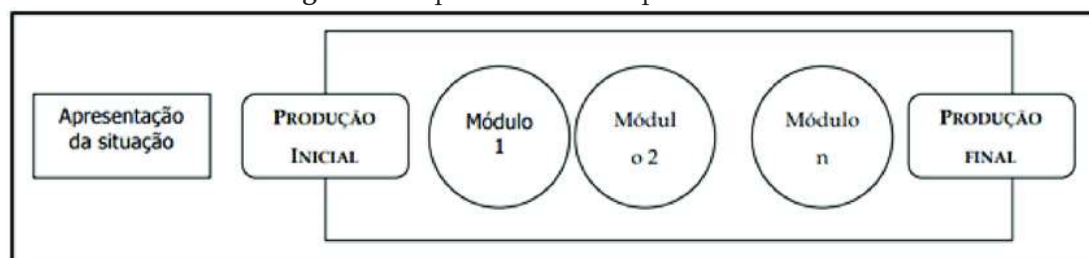
O surgimento da comunicação total trouxe novas possibilidades aliadas a novas e diferentes abordagens para o ensino oral aos surdos. Assim, “passou-se a considerar, no desenvolvimento da comunicação total: a língua oral, a de sinais, a datilologia, a combinação dessas três maneiras de comunicação” (Oliveria; Figueiredo, 2017, p. 176).

Diante disso, buscamos trazer este tipo de abordagem para a construção das nossas atividades durante a aplicação da regência, pois, para o público surdo que encontramos na

EJA, era difícil a comunicação. Por estarem no processo de alfabetização, deveriam passar a ter contato, majoritariamente, com a sua língua, ou seja, a Libras, para que pudessem aprender uma nova língua (a língua portuguesa) e, assim, tornarem-se bilíngues. Harrison (2000) “[...]refere que essa língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma” (HARRISON *apud* Dizeu; Capolari, 2005, p. 588).

Para a consolidação da abordagem do bilinguismo, produzimos e aplicamos uma sequência didática com o intuito de aproximar os alunos da língua portuguesa e da Libras, visto que uma sequência didática se constitui em atividades que se relacionam com o tema, favorecendo a aprendizagem dos educandos. Sua elaboração pode ser constituída de acordo como o esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Esquema de uma sequência didática.



Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 98).

Os autores enfatizam a importância de se realizar a sequência didática em um projeto de classe, tornando as atividades significativas para a aprendizagem dos alunos. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma [*sic*] maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Sendo assim, trouxemos o gênero *lista* com a temática da alimentação em uma barraca de hortifrútis simulada na sala de aula. A escolha desse gênero deve-se pelo fato de estar presente no cotidiano dos estudantes e ser importante na alfabetização, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), lembrando que a sala em que estávamos atuando era da 1º etapa em processo de alfabetização.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa narrativa qualitativa de natureza aplicada, que leva em consideração os períodos de observação, atuação e o processo de aprendizagem dos alunos durante o período de estágio. O objetivo foi descrever situações reais de ensino durante a aplicação da sequência didática, com o tema “Alimentação saudável em feiras livres”. A

comercialização de frutas, verduras e legumes em feiras livres tem, por trás da produção e do lucro, o incentivo à alimentação saudável. Considerando esta finalidade, foi elaborada a sequência didática sob uma perspectiva interdisciplinar, dividida em dois dias.

Para a consolidação da pesquisa no estágio, estivemos presentes na Unidade Especializada de Ensino durante três meses, com dois encontros semanais alternados, um na sala de EJA e outro no Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional (NAPF), que atende estudantes do ensino médio nas suas dificuldades com os exercícios nas escolas regulares.

No NAPF há atendimento de alunos surdos, surdocegos e outras múltiplas deficiências aliadas à surdez. Lá, eles são atendidos em uma sala com banheiro, cozinha e espaço para a realização de atividades motoras, como costura, recorte, colagem e manuseio de materiais pedagógicos. A sala 01 atende alunos da EJA, composta somente por aqueles com múltiplas deficiências. Durante a vivência do estágio, não tivemos contato com alunos surdocegos. Na EJA, o ambiente contava com seis (6) estudantes matriculados, no entanto, somente quatro (4) frequentavam a escola regularmente; os que não tinham frequência regular mostravam dificuldades para chegar à escola: por exemplo, a distância e a dependência de outras pessoas para se locomover.

Aplicamos a sequência didática na EJA com um planejamento dividido em dois dias, cada dia com 4 horas de aula. No primeiro dia, começamos com a apresentação da temática e uma breve discussão. As atividades foram individuais e em grupo. No segundo dia, iniciamos a aula com a seguinte pergunta: “Como os alimentos chegam à nossa mesa?” Simulamos uma barraca de hortifrúteis, duas atividades individuais e a degustação dos alimentos.

A sequência didática foi desenvolvida dentro do processo de ensino e aprendizagem com abordagem interdisciplinar. O planejamento foi construído com a finalidade de desenvolver um trabalho sobre os benefícios dos alimentos para a manutenção da saúde e a comercialização na sociedade.

A escolha do tema “Alimentação saudável” foi fundamentada na orientação curricular do ensino de língua portuguesa, matemática e ciências, presente na BNCC. Buscamos contextualizar a temática por meio da utilização de lista de alimentos, introdução à educação financeira e relação de números e quantidades.

Por ser a BNCC um documento embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais destacam a importância dos temas de alimentação e educação financeira serem incorporados ao currículo escolar,

realizamos o tema de maneira transversal e integradora, por serem “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2018, p. 19).

As atividades foram elaboradas de modo que todos as pudessem executar, independentemente da deficiência que possuíssem. Não duvidamos da capacidade de qualquer aluno. Produzimos as atividades com texto na língua portuguesa e na língua de sinais; tivemos o cuidado em fazer a representação de cada símbolo e a contextualização do tema a partir das observações diárias que realizamos, e um diagnóstico da turma para a construção das aulas e das atividades propostas.

4 O CONTEXTO ESCOLAR

A Unidade Especializada de Ensino, local da pesquisa, foi fundada em 1960. Como dito anteriormente, é uma escola da rede pública de ensino que oferece aos alunos surdos, matriculados no ensino regular, um Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional (NAPF), que atende alunos com deficiências múltiplas associadas à surdez, surdocegueira e outras.

O ensino é especializado na educação infantil, fundamental (ciclo) e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), sendo este último dividido entre 1ª e 2ª etapas. A escola também possui uma sala voltada para atividades de educação física, com a finalidade de desenvolvimento motor dos educandos. O estágio/pesquisa oportunizou estarmos nos dois espaços específicos, o NAPF e a turma da 1ª etapa da EJA.

No decorrer das observações no NAPF, presenciamos que os alunos são atendidos por horários agendados que consistem, basicamente, de momentos de passeios pela cidade para promover a sua mobilidade, acompanhados em espaços não formais, como: bosque, tribunal de justiça, museu, entre outros. Além dos passeios, outras atividades são realizadas na própria escola.

A LDB destaca que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996). Diante disso, o NAPF tem o papel de integrar e desenvolver atividades em função da condição específica do estudante.

Pensando na integração dos alunos, durante as aulas um dos recursos didáticos pedagógicos utilizados pelas professoras foi o uso de ábaco e outros elaborados a partir de sucatas (Figura 2). O manuseio desses recursos buscou desenvolver o movimento de pinçar dos educandos com essa dificuldade.

Figura 2 - Ábaco e recursos de material de sucata.



Fonte: Registro fotográfico das autoras (2022).

Já para os alunos que não tinham tantas dificuldades nesse aspecto, as principais atividades eram costura, culinária, manuseio de itens domésticos, recursos didáticos e jogos com mais dificuldades, como damas (Figura 3), entre outros.

Figura 3 - Jogo de damas com aluno na sala do NAPF.



Fonte: Registro fotográfico das autoras (2022).

A contribuição de Corrêa e Nunes (2006) revela a importância da arte para educandos com deficiência na interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados. Para os autores, a arte desenvolve a capacidade de manusear ferramentas, materiais, técnicas, a organização e produção artística, bem como as relações pessoais e interpessoais na criação artística.

Para o surdocego, a atividade artística é interessante, pois desenvolve atividades que dependem do tato, mas é dependente de outra pessoa, “o que na maioria das vezes não é fácil de conseguir, [e o estudante] perde os estímulos mais comuns do convívio social, necessitando de auxílio especializado que compreenda esta situação e o ajude a providenciar meios de interação com as pessoas” (Maia; Araújo, 2012, p. 2). Todavia, não havia

pessoa surdocega na turma, porém dependiam dos recursos concretos para entenderem os conceitos abstratos.

Na EJA, 1ª etapa, tivemos quatro encontros e mais dois da sequência didática, e no NAPF mais quatro encontros. Nesta sala, são duas professoras que trabalham em conjunto, e na primeira, somente uma professora. As disciplinas contemplam Libras, educação física, matemática e linguagem. Observamos que as docentes fazem atividades tanto individuais como em grupo, de acordo com as necessidades dos alunos; no currículo, priorizam as datas comemorativas e projetos na escola.

A turma da EJA tinha 6 alunos matriculados, mas somente 4 frequentavam a escola regularmente. Cada aluno tem sua especificidade: surdos com deficiência intelectual, surdo e autista, surdo e com déficit de atenção e hiperatividade. O espaço das aulas da EJA é climatizado e pequeno, mas aconchegante, com alguns cartazes produzidos pelos estudantes.

Chamou-nos a atenção de que a escola propõe muitos trabalhos que fazem parte da realidade do aluno, como a feira da profissão, por exemplo. Durante um momento, a regente compartilhou sua experiência em apresentar várias profissões para os educandos, pois, segundo ela, todos devem conhecer as características das profissões porque podem querer seguir uma delas.

Sendo assim, faz-se necessário trabalhar práticas sociais, pois,

mesmo sem o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, os jovens e os adultos exercem práticas sociais de leitura e escrita em seu dia a dia, em casa, no trabalho e em outros espaços de convivência, pois estão imersos em uma sociedade letrada. Ou seja, eles aprendem a produzir e a fazer uso dos diversos gêneros escritos nas esferas em que circulam, ainda que de forma não sistemática. Portanto, é preciso que, na escola, esse conhecimento seja sistematizado e ampliado, pois muitos desconhecem as várias manifestações e utilidades dos diferentes gêneros textuais (Dias; Gomes, 2015, p. 206).

Também é notório saber se comunicar em língua de sinais, posto que, historicamente nos encontros entre surdos, ela tem importância fundamental para “o processo de produção de sentidos entre o grupo e, principalmente a partir da língua de sinais, é um evento político de reconhecimento de diferenças e igualdades que contribuem para o processo de formação das identidades surdas e a formação de interesses comuns ao grupo” (Santo *et al.*, 2018, p. 10).

Diante dessa perspectiva, destacamos a importância das práticas sociais de conversas em língua de sinais sobre o cotidiano dos alunos surdos, pois, em se tratando da EJA, é evidente que no público dessa modalidade de ensino predomina a busca por autonomia na

leitura, decodificação de códigos, símbolos e números, entre outros para reconhecerem a utilidade dos gêneros textuais inseridos no cotidiano.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE A REGÊNCIA DIDÁTICA

5.1 A escolha do tema e os recursos

Para a realização da prática docente, a professora regente concedeu-nos autonomia para trabalharmos na sala de aula, compartilharmos as ideias e planejar as aulas com ela. Foi decisivo observar a turma primeiramente para pensar uma sequência didática que abordasse um tema do cotidiano dos alunos surdos, seguindo a didática semelhante que as docentes utilizam nas atividades diárias.

Optamos pela aula sugerida por Antoni Zabala (1998), que define a sequência didática como

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...] têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que [...] permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (Zabala, 1998, p. 18).

Planejamos a sequência didática que valorizava a economia local. Para isso, utilizamos o espaço das feiras livres como meio de simular o trabalho desenvolvido por comerciantes de hortifrutigranjeiros da região. Nesta proposta, discutimos sobre o avanço monopolista das grandes empresas de supermercado, que acabam por ser responsáveis pelo desaparecimento das feiras livres, consideradas o comércio natural da cidade, como aponta Sousa (2004).

Diante disso, desenvolvemos o tema “Alimentação saudável”, enfatizando a importância das feiras livres na comercialização de frutas, verduras e legumes como incentivo à alimentação saudável. O referido tema possui uma linguagem fácil e está presente no cotidiano dos alunos com quem lidamos.

Para tanto, utilizamos o contexto das barracas de uma feira livre, fizemos uma lista com valores e os sinais dos alimentos para facilitar a compreensão da leitura e a interpretação dos estudantes. Buscamos, por meio do sistema monetário, desenvolver o pensamento numérico, a leitura e interpretação da tabela de valor de maneira dinâmica e objetiva; utilizamos simulações de compra e seleção dos alimentos e enfatizamos o contexto regional sob uma perspectiva interdisciplinar.

De acordo com a interdisciplinaridade na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental afirmam:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles [e] questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (Brasil, 1997, p. 31).

Consideramos esta afirmativa e agregamos diferentes áreas do conhecimento para compor uma aula objetiva e dinâmica. Ao apresentarmos o tema relacionado ao contexto do cotidiano dos alunos, foram desenvolvidas competências de ensino que envolvem o saber urbano com as práticas de ensino e a aprendizagem significativa sobre que estava sendo estudado.

5.2 Primeira etapa da sequência didática

No primeiro dia da sequência didática, iniciamos a aula com a apresentação de frutas, legumes e verduras por meio de imagens, texto escrito e sinais. Apresentamos diversas imagens de alimentos para que os alunos pudessem visualizar, reconhecer e identificar as características dos frutos e hortaliças. As imagens representavam hortifrutis da região, pois, com o educando da EJA, o docente deve procurar assumir o papel de mediador da aprendizagem, ou seja, um sujeito que aprende através da diversidade de saberes, como diz Gentil (2015).

Após esse momento, os alunos iniciaram a construção de um cartaz organizando as imagens dos alimentos em categorias diferentes: frutas, verduras e legumes. Depois colaram as figuras dos alimentos, com a montagem de uma lista de frutas, verduras e legumes em um cartaz. O objetivo foi auxiliá-los na leitura, visualização dos alimentos e construção do cartaz por colagem (Figura 4).

Figura 1 - Produção do cartaz.

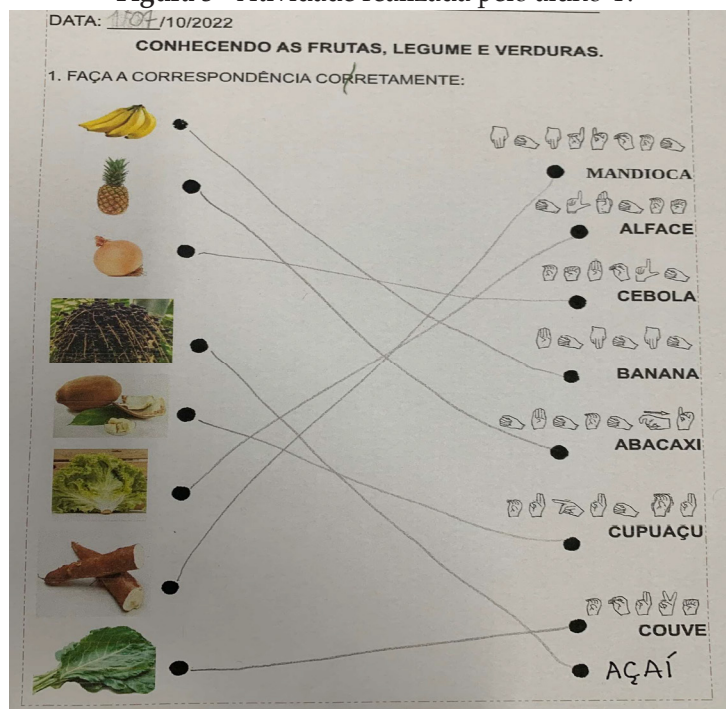


Fonte: Arquivo das autoras (2022).

Na segunda atividade, no mesmo dia, eles relacionaram as figuras dos alimentos aos seus nomes respectivos. Nessa atividade, o aluno Y teve dificuldades em fazer a relação, então perguntamos à professora o que poderíamos fazer para ajudá-lo; ela deu a sugestão de desenhar um círculo ao lado de cada figura para ele ligar a cada nome em uma coluna. Procedemos assim, e ele conseguiu realizar a atividade, assim como os outros dois alunos (Figura 5).

No dia seguinte, pedimos que escrevessem no caderno o nome de cada alimento trabalhado no dia anterior. Prestamos auxílio nas atividades, fazendo a datilologia¹ de cada letra para os alunos, visto que eles estavam no processo de alfabetização e ainda não dominavam a escrita alfabética.

Figura 5 - Atividade realizada pelo aluno Y.



Fonte: Registro fotográfico das autoras (2022).

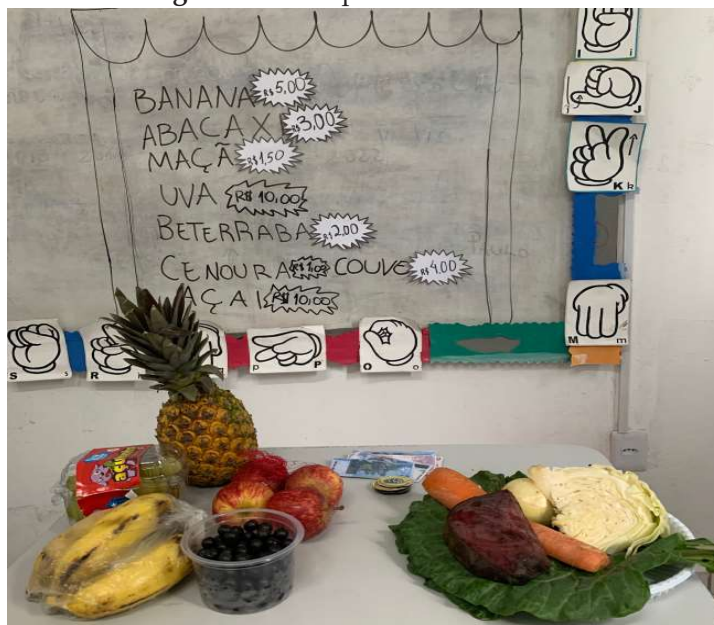
5.3 Segunda etapa da sequência didática

O segundo dia da sequência didática iniciou com uma roda de conversa, falando sobre como os alimentos chegam às nossas mesas. A introdução da conversa foi com perguntas sobre as feiras livres e hortifrútiis: “Vocês já foram até a feira?”; “Podemos encontrar esses alimentos aqui (alimentos dispostos sobre a mesa), na feira?” Neste momento pedimos ajuda da professora regente para fazer a tradução do que eles estavam respondendo, e todos disseram que conheciam a feira que ficava próxima de suas próprias casas.

¹ Datilologia é também chamada de alfabeto manual de Libras, e tem como finalidade a atribuição simbólica dos sinais às letras utilizando as formas com mãos para a soletração de palavras.

Após essa conversa, falamos do espaço das barracas de feira para contextualizar a comercialização dos alimentos apresentados em nossa barraquinha de hortifrúteis, e levamos frutas reais para trabalhar com eles e fazer, ao final, a degustação (Figura 6).

Figura 6 - Barraquinha de hortifrúteis.



Fonte: Registro fotográfico das autoras (2022).

Para incentivar a educação financeira, nesta etapa de regência levamos uma atividade impressa (Figura 7) a fim de que os estudantes identificassem e registrassem o valor de cada alimento, comparando-os com os valores da tabela, e dissessem qual alimento era o mais caro e qual o mais barato.

Spinillo (2003) destaca que se deve fazer uso dos números para esses alunos nos diversos contextos da vida cotidiana:

Quantificamos, medimos e comparamos nas mais distintas situações: [...] estabelecemos uma razão entre preço e quantidade de produtos ao comprarmos alimentos no supermercado e na feira [...]. Além disso, a matemática faz parte das atividades que planejamos e das decisões que tomamos [...] na realidade, estamos cercados por um ambiente de números e quantidades; e, para funcionarmos de maneira apropriada e eficiente nesse ambiente, é necessário que sejamos numeralizados (Spinillo, 2003, p. 83).

Distribuímos cédulas e moedas impressas para eles representarem os valores dos alimentos. Nós (as autoras) dividimos o “dinheiro” com os dois alunos que estavam em sala para auxiliá-los individualmente.

Figura 7 - Atividade de reconhecimento e comparação de valores.



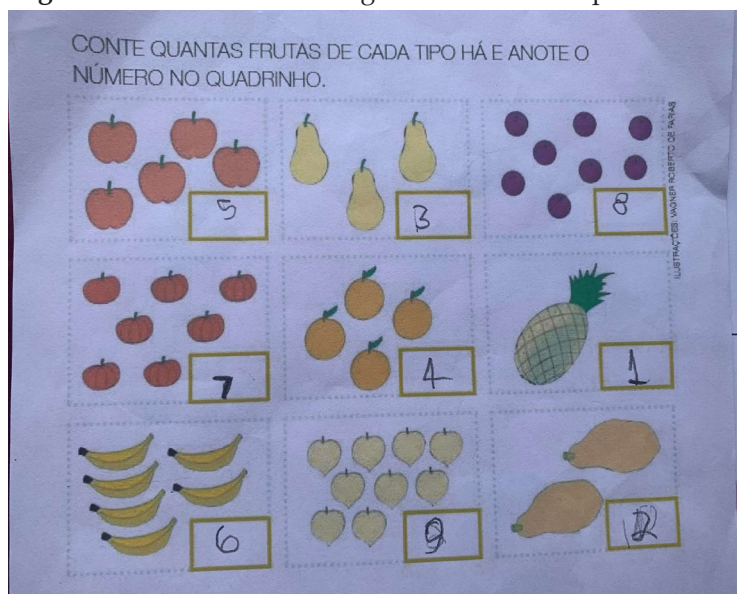
Fonte: Registro fotográfico das autoras (2022).

O aluno Y conseguiu compreender muito bem a atividade e realizou com sucesso a contagem com o dinheiro. Diferente do aluno P, que teve dificuldade em compreender o que devia fazer. Este aluno mostrava muita dificuldade em se concentrar e prestar atenção ao comando da atividade, então levou mais tempo que o outro para realizá-la, mas, depois de muita insistência, ele fez o que foi pedido; notamos que ele tem o seu próprio tempo e que não podíamos lhe cobrar tanto.

Observamos que cada aluno possui sua forma individual de aprender, e não há como colocarmos limites sobre o seu desenvolvimento, uma vez que, “se o ambiente não apresenta [...] novas exigências e não estimula o intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados” (Vygotsky, 1991, p. 73).

Na mesma atividade, trabalhamos as características dos alimentos utilizando a pintura; auxiliamos os alunos com os sinais das cores com que deveriam pintar cada alimento. Em seguida, iniciamos a segunda atividade sobre contagem, na intenção de que tivessem compreensão da quantidade de cada grupo de alimentos (Figura 8).

Figura 8 - Atividade de contagem de números e quantidades.



Fonte: Registro fotográfico das autoras (2022).

Percebemos que ambos os alunos tinham dificuldade na contagem de números altos, contudo, com o nosso apoio, eles conseguiram realizar a atividade. Ao final da aula, fizemos uma avaliação do que aprenderam e a degustação das frutas que estavam em nossa barraquinha. Os resultados foram positivos. Foi um momento muito bom, pois estávamos com o sentimento de trabalho concluído com sucesso.

Realizamos as atividades seguindo a proposta da BNCC (Brasil, 2018) a qual sugere trabalhar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais. Os alunos aprenderam sobre a manutenção a composição dos alimentos e as funções nutricionais. Foi importante tratar o tema com os alunos para compreenderem também acerca das implicações sobre a segurança alimentar e o acesso aos alimentos.

Vale ressaltar que segurança alimentar implica, além da disponibilidade de alimentos, o acesso aos mesmos. A aquisição é a única forma legal de acesso aos alimentos, [e,] exceto pela hipótese de que o Estado supre [a necessidade de alimentação] gratuitamente a todos os desvalidos, a obtenção de segurança alimentar passa pela geração de emprego, de onde vem a renda que possibilita a compra de alimentos no mercado. A segurança alimentar só será alcançada se as ações forem dirigidas prioritariamente para a criação de poder aquisitivo na população-alvo (Conti, 2009, p. 23 *apud* Jesus, 2016, p. 23).

Perante o exposto, a escola tem um papel muito importante nessa construção de conhecimento e conscientização, principalmente para os alunos da EJA, que convivem com a situação de adquirir o alimento para suas refeições. A nosso ver, a escola deve promover projetos e estratégias de educação alimentar direcionadas aos conhecimentos nutricionais a fim de conscientizar sobre questões sociais e econômicas na aquisição de alimentos

saudáveis. Entendemos que adotar práticas educativas de natureza social são geradoras de saúde e transformação da realidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio com pesquisa é uma atividade indispensável na criação da identidade profissional do professor, do sujeito da própria formação que constrói saberes ancorados na superação da divisão do conhecimento. Trabalhar na EJA com alunos com múltiplas deficiências é um grande desafio, pois, a todo instante, o docente precisa se renovar e autoavaliar o seu próprio trabalho.

Em meio a tantas observações e estudos, vimos que todos os professores envolvidos neste processo, desde a universidade até a escola de estágio, deram lições de que somos capazes de trabalhar com as diferenças existentes, seja em uma sala de aula ou numa escola como um todo. No conjunto desta pesquisa, considera-se trabalho docente estar em constante busca de teorias, de novas metodologias e aprendizagens para estabelecer uma relação promissora entre conteúdo-professor-aluno.

A experiência mostra o choque entre teoria e prática, pois durante a nossa formação, tivemos apenas uma disciplina para o ensino de Libras, e iniciamos o estágio sabendo apenas o básico dessa língua. Diante disso, fomos impelidas a aprendê-la na prática e ir a atrás dos conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais, assistindo a vídeos na internet, pesquisando nos dicionários e em materiais regionais sobre ela para que pudéssemos estabelecer um canal de comunicação com os alunos.

Os desafios enfrentados na EJA com estudantes surdos foram significativos por proporcionar a eles um conjunto de saberes que podem ser explorados com uma simples “ida” à feira. Essa experiência pode ser potencializadora e objeto de ensino interdisciplinar e significativo, se aliada a outras práticas do cotidiano.

À vista disto, concluímos que a prática de sequência didática focada em um tema social pode ser instrumento incorporado ao ensino da educação especial. O tema selecionado foi bem apropriado aos alunos de EJA, porque, ao mesmo tempo em que buscamos contribuir para a compreensão sobre alimentação saudável para um público adulto que já possui um estilo de vida um tanto diferente do público infantil, nós os incentivávamos a terem acesso aos alimentos mesmo diante da vulnerabilidade social e econômica existente em suas vidas.

Sabendo do difícil acesso aos alimentos saudáveis, o ensino foi pautado na perspectiva de alfabetização e letramento voltados para a autonomia e compreensão dos

meios que permitem tal acesso através da noção de educação financeira aliada ao ensino da matemática. Finalmente, a pesquisa mostra possibilidades de aprender e ensinar múltiplos saberes para que o aluno da EJA compreenda que a escola se sensibiliza com sua saúde e com sua autonomia.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/8-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BITTENCOURT, Z.; MONTAGNOLI, A. Representações sociais da surdez. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 40, n. 2, p. 243-249, jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/322>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CORRÊA, A. D.; NUNES, A. L. R. (Orgs.). **O ensino das artes visuais: uma abordagem simbólico-cultural**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2006.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FELIPE, T. Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33-47, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1056>. Acesso em: 4 mar. 2023.

GENTIL, V. K. **EJA**: contexto histórico e desafios da formação docente. [2005]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16405932-Eja-contexto-historico-e-desafios-da-formacao-docente-1.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GOMES, M. J. S.; NEVES, M. J. B. das; BARBOSA, Z. de S. Surdocegueira adquirida: especificidades e necessidades de construção de autonomia e comunicação. *In*: SILVA, M. de F. V. da; PENA, S. C. S.; VILHENA, V. D. M. (Orgs.). **Perspectivas da inclusão**: experiências e ensaios educacionais. (Coleção CEEI, vol. 1) Belém: RFB, 2021p. 27-34. Disponível em: <https://www.rfbeditora.com/ebooks-2021/perspectivas-da-inclusao-experiencias-e-ensaios-educacionais>. Acesso em: 3 dez. 2022.

INSTITUTO PHALA. **Sinalário de Frutas**. Youtube, 6 jun. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=easzbz0wWXc>. Acesso em: 6 mar. 2023.

JESUS, A. P. de. **Alimentação saudável na escola**: promovendo a saúde e construindo ações de segurança alimentar. 2016. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estratégia Saúde da Família) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/alessandra-pereira-jesus.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

MAIA, S. R. R.; ARÁOZ, M. M. de. A surdocegueira – “saindo do escuro”. **Educação Especial**, [S. l.], p. 19-23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5199>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MÃOS EM LIBRAS. **Diálogo em Libras**. Tema: cores e frutas. Youtube, 11 jul. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rglwqt1rdN8>. Acesso em: 6 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. Q.; FIGUEREIDO, Q. J. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Sinalizar**, Goiânia, v. 2., n. 2., p. 173-196, jul./dez. 2017. Disponível no site: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544> Acesso em: 12 set., 2022.

SANTOS, H.; CABRAL, R.; TOKUDA, K.; CRUZ, G.; SAMPAIO, L. Pelas mãos de surdos: narrativas sinalizadas da história das libras em Belém. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, Belém. (Comunicação oral). **Anais...** Belém: Galoá Anais e Proceedings, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/pelas-maos-dos-surdos--narrativas-sinalizadas-da-historia-da-libras-em-belem>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, T. G. F. **Glossário pai d'égua de Libras**: sabor, cheiro de frutas do Pará, Belém, maio 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699696>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUSA, L. G. **Memórias de economia**: a realidade brasileira. São Paulo: Eumed, 2004. Disponível em: <http://www.eumed.net/cursecon/libreria/2004/lgs-mem/lgs-mem.htm>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SPNILLO, A. G. O sentido do número e sua importância na educação matemática. *In*: BRITO, M. R. F. de (Org.). **Solução de problemas e a matemática escolar**. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2006. cap. 3, p. 83-111.

HAND TALK. **Hand Talk**. Youtube, 13 set. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/@handtalktv>. Acesso em: 6 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 6

REFLEXÕES BASEADAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIAS

Barbara Monique Silva da Silva¹

Ana Paula Braga Moreira²

Maria de Fátima Vilhena da Silva³

Vera Debora Maciel Vilhena⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.6

¹ Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Instituto de educação matemática e científica. Universidade Federal do Pará, FEMCI/IEMCI/UFPA.

² Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Instituto de educação matemática e científica. Universidade Federal do Pará, FEMCI/IEMCI/UFPA.

³ Prof.^a doutora docente do curso licenciatura integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Instituto de educação matemática e científica na Universidade Federal do Pará. Líder do grupo de estudos e experiências sobre Educação Inclusiva (CEEI), membro do Grupo Ruaké PPGECM/IEMCI/UFPA

⁴ Prof.^a Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Instituto de educação matemática e científica. Universidade Federal do Pará, Membro do CEEI.

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do estágio supervisionado na educação de jovens e adultos com surdez e outras deficiências. O estágio foi realizado em parceria da UFPA com uma escola estadual, referência na educação de surdos, situada no bairro do Souza, em Belém-Pará. Ocorreu do dia 14 de setembro de 2022 até o dia 16 de novembro de 2022. O estágio foi dividido em duas etapas: a primeira destinou-se à observação sobre a regência da professora na sala de aula, a conhecer os alunos e a ver como funcionava o serviço do AEE (Atendimento Educacional Especializado). A segunda etapa foram as intervenções pedagógicas, com a participação de seis alunos que, além de surdez, possuíam outras deficiências. A metodologia para a intervenção inclui observação, avaliação do conteúdo, a realidade e o contexto dos alunos, os materiais e autores de referência no assunto. Foi planejada uma regência com 3 atividades, cujo assunto foram as formas geométricas. O resultado deste trabalho mostrou que o professor atuante precisa ser reflexivo com a realidade da escola e dos alunos; que precisa ser ativo ao buscar soluções para os problemas a fim de haver aprendizagem significativa, ativa e inclusiva dos alunos. Concluímos que as experiências do estágio foi uma lição de grande reflexão que nos levou a repensar diferentes tipos de problemáticas que precisam ser solucionadas na sala de aula com alunos com deficiência, e refletir acerca da complexidade do trabalho docente.

Palavras-Chave: Surdez. Libras. Formas geométricas. Inclusão.

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um pouco da importância do estágio na vida acadêmica de futuros docentes e analisa práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do estágio supervisionado na educação de jovens e adultos com surdez e outras deficiências. O estágio foi realizado em parceria da Universidade Federal do Pará com uma escola estadual do município de Belém, na educação de jovens e adultos (EJA), em uma turma de alunos com surdez e diferentes deficiências, tais como deficiência intelectual, autismo, hiperatividade, baixa visão e deficiência motora fina.

O estágio é um espaço de formação para qualificar os discentes por meio de vivências em sala de aula, aprendendo a desenvolver práticas consubstanciadas associadas às teorias estudadas no curso de graduação, baseadas nos autores de referência em educação especial e inclusão. É um lugar que possibilita ver a realidade de sala de aula. “Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

Ao longo deste trabalho, foram desenvolvidas práticas educacionais para o público-alvo da EJA, o que nos motivou a estudar cada vez mais sobre as deficiências que os alunos da turma apresentavam; tal motivação possibilitou desenvolvermos atividades pedagógicas

que promoviam a participação dos alunos ativamente. Essa mobilização dos graduandos é um *start* para colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e desenvolvermos projetos de ensino que alinhem o trinômio teoria-prática-inclusão no ensino, com a finalidade de ajudar os alunos a alcançarem os seus objetivos.

A instituição onde ocorreu o estágio com pesquisa oferece outras modalidades de ensino além do regular e do EJA; possui um núcleo que realiza atividades voltadas para a autonomia do estudante no seu cotidiano, como, por exemplo, práticas de locomoção em diferentes espaços e atividades do dia-a-dia: lavar roupa, fazer comida, limpar a casa, costura, pintura e artesanato.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – da instituição é voltado ao atendimento para os alunos do ensino regular fundamental e os alunos do ensino médio de outras escolas. Este setor funciona como um reforço escolar, já que os alunos trazem atividades e apostilas para serem resolvidas com os professores de cada área (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia etc.).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, dizem sobre as funções do AEE:

[...] ofertar o atendimento educacional especializado - AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

- [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL-SEESP/MEC, 2008).

O ensino oferecido no AEE da instituição onde pesquisamos servia somente para complementar as atividades escolares, diferentemente do que esperávamos: um ensino diferenciado para atender as dificuldades e necessidades dos alunos.

O trabalho que ora apresentamos não tem a intenção de esgotar todas as possibilidades de análises, mas mostra uma parte da “paisagem” real na educação de jovens e adultos com surdez, e pode ser estendida para outras tantas escolas regulares que pretendem ou dizem ser inclusivas aos alunos especiais.

O objetivo principal desta pesquisa com estágio é analisar práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado na educação de jovens e adultos com surdez e outras deficiências. Os objetivos específicos são: desenvolver uma regência de aula baseada em métodos de interação e inclusão, e; refletir sobre o uso de materiais adaptados para pessoas com deficiência.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 -EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos teve início no Brasil com a chegada dos jesuítas para catequisarem a população nativa do país através dos ensinamentos da fé cristã. Os colonizadores perceberam que os jesuítas estavam envolvidos com a resistência dos povos indígenas ao trabalho forçado durante o processo de colonização. Isso acabou quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, deixando a organização da Educação sob o governo local, usando-a como uma forma de domínio e impondo-a aos interesses do Estado (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A educação passou por um período de reformas, mas continuava com muitas dificuldades e não era acessível à população de baixa renda, gerando um processo de exclusão. Segundo Soares *apud* Barbosa (2002, p. 8), no Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo, já que, em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de ensino.

No período do governo Getúlio Vargas, houve o interesse de se organizar a Educação para atender as demandas do setor produtivo, com vários projetos na área da educação. Um grande projeto posterior foi o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, durante o regime militar. “O método adotado pelo Mobral era o de ler e escrever, com o mesmo intuito do precursor da Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, que sempre lutou pelo fim da Educação elitista, com o objetivo de desenvolver uma Educação libertadora e democrática, a partir da realidade vivida do estudante.” (BELLO, 1993).

A Constituição Brasileira foi outorgada em 1988 e trouxe consigo um olhar mais cuidadoso sobre a educação, com o objetivo de garantir o acesso ao ensino:

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

Portanto, a educação passa a ser respaldada pela legislação vigente, buscando garantir a educação para todos e torná-la mais inclusiva, porém esse processo ainda é lento e nem todos têm acesso garantido; aos poucos, essa realidade vem mudando e mais pessoas conquistam o direito à educação.

2.2- Educação de Surdos

A educação de surdos teve a sua primeira experiência em meados do século XVIII, quando houve a primeira ação em conjunto com os estudantes surdos no sentido de se entender como funcionava o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o estudioso Heinicke iniciou suas experiências oralistas para entender esse processo. Em 1775, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, tornando-se esta a primeira escola especializada na educação de surdos do mundo.

Nesta mesma linha de estudo, Charles Michel L'Épée desenvolveu uma técnica de ensino chamada de gestualista, que consistia no uso da mímica como parte da linguagem natural dos chamados “surdos-mudos”, além de combiná-la com um alfabeto “datilológico” que foi desenvolvido através da vivência com os surdos que moravam na ruas de Paris, ensinando-os a ler e escrever. Assim, as camadas mais pobres tiveram acesso à educação e, a partir disso, nasceu a língua francesa de sinais e que foi a pioneira na língua de sinais (FERNANDES, 2011).

A datilologia significa “comunicação através de sinais feito com os dedos” (HOUAISS, 2009). “A datilologia é uma das formas de empréstimo da língua portuguesa, o que significa soletrar letras de palavras que fazem parte do léxico da língua oral do país com a qual a língua de sinais estabelece relação cultural (FERNANDES, 2018, p. 63).

A educação de surdos seguiu mais uma etapa em 1880, chamada de “medicalização da surdez”, na qual se buscaram métodos científicos que possibilitassem um progresso no processo educacional dos alunos surdos. Ao longo da história da educação, vemos como evoluíram os estudos sobre a educação dos surdos e tivemos avanços importantes, principalmente em 1990, quando houve a valorização da Língua de Sinais. Os cientistas buscaram bases científicas para entender cada vez mais a língua de sinais, contudo ainda há pessoas que confundem Língua de Sinais com linguagem:

Língua e linguagem são conceitos muito relacionados da teoria linguística. A língua designa o sistema linguístico, o idioma utilizado pela comunidade, e a linguagem se refere à capacidade mais ampla dos seres humanos de comunicação simbólica, seja por meio de uma língua falada, de outras formas de linguagem não verbal ou pelo uso de imagens, da música, das artes plásticas e, inclusive, de códigos corporais convencionados culturalmente. [...] A linguagem pode ser compreendida como uma capacidade psíquica humana que se expressa por meio de múltiplos sistemas simbólicos, dos quais a língua é apenas uma manifestação designada como linguagem verbal (FERNANDES, 2018, p. 32).

A Constituição Brasileira (1988) reforça a importância da educação para todos, e foi um marco importante para a educação dos surdos, como apresentado no art. 208: “O

dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Em junho de 1994, foi homologada a Declaração de Salamanca, documento que foi importante para a valorização e fortalecimento das políticas para inclusão. Ela foi assinada por vários delegados que representavam 88 governos e 25 organizações internacionais presentes na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca/Espanha e que afirmaram seu compromisso com a educação para todos (UNESCO, 1994). A Declaração enfatiza o dever das escolas para com as crianças que tenham deficiências físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

Em abril de 2002, o governo de Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei nº 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais e se torna um marco na luta pela inclusão de pessoas surdas, além de buscar a garantia do acesso à educação. A partir disso, a Língua Brasileira de Sinais passou a ser ensinada nas escolas junto com a língua portuguesa, promovendo um ensino mais inclusivo para todos, rompendo aos poucos as barreiras da comunicação.

Enfatizando a questão da Educação para Todos, em 2008 foi promulgada a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Neste documento, uma das Diretrizes é o atendimento educacional especializado, que prevê que o sistema educacional deve “disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (BRASIL, 2008, p. 16). Quanto à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional, o mesmo documento reza que “as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 16).

3 - METODOLOGIA

A base deste trabalho é uma análise do estágio supervisionado III de docência, centrado na Educação de Jovens e Adultos e com a natureza de pesquisa de campo. Para a realização desta, foi realizado levantamento bibliográfico, observação e intervenção pedagógica. O estágio ocorreu em uma instituição de ensino especializada em surdez, situada no bairro do Souza, em Belém do Pará, durante o período de 14/09/22 até 16/11/22, com 8 horas semanais, em dupla com uma colega de classe do curso de licenciatura.

A visita às dependências da instituição com a coordenadora teve grande importância, pois percebemos que a escola possui estrutura física muito boa em acessibilidade para o

atendimento de pessoas surdas ou com outras deficiências. É um prédio de dois andares, com laboratório de informática, sala da coordenação, sala para os professores, sala para leitura, sala de dança e sala do AEE (atendimento educacional especializado). Ela possui dois pátios, refeitório, banheiros adaptados (feminino e masculino), um núcleo destinado às atividades para a independência dos alunos no cotidiano. Tal estrutura é diferente daquelas que conhecemos na maioria das escolas públicas, as quais são geralmente precárias.

A turma pesquisada no estágio era composta por 06 alunos surdos, sendo que havia uma senhora com baixa visão; a faixa etária deles era de 20 a 47 anos, e todos apresentavam alguma deficiência concomitante, como autismo, hiperatividade, deficiência intelectual, baixa visão, além da surdez.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das idas ao ambiente escolar. Além da pesquisa bibliográfica, também havia reuniões com a professora de estágio para recebermos orientações com a finalidade de discutir a realização das atividades intervencionistas.

A análise dos resultados tem características do pensamento narrativo sobre a experiência desenvolvida, conforme indicam Clandinin e Connelly (2011). Notaremos, ao longo da narrativa, que este método é “também, como pesquisa-formação e como oportunidade de desenvolvimento profissional do pesquisador (Gonçalves; Nardi, 2016, p. 1073).

Após conhecer o ambiente onde e com quem seriam realizadas as atividades adaptadas aos alunos, buscamos os recursos disponíveis na instituição, como *data show*, cola, lápis, borracha, lápis de cor e caneta piloto. Compramos papel A4, pincéis, fita, tintas guache e papel 40kg. Todos foram necessários para a intervenção planejada de acordo com as necessidades dos alunos.

Para nos comunicarmos com os educandos, usamos o aplicativo Hand Talk (tradutor de Libras, Figura 1), disponível gratuitamente na Play Store, em que o avatar Hugo ajuda a traduzir palavras escritas em texto na língua de sinais, e assim conseguimos interagir mais com a turma e orientar a realização das atividades propostas.

Figura 1- Interface do aplicativo Hand Talk (tradutor de Libras).



Fonte: Plataforma Protagonismo Digital (2023).

A intervenção

A intervenção ou regência foi realizada em duas etapas com o tema Formas Geométricas. A metodologia inclui a observação, avaliação do conteúdo, a realidade e o contexto dos alunos, os materiais e autores de referência no assunto.

A primeira etapa:

A primeira intervenção iniciou com a exibição de um vídeo explicando as formas geométricas em Libras. Logo após, com o auxílio da professora regente, começamos a primeira atividade. Pedimos aos estudantes que desenhassem, em uma folha A4, as formas geométricas apresentadas no vídeo e escrevessem os nomes das formas. Para a aluna com baixa visão, a atividade foi feita com 4 folhas A4 coladas com fita para haver uma superfície maior onde ela pudesse desenhar com mais precisão.

A segunda etapa

A segunda regência foi a montagem, em equipe, de um cartaz que começou com o aluno B desenhando as formas geométricas (Figura 2), e depois todos recortaram e colaram os objetos do cotidiano que se relacionavam com as formas.

Figura 2 - Imagem dos alunos realizando a atividade.



Fonte: Diário de Estágio de Ana Paula Moreira (2022)

Nessa tarefa, o que marcou foi o trabalho em equipe, pois alguns alunos têm deficiências associadas à coordenação motora fina e, desse modo, não conseguiam utilizar a

tesoura, então organizamos a turma em duas equipes: uma para cortar e outra para colar as figuras no cartaz.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE A INTERVENÇÃO E OBSERVAÇÕES DOCENTES

4.1. Breves observações das salas de aula

No primeiro encontro na escola, participamos da sala do EJA (2ª etapa) com a professora regente, que é formada em pedagogia e leciona na escola há dez anos. Ela foi bem receptiva conosco e nos apresentou para a turma. Após as apresentações, notamos que a turma ficou um pouco inquieta com a nossa presença. Decidimos sentar na frente, junto com a professora, assim eles poderiam nos ver melhor e entender que estávamos na sala para ajudar a mestra; a sala é pequena, com capacidade de até 10 pessoas, mas climatizada com ar condicionado.

Neste dia, a professora nos pediu para ajudar os alunos que apresentavam dificuldades com o ábaco como material de apoio nas contas de matemática. Em relação à comunicação, interagimos mais com os educandos surdos através da Língua Brasileira de Sinais. Porém, ainda não tínhamos segurança para fazer os sinais e ter um diálogo muito longo com os alunos surdos, mesmo com a ajuda da docente.

A atividade do dia tratava de matemática, onde se trabalhou quantidade e soma de problemas matemáticos de até dois algarismos. Para a aluna de baixa visão, a professora ampliou colou quatro folhas de papel A4 coladas entre si de modo a proporcionar-lhe melhor visão; um aluno da turma ajudou a mestra a ampliar as questões das atividades para que aquela estudante pudesse resolver as tarefas na sala.

Ao longo das aulas, percebemos que os alunos, além da surdez, possuíam outras deficiências associadas, como mencionadas na metodologia. O nosso primeiro contato foi complicado: não conseguimos estabelecer uma boa comunicação com os alunos porque não sabíamos a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Apesar do curso de licenciatura ter, em sua grade curricular, um tema voltado para a iniciação à Libras, não tivemos aulas práticas, pois esse tema ocorreu de forma remota, devido à pandemia. Então, quando chegamos em sala de aula com os alunos surdos, não nos sentimos preparadas para interagir com eles através da língua de sinais, e percebemos que o silêncio seria uma barreira entre os ouvintes e os surdos. Ao mesmo tempo, vimos que

a Libras poderia diminuir essa barreira, então buscamos aprender com o aplicativo tradutor de Libras (Hand Talk).

Após aprendermos com o tradutor de Libras, pudemos interagir mais com a turma, pois ela é uma “modalidade visual espacial que, diferentemente das línguas orais auditivas, utiliza-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais organizados em movimentos no espaço para constituir unidades de sentido às palavras ou, como se referem os surdos, os sinais” (FERNANDES, 2011, p. 82).

Portanto, percebemos que era preciso fazer uma pesquisa mais aprofundada naquela língua e ter uma comunicação melhor com a turma. Desse modo, voltamos para os conteúdos do tema passado em Libras, e também buscamos aplicativos, artigos, vídeos e outros meios de aprender a Língua Brasileira de Sinais. Foi uma experiência de aprender a aprender.

4.2. A regência ou intervenção

A regência da aula foi planejada para acontecer em duas etapas.

Primeira etapa

A realização da primeira regência ocorreu no dia 09 de novembro, das 13:30h às 17:30h, na sala do EJAII (2ª etapa), conforme combinado com a professora. Iniciamos a regência com um vídeo sobre formas geométricas (círculo, quadrado e triângulo) em Libras, então eles realizaram a primeira atividade. Pedimos para desenharem em uma folha A4 as formas geométricas vistas no vídeo e escrevessem o nome das formas. Para a aluna com baixa visão, a atividade foi ampliada em 4 folhas coladas com fita de modo a se ter uma superfície maior para desenhar (Figura 3).

Figura 3 - Atividade ampliada da aluna com baixa visão.



Fonte: Diário de estágio de Barbara Silva (2022).

Os alunos fizeram a atividade com interesse e dedicação, visto que ela saiu da sua rotina, e usamos materiais que estimulavam a percepção e a coordenação motora, e com

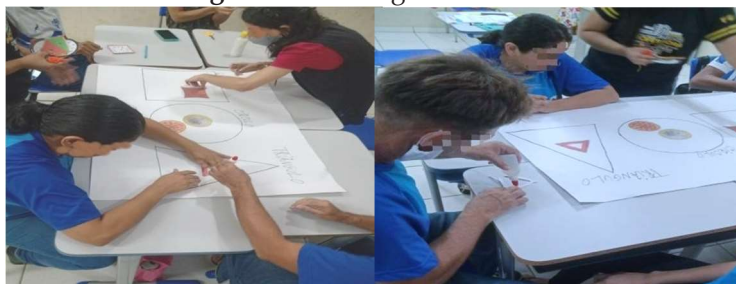
adaptação conforme a necessidade deles. Essa regência está de acordo com a recomendação de Vilhena (2021) para se trabalhar com alunos com deficiências.

Segunda etapa

A segunda parte da regência ocorreu no dia 10 de novembro, das 13:30h às 17:30h, na sala do EJAII (2ª etapa), com a montagem de um cartaz, e começou com o aluno B desenhando as formas geométricas. Depois eles recortaram e colaram os objetos do cotidiano que se relacionavam com as formas geométricas.

O que mais marcou nessa regência foi o trabalho em equipe, pois alguns educandos tinham deficiências associadas à coordenação motora fina e não conseguiam utilizar a tesoura; por isso, a turma tomou a decisão de se organizarem em duas equipes: uma para cortar e outra para colar as figuras no cartaz (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Montagem do cartaz.



Fonte: Diário de estágio de Ana Paula Moreira (2022).

Figura 5 - Finalização do cartaz com as figuras geométricas.



Fonte: Diário de Estágio de Barbara Silva (2022).

Após o intervalo, os alunos desenharam figuras associadas às formas geométricas (casa, sol etc.), em seguida pintaram com pincéis tinta guache. Muitos escolheram a figura do sol por ser mais fácil de desenhar, segundo eles (Figura 6). Isso nos fez entender o que Freire (2018) ensina: “Conhecer os alunos requer uma prática de escuta, é preciso que na fala com ele o educador seja sujeito da escuta, pois educando não é objeto de seu discurso”. Como Paulo Freire já ensinou, os professores devem estar atentos às dificuldades dos seus estudantes para ajudá-los da melhor forma possível.

Figura 6 - Desenhos de formas geométricas associadas a algo conhecido



Fonte: Diário de Pesquisa das autoras (2022).

Avaliando a intervenção, percebemos que os alunos gostaram das atividades desenvolvidas, foram bem participativos e resolveram a maior parte delas sozinhos, o que geralmente não acontecia, segundo a professora regente.

A nosso ver, quando as estratégias foram associadas ao cotidiano dos educandos, eles se sentiam à vontade não só com o assunto, mas pareciam mais criativos. Por isso, observamos que a forma como é conduzido o assunto, e em sendo a estratégia adequada, apoiada no ensino a partir do que o aluno já sabe, favorece a aprendizagem por ter mais clareza sobre o que se ensina e o que se aprende.

Para facilitar a comunicação entre as pesquisadoras e os alunos, o aplicativo Hand Talk nos ajudou a aprender e a ensinar soma, subtração, as formas geométrica etc. A professora regente nos ensinou alguns sinais para interação básica com os alunos. Sentimos que precisaríamos de mais tempo na unidade com os educandos, porém os três meses de vivência mostraram o quanto temos a caminhar nessa trilha de sermos professoras para alunos com deficiência.

Esses resultados corroboram a assertiva de que “ensinar, quer dizer, ajudar é apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realização” (ANTUNES, 2007).

Outro ponto forte na intervenção foi o trabalho em equipe, que proporcionou aos alunos uma experiência de parceria e confiança com o outro. Pudemos notar que eles conseguiam fazer a própria inclusão ao identificar a dificuldade do colega e, assim, ajudá-

lo(la) a realizar as atividades, pois eles são unidos e gostaram de trabalhar em conjunto. Os desafios que surgiram na execução das tarefas foram superados com o próprio esforço do aluno e/ou com o auxílio das professoras e os colegas de turma.

Para Glat (2007), a escola inclusiva acontece quando se reajusta o projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, suas metodologias e as estratégias de ensino, bem como as práticas avaliativas para oferecer oportunidade de aprendizagem aos alunos com deficiência. Sendo assim, a intervenção pedagógica possibilitou-lhes superar as dificuldades. Um dos desafios foi facilitar a comunicação por meio de Libras, o que nos levou a estudar e aprender também essa língua e entender os estudantes.

As diferentes fontes bibliográficas, métodos de ensino e de aprendizagem e materiais educativos como aplicativos e vídeos melhoraram consideravelmente nossa interação com os alunos e ganhamos a confiança deles. Esse rol de atitudes e aprendizagem por meio de identificação das formas geométricas, demonstração dos saberes ao desenharem e ao se organizarem em equipe, fazia dos educandos atuantes da própria aprendizagem.

Todos os momentos do estágio com os alunos surdos e outras deficiências associadas mostram que não basta utilizar métodos ou tomar consciência da deficiência, é preciso ser docente ativo e reflexivo com a realidade que encontrar na escola. Tal conjunto de aprendizagem e tomadas de decisão, na busca de soluções para problemas e dificuldades dos alunos com os quais trabalhamos, indicam que o trabalho docente, para ser significativo, ativo e inclusivo requer a reformulação do pensamento sobre inclusão.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação para pessoas jovens e adultas com deficiências precisam ter cada vez mais prioridade nas escolas; que o ensino bilíngue em língua portuguesa e de sinais é mais do que uma mera ferramenta de ensino e de comunicação, porque faz parte da cultura dos alunos surdos, e deve fazer parte da formação dos professores.

Durante a aplicação da regência, percebemos que a inclusão está além do que se pensa; o professor precisa conhecer seu aluno de maneira a identificar quais são as suas dificuldades e ajudá-lo a reduzi-las ou eliminá-las. É preocupante pensar que esses alunos, de modo geral em escolas públicas, não são vistos como pessoas com direito à educação em um ensino regular e continuam a ser excluídos, de certo modo, de seus direitos.

Na EJA para pessoas atípicas, observamos que a aprendizagem é bem diferente e requer tempo, bem como métodos adequados para que o conteúdo tratado faça sentido para elas. Vimos que, independentemente dos métodos e recursos pedagógicos, quando as atividades se associavam ao cotidiano dos alunos, eles compreendiam o assunto com mais facilidade.

Na EJA existem diferentes problemáticas que precisam ser solucionadas, mas o trabalho dedicado de toda a comunidade escolar (professores, gestores, técnicos, funcionários, família, instituições educacionais), quando ocorre de forma organizada e bem coordenada, faz toda a diferença na garantia da educação para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Professor e professoras: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas** diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELLO, J. L. P. **Movimento brasileiro de alfabetização - MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Período do regime militar. Vitória: Pedagogia em Foco, 1993.

BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 26 maio 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1766/1329>. Acesso em: 13 set. 2022.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Atual, 2011.

FERNANDES, S. **Língua brasileira de sinais - Libras**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018. Disponível em: https://s35498.pcdn.co/wp-content/uploads/2021/08/lingua_brasileira_de_sinais_libras.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GONÇALVES, T. V. O.; NARDI, R. Aspectos epistemológicos da pesquisa narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de educação em ciên-

cias e matemáticas, no período de 2000 a 2012. **Atas CIAIQ2016 - Investigação Qualitativa em Educação**, [S.l.], v. 1,, p. 1065-1074, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HAND TALK. Tradutor para Libras. Aplicativo eletrônico. Disponível no aplicativo Google Play Store.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLATAFORMA PROTAGONISMO DIGITAL. **Orientações sobre o uso do aplicativo Hand Talk (tradutor de Libras)**. Disponível em: <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/pagina/chrome-music-lab>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILHENA, V. D. M. Atividades pedagógicas para pessoas com deficiência visual. *In: Perspectivas da inclusão*: experiências e ensaios educacionais. SILVA, M. de F. V. da; PENA, S. C. S.; VILHENA, V. D. M. (Orgs.). Belém: RFB, 2021.

CAPÍTULO 7

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Paula da Silva Pimentel¹

Izadora Lais Martins Remédios²

Silvia Caroline Salgado Pena³

Soraia Valeria de Oliveira Coelho Lameirão⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.7

¹ Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9121528620754530>.

² Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5975209214193205>.

³ Mestra em Educação em Ciências e Matemática, na área e concentração de Educação Matemática. Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: 0000-0002-0175-2592.

⁴ Doutora em Neurociências e Biologia Celular. Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). Líder do NEMCI - Neurociência Aplicada a Educação Matemática e Científica, membro do grupo de pesquisa Epilepsia Norte.

RESUMO

Na tentativa de quitar uma dívida social com relação à educação de jovens e adultos, crescem cada vez mais as discussões sobre a necessidade de alfabetização dessas pessoas. No entanto, em se tratando da educação especial, as pesquisas e estudos ainda são escassos. Assim, este trabalho tem o objetivo de refletir, com novo olhar, a respeito das práticas de ensino destinadas a alunos jovens e adultos com deficiência em turmas especiais. A pesquisa contou com a participação de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) e um com deficiência intelectual. Foram realizadas duas intervenções, uma para montar uma árvore e outra para montar o quebra-cabeça. Para a análise foi adotada a abordagem qualitativa do tipo descritiva, e, para obter os dados, utilizamos a técnica da observação sistemática. Os resultados mostram que os dois alunos (o que tem DI e o que tem TEA) pouco paravam na sala para fazer as tarefas, o que tinha DI ainda fez um pouco das atividades, mas sua tolerância era mínima para se concentrar. O trabalho mostra que nuances que envolvem a educação especial para adultos estão além de um espaço adaptado e estão atreladas também à qualificação profissional dos educadores, à motivação docente e a novas práticas de ensino. E, convida a repensar sobre a ação docente na educação especial para jovens, adultos e idosos de maneira eficaz e com ensino de qualidade, e defende o direito à educação que, por muito tempo, foi negligenciado a essa clientela.

Palavras-chave: Estágio de docência. Aprendizagem. Educação especial.

1 INTRODUÇÃO

A instituição na qual fomos alocadas trata-se de uma Unidade de Ensino Especializada (UEE) localizada na cidade de Belém-PA. Ela atende crianças, jovens, adultos e idosos com necessidades educacionais específicas. A escola oferece apoio à comunidade mais próxima, como também aos bairros mais distantes, possibilitando o acesso através de um ônibus escolar. A UEE trabalha principalmente o desenvolvimento das habilidades necessárias para a autonomia do indivíduo no seu cotidiano, e, de forma mais sutil, a alfabetização dos alunos.

O cenário educacional que pesquisamos exige do professor experiências e preparo para lidar com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em qualquer contexto escolar, como uma formação integral. A experiência que tivemos foi durante o estágio, etapa que envolve o graduando e faz com que se tenha uma relação próxima com o ambiente da docência, conforme afirmam Scalabrin e Molinari (2013) e Pimenta e Lima (2011).

O processo formativo exige do futuro profissional licenciado a capacidade de lidar com situações escolares diversas, adaptação do currículo, elaboração de planos de trabalho, estudos teóricos, entre outros. Tudo isso é de grande relevância para o sucesso ou insucesso profissional. De acordo com Scalabrin e Molinari (2013), o estágio supervisionado favorece

a reflexão das teorias estudadas em sala de aula, pois o graduando tem a oportunidade de as pôr em prática.

Podemos dizer que foi exatamente que aconteceu no estágio. Esse espaço de pesquisa e de aprendizagem nos convida a olhar para o processo formativo, fazendo uma autorreflexão do que precisamos melhorar, do que funciona e do que não é cabível. Torna-se ainda mais importante quando se trata da educação de pessoas com deficiência, pois estas necessitam do apoio docente constante, e o educador vai em busca de práticas de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades dos educandos.

A lei brasileira de inclusão de pessoas com deficiência nº 13.146, de 2015, assegura a esses cidadãos os direitos básicos como saúde, trabalho, lazer e educação. Não podemos negar que as teorias sobre educação especial e inclusão escolar têm crescido nos últimos anos, mas ainda são rasas se comparadas a outros estudos.

Isso é ainda mais escasso quando tratamos da Educação Especial (EE) para Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A EJAI representa uma dívida social para com aqueles que não tiveram acesso, por questões de trabalho, ao processo educacional e à apropriação da leitura e da escrita (Brasil, 2000). Esta afirmativa concorda com Santos (2019), que discorre sobre a inclusão escolar de jovens e adultos, na modalidade da EJAI, ser apresentada como possibilidade educacional para quem teve seus direitos recusados historicamente.

Apresentamos, neste trabalho, a experiência desenvolvida durante o estágio na EJAI, em uma Unidade de Educação Especializada localizada na cidade de Belém-Pará. O principal objetivo do trabalho é refletir, com novo olhar, sobre as práticas de ensino destinadas a alunos jovens e adultos com deficiência em turmas especiais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA, de acordo com Zibolvicius *et al.* (2006), compromete as habilidades fundamentais do indivíduo, tendo as seguintes características principais: prejuízos nas interações sociais, comunicação, limitação de atividades e interesse e estereotípias. Este assunto foi inicialmente descrito pelo psiquiatra austríaco Dr. Leo Kanner em 1943, ao observar 11 crianças que ele indicou mostrarem “distúrbio inato do contato afetivo” (Volkmar; Wiesner, 2018).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11), proposta na última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013) adota a no-

menclatura *Transtorno do Espectro do Autismo* e unifica todos os quadros anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento.

Apesar dos grandes avanços nos estudos sobre TEA, ainda é difícil definir precisamente o fator condicionante para esse transtorno. No entanto, de acordo com Volkmar e Wiesner (2018), entre as décadas de 1960 e 1970 houve fortes evidências de o transtorno ser genético, e de ser 3 a 5 vezes mais comum em indivíduos do sexo masculino do que do feminino.

Com relação às práticas escolares inclusivas, “as pesquisas indicam que ainda precisa haver um olhar voltado para a inclusão dos alunos autistas, e que os profissionais da educação, bem como os da saúde, estejam qualificados e atentos às características do autismo nos educandos” (Milan, 2023, p. 81). Sob essa perspectiva, o estudo de Farias (2022, p. 123), realizado com um estudante com TEA, mostrou que “o ensino bem estruturado facilitava ao aluno compreender o que lhe era solicitado e realizar [sic] boa parte do que lhe era proporcionado e aprender de forma autônoma”. Sendo assim, é fundamental repensar o ensino de modo a diminuir os déficits dos educandos com TEA.

2.2 Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual (DI) é uma condição complexa que apresenta dificuldades de longo prazo e é capaz de bloquear a participação integral e efetiva do indivíduo na sociedade com os demais. De acordo com Dias e Oliveira (2013), a expressão *deficiência intelectual* condiz com o retardo mental na Classificação de Doenças e Problemas relacionados à saúde (CID-10).

Mas, de acordo com a nova classificação (CID-11), que entrou em vigência ainda no ano de 2022, a DI é integrada entre os transtornos do neurodesenvolvimento intelectual que se associam com um amplo fator de condições de origem distintas.

A DI apresenta diferentes níveis, tanto em graus de comprometimentos quanto em limitações em seu funcionamento, para se adaptar. A Classificação Internacional das Doenças da Organização Mundial da Saúde (CID-10, 1998) define e classifica a DI em 4 níveis, considerando os resultados nos testes de quociente de inteligência (QI) e na capacidade funcional da pessoa:

- Retardo mental leve (QI entre 50-69)
- Retardo mental moderado (QI entre 35-49)
- Retardo mental grave (QI entre 20-40)
- Retardo mental profundo (QI abaixo de 20)

Segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento – AADID (2010), citada por Mafezoni *et al.* (2020, p. 156), a “deficiência intelectual é um estado caracterizado por limitações significativas no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e com origem antes dos dezoito anos de idade, e, geralmente, os primeiros sinais surgem na primeira infância”.

A pessoa com DI apresenta atraso no seu desenvolvimento, dificuldades em aprender e em realizar tarefas diárias, bem como em interagir com o meio onde vive; existe um comprometimento cognitivo que prejudica suas habilidades adaptativas. A prevalência desse transtorno é maior no sexo masculino, tanto na população de adultos quanto na de adolescentes e crianças (Brites, 2019).

Ainda segundo Brites (2019), a causa da deficiência intelectual é desconhecida, mas as equipes médicas trabalham com várias linhas de pesquisa para a DI relacionadas a aspectos biológicos e fatores ambientais. As causas podem ser originadas por fatores genéticos, problemas ocorridos durante o parto ou na gestação, prematuridade, sequelas de meningite, porém, em quase 50% dos casos, não se notifica causa alguma.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa do tipo descritiva, que “possibilita a análise do papel das variáveis que influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos” (Gil, 2002, p. 68).

Para a coleta dos dados, utilizamos a técnica de observação sistemática, a qual consiste em um olhar ordenado para ações, comportamentos específicos, análise e registros (Cozby, 2012). A observação sistemática deste trabalho permite comparar aspectos e situações relevantes, priorizando o sujeito observado de acordo com o interesse da pesquisa, conforme defende Dessen e Murta (1997).

A escola lócus da experiência está localizada no bairro do Marco, em Belém do Pará. Sua fundação ocorreu em 1979, nomeada como Unidade de Educação Especial. O período de estágio com pesquisa na unidade ocorreu durante a disciplina Estágio III, especificamente para o público da EJAI, com idas à unidade duas vezes por semana, no horário da tarde, das 13h30h às 17h30h. A turma acompanhada era da 1º etapa (1º ciclo da alfabetização, 1º ao 3º ano), composta por 10 alunos, entre jovens e adultos com deficiência única ou múltipla. Oito desses eram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, e dois com Deficiência Intelectual.

Os alunos da EJA, apesar de apresentarem o TEA em sua maioria, manifestavam necessidades educacionais específicas para cada um. Afinal, cada educando, seja ele neuroatípico ou neurotípico, se desenvolve de maneira distinta, ou seja, cada um exige práticas pedagógicas diferenciadas.

Havia duas professoras responsáveis pela turma; para manter o anonimato delas, são utilizados os nomes fictícios Mara e Laura. Ambas são formadas em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará, com especialização em Educação Especial.

O cenário local

Sobre a instituição escolar, podemos dizer que ela foi recém reformada e, por esse motivo, conta com uma estrutura impecável, boa pintura, espaços climatizados e quadra escolar coberta. Ela possui acessibilidade em todas as dependências: corredores, banheiros, salas de aula etc.

A unidade dispõe de duas salas de EJA especial funcionando no período da tarde; uma comporta os alunos da 1ª etapa da EJA, e a outra, alunos da 2ª etapa da EJA (2º ciclo da alfabetização, 4º e 5º ano). Há também as salas para atendimento individual e/ou coletivo, que visam trabalhar as habilidades dos alunos de maneira mais focada, como a sala de multi-estimulação individual e psicomotricidade. A escola apresenta diversos outros espaços para a aprendizagem dos alunos: sala de leitura, brinquedoteca, sala de informática, sala de música, refeitório e até um auditório.

Os alunos têm à disposição uma van escolar que faz o deslocamento escola-ponto de encontro e vice-versa. Este transporte facilita a chegada à escola, pois alguns estudantes mostram dificuldades de locomoção e usam cadeiras de rodas. A escola é localizada em uma rua de difícil acesso, assim, a van é uma alternativa para tal.

A intervenção pedagógica

As atividades desenvolvidas no estágio frequentemente eram abordadas por datas comemorativas, ou seja, estavam apoiadas em uma temática central. Apesar de elas estarem disponíveis a todos os alunos da sala de aula, alguns, mais resistentes, não conseguiam (ou não estavam dispostos a) fazê-las. O desenvolvimento das tarefas durava todo o horário de aula, haja vista que os educandos com deficiência, em sua maioria, necessitavam de um tempo maior para realizar as tarefas diárias.

Normalmente, as docentes regentes já levavam as atividades pré-prontas, impressas e recortadas, apenas para os alunos as finalizarem. No caso da atividade realizada sobre o

dia da Amazônia (Figura 1), as árvores estavam prontas, e eles precisavam colar as folhas (representadas por papel crepom de cor verde) e as frutas (papel crepom vermelho). De acordo com as docentes, essa atividade desenvolve a coordenação motora fina dos educandos e sua percepção das cores. Os materiais utilizados eram recicláveis: rolo de papel higiênico, papelão e fita adesiva.

Os participantes da pesquisa

Os estudantes com TEA e com DI foram os que com mais tivemos contato na turma da EJA. Por este fator, escolhemos relatar como se deu o desenvolvimento das atividades propostas com eles. Para manter o anonimato deles, usaremos nomes fictícios Rogério e Caio, respectivamente. O Rogério tinha laudo de TEA nível 3.

Rogério possui autismo severo, não se comunica verbalmente e apresenta resistência a qualquer tipo de comunicação e realização de atividades. Era agressivo com as docentes e com os colegas, por esse motivo não podíamos ficar a sós com o educando. Então, mantínhamos uma certa distância, tendo em vista que éramos novas no ambiente e o aluno não estava acostumado com a nossa presença. É de conhecimento que pessoas com TEA podem apresentar resistência a algo novo, a uma mudança de rotina (APA, 2013) – nesse caso, a duas professoras novas no ambiente.

Em relação a Caio, ele não se comunica verbalmente, mas emite certos sons quando está satisfeito ou insatisfeito com alguma situação. O aluno não mantinha uma frequência nas aulas e não costumava realizar as atividades propostas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ambiente escolar é responsável por fornecer ações para além dos conteúdos obrigatórios, pelo que regem as leis de educação brasileira. Ele deve proporcionar a interação social e a inclusão de todos os indivíduos. Quanto à inserção de indivíduos neuro atípicos, Lei 12.764 (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos *Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*; e altera o §3 do art. 98 da Lei nº 8.112, em seu artigo 3º, ressalta que são direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

- b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social.

Dessa forma, as instituições de ensino devem estar parametrizadas para receber alunos com TEA, ou seja, contar com infraestrutura adequada e profissionais qualificados para atendê-los, desenvolver atividades que promovam a interação de pessoas com TEA no ambiente educacional, as habilidades de leitura e escrita e a autonomia.

Da mesma maneira, isto é direito à educação de indivíduos com deficiência, seja TEA ou Intelectual, e tal direito está embasado na Lei nº 13.146, de 2015, em seu artigo 15º, que atribui ao poder público o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, inclusive garantir a oferta de Libras em escolas inclusivas e materiais didáticos e tecnologias assistivas, entre outros direitos. Podemos dizer que a educação inclusiva precisa ter recursos humanos qualificados e escolas com infraestrutura adequada aos estudantes PcD.

Quanto aos resultados dos alunos Rogério (aluno com TEA) e Caio (aluno com DI) mencionados na metodologia, normalmente eles não participavam das atividades cotidianamente, e isso era aceito pelas docentes regentes de maneira natural, sem a tentativa de realizar outras estratégias ou métodos pedagógicos que os incentivassem a alguma aprendizagem, ou mesmo a interagir na sala de aula com alguma atividade.

O aluno com TEA apenas andava pela sala, mexendo nas mochilas dos colegas, como se estivesse “passando tempo”. O aluno com DI ficava brincando com jogos de quebra-cabeça de material denominado de E.V.A. De acordo com Gaiato e Teixeira (2018) citados por Pagliarini (2021), a inclusão de alunos com deficiência passa por múltiplas intervenções que envolvem interação, desenvolvimento físico e mental e o desenvolvimento social e comunicativo. Contudo, essas tentativas não estiveram presentes durante nossa experiência de pesquisa-estágio.

Assim sendo, perguntávamo-nos sobre o motivo dos alunos ficarem alheios às atividades da sala de aula. Compreendemos que o aluno de nível 3 de TEA necessita de um acompanhante, porém percebemos que ele não é obrigado a realizar qualquer atividade que

desagrade. Entendemos que é fundamental o(a) docente estar atento(a) às diferenças, às deficiências individuais e buscar adaptar estratégias que flexibilizem as atividades conforme a condição especial do educando PcD a fim de promover sua interação, comunicação e aprendizagem.

O aluno Caio, em determinados e breves momentos, se dispôs a realizar a confecção da árvore da Amazônia, como mostra a Figura 1:

Figura 1 - Produção do dia da Amazônia.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

As docentes relataram que essas e outras atividades passadas para os alunos, em sua maioria, têm por finalidade estimular a percepção visual e o desenvolvimento de habilidades como coordenação motora fina e concentração. E, como salientado anteriormente, tais atividades eram sempre pautadas por datas comemorativas e expostas na sala de aula ou no auditório. Os materiais utilizados eram sempre de fácil acesso e, no caso da atividade do dia da Amazônia, foi empregado papelão, papel crepom, fita adesiva e rolos de papel higiênico. Mesmo assim, Rogério não participou dessa atividade.

Em relação ao ensino da educação artística com o uso de materiais lúdicos na sala de aula, Matias (2017) fortalece a importância do trabalho com arte para educandos com deficiência, pois ela estimula a inteligência e contribui com a formação da personalidade:

[...] o ensino de arte nas escolas possibilita aos alunos com deficiência o despertar e o aprimoramento de sua criatividade, oferecendo um contato constante com a realidade e a fantasia, propiciando o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética dos mesmos (Matias, 2017, p. 14).

Quanto a Rogério, ele não se dispôs a realizar o trabalho sobre a árvore porque se distraiu com outra atividade, que consistia em completar o circuito com elástico: pegar o elástico e passar por dentro de círculos feitos com rolos de papel higiênico, cujo propósito era desenvolver as habilidades motoras para conseguir realizar as tarefas da vida diária com mais desenvoltura e independência.

Figura 2 - Atividade com elástico.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

As docentes Marta e Lenira nos orientaram a aproveitar ao máximo essa disponibilidade que o discente apresentou, pois aquilo não é rotineiro da parte dele nas aulas. Dessa forma, procuramos dar bastante atenção ao Rogério, mas sua tolerância foi por pouco tempo.

Em uma tentativa de estimular outras atividades com os alunos, visto que eles não aceitaram a que foi pré-elaborada, alguns jogos ficaram à disposição para que pudessem brincar, como o quebra-cabeça de E.V.A. O quebra-cabeça (Figura 3) tinha o desenho de algumas figuras e animais de diferentes formatos e cores, e o educando tentava montá-lo. Apesar de não ser uma atividade que fora pensada para o dia, a utilização dos recursos lúdicos e o sentido tátil dos alunos com os objetos desenvolve suas habilidades cognitivas e a percepção das formas, cores e da orientação espacial.

Figura 3 - Quebra-cabeça com E.V.A.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

Compreendemos ser normal que o aluno com TEA e com DI não aceite realizar a atividade “naquele momento”. Assim, é preciso a(o) docente ter um plano alternativo, mas desistir deles nem pensar que tudo está perdido.

Nessa direção, Scalabrin e Molinari (2013) dizem que a experiência docente mostra as dificuldades do dia a dia e permite a nós o contato com um professor experiente que partilha as alegrias e dificuldades dessa profissão tão bela e pouco valorizada na sociedade. Podemos dizer que a experiência profissional faz toda a diferença quando o trabalho é com alunos com deficiência, pois é preciso estar pronto para as situações emergentes na sala de aula. Por esse motivo, percebemos que é importante haver sempre mais de um educador especializado em sala de aula, a fim de que os dois possam ofertar o melhor atendimento aos alunos.

Nossas experiências estiveram de acordo com Campos (2007), pois as práticas do estágio nos aproximavam da realidade da escola que deveremos encontrar em nossa profissão. São experiências que permitem reflexão-na-ação (vivência) e na pós-ação (momento de pensar práticas e rever as possibilidades).

Os estudos na área de educação especial mostram que alguns trabalhos pedagógicos parecem estar focados na imutabilidade da deficiência (Garcia; Pereira, 2021). No entanto, alfabetizar um indivíduo neuro atípico exige variadas estratégias de ensino para que aconteça a aprendizagem do educando e este possa aprimorar suas habilidades da leitura e escrita alfabética. E, quando se trata de estudantes neuro atípicos e “não crianças”, o desafio é dobrado, pois o adulto possui mais experiências de vida, embora não seja alfabetizado nem letrado. Por isso, é primordial que os docentes estejam habilitados para atender as necessidades do estudante nessas duas condições: ele ser da modalidade EJAII e ser PcD com TEA e/ou com DI.

Garcia e Pereira (2021) expõem a preocupação das escolas avaliarem se não estão reproduzindo uma segregação social dos adultos, mantendo os alunos com a condição de “incapacitados” e os infantilizando. As observações durante o estágio nos levaram a questionar se não é exatamente isso o que está acontecendo na unidade especializada, ou se nossas observações não foram mais atentas.

No entanto, voltamos nosso olhar mais sensível para a instituição de ensino que foi lócus deste trabalho, pois consideramos que o trabalho desenvolvido na instituição já é um grande avanço na sociedade. Isso porque os alunos com TEA e DI e outras deficiências têm um espaço onde existe uma equipe que se preocupa com o seu desenvolvimento e os acompanha dentro do possível e da realidade institucional. Isto é uma grande conquista social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da pesquisa no estágio monitorado possibilita a reflexão acerca da formação de futuros docentes, e convida a participar e planejar ativamente de temas poucos falados na sociedade, como é o caso de adultos com TEA, DI e outras deficiências.

A convivência com estudantes de EJA com TEA e com DI transformou-se em entender que o desafio de lecionar para esse público é real. Sendo assim, os cursos de licenciatura também necessitam voltar mais atentamente o olhar para esta condição do trabalho do professor voltado para alunos PcD, pois a sociedade exige cada vez mais profissionais da educação qualificados para o ensino e com práticas que, de fato, correspondam à idade e às necessidades dos educandos.

Nossas observações acerca da instituição especializada em estudantes com deficiências são de que, apesar dos esforços da equipe escolar, ela ainda precisa de trabalhos docentes que propiciem o desenvolvimento das habilidades do dia a dia dos alunos, e de mais práticas de alfabetização dos adultos que lá estão matriculados.

Vimos que o trabalho do docente para com pessoas neuro atípicas está sujeito a impasses na sala de aula, então é importante pensar em alternativas que atendam aquela situação, buscando também o bem coletivo.

Concluimos que a pesquisa no estágio ofertou concretamente um grande aprendizado sobre práticas que devem estar vinculadas ao verdadeiro contexto educativo de educação especial da EJA, e deixa um alerta sobre o respeito à valorização do ensino e à aprendizagem de adultos com TEA e com DI.

REFERÊNCIAS

BRITES, C. **O que é Deficiência intelectual e desenvolvimental (DID)**. Instituto NeuroSaber, 2019. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-deficiencia-intelectual-e-desenvolvimental-did/>. Acesso em: 13 set., 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 1 de set., 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 de set., 2021.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta. Revisão Técnica de José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.

DESSEN, M. A.; MURTA, S. G. A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. **Cadernos de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 13-46, 1 jan. 1997. Disponível em: <https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/15>. Acesso em: 12 set., 2019.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt#>. Acesso em: 12 set., 2019.

FARIAS, L. K. de S. Transtorno do espectro autista (TEA): relato de experiência no 1º ano do ensino fundamental. In: SILVA, M. F. V. da; PENA, S. C. S.; SILVA, F. H. S. da; VILHENA, V. D. M. (Orgs.). **Inclusão na educação básica: oportunidades para pessoas com deficiência**. Belém: RFB, 2022.

GARCIA, W. P.; DE PEREIRA, A. P. A. A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 179-187, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144393>. Acesso em: 09/02/2023.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MAFEZONI, A. C.; DE ALMEIDA CÉSAR, T. M.; DE SOUZA, D. S. Deficiência intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual. **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 3, p. 143-161, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4410>. Acesso em: 21/06/2023.

MATIAS, J. F. **A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva**. 2017. 23 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4404>. Acesso em: 21/08/2023

MILAN, D. Desafios e estratégias para alunos com transtorno do espectro autista na educação básica. In: SILVA, M. F. V. da (Org.). **Diferentes olhares e compreensões sobre a inclusão**. (III Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva, vol. 4). Belém: RFB, 2023.

PAGLIARINI, G. B. **O desenvolvimento cognitivo e social da criança com transtorno do espectro autista no ambiente escolar**. 2021. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9960>. Acesso em: DD 12/08/2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. -

SANTOS, F. M. dos. Matrículas de estudantes com deficiência na EJA e a oferta do atendimento educacional especializado em municípios paulistas. 2019. 75 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14338>. Acesso em: 14/09/2023

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**, Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 17/10/2023

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO

Joiane Freitas de Paiva¹

Larissa Costa da Silva²

Maria de Fatima Vilhena da Silva³

Felipe Alexandre Medeiros de Freitas⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.8

¹ Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará.

² Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará.

³ Professora doutora do Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (Grupo CEEI). Orientadora de estágio de docência.

⁴ Professor Mestre do Instituto Federal de Alagoas, campus Piranhas. Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Rede em Educação em Ciências e Matemática, Universidade de Mato Grosso, Polo UFPA.

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência ocorrido no estágio supervisionado, com foco na EJA. O objetivo é analisar o desempenho dos alunos com surdez na EJA, com atividades baseadas no contexto de comunicação e atividades matemáticas relacionadas ao cotidiano. A metodologia apresenta vivências de observação, acompanhamento e intervenção didática em matemática. Seis alunos participaram da intervenção, todos surdos, pois a escola, lócus do estágio, é especializada nessa área. A escola conta com professores preparados para o trabalho com alunos surdos e com surdocegueira. As análises dos resultados apontam as dificuldades iniciais com a falta de conhecimento em Libras para facilitar a comunicação com os alunos e vice-versa, problema que, aos poucos, foi sanado pelas estagiárias. Na intervenção em matemática, o tema trabalhado foi adição, com o intuito de os estudantes reconhecerem os números, somarem e descobrirem novas formas de adição. Avaliamos as atividades mediante a participação e envolvimento dos alunos na realização das atividades. Concluímos que os educandos aprenderam mais quando os problemas eram contextualizados com o seu cotidiano, e a comunicação entre as pesquisadoras e os alunos foi eficaz com o uso da língua de sinais para a aprendizagem. Consideramos que a experiência do estágio com alunos surdos marcou definitivamente a formação inicial, permitindo compreender e empreender cada vez mais na educação de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Libras. Matemática na EJA. Criatividade. Cotidiano.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de experiências pedagógicas com alunos jovens e adultos de uma escola pública especializada em surdez. Para o acompanhamento das atividades e compreensão dos educandos sobre suas atitudes, dificuldades, facilidades e criatividade, foi necessário enfrentar muitos desafios; entre eles, o de nos comunicar usando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois a carência deste conhecimento se transformava, em alguns momentos, também em angústia.

Sendo assim, pudemos imaginar como seria difícil para os alunos surdos desejarem se comunicar conosco e nós não os entendermos. A situação nos mobilizou a procurar meios de nos comunicar com eles, quando então buscamos aprender pelas mídias existentes no ciberespaço da internet.

Também notamos que o processo de ensino e aprendizagem precisa ir para além de saber se comunicar, ser organizado, planejado de maneira adequada para a clientela à qual se destina a educação especial. O(a) professor(a) deve ter consciência de que a leitura tem habilidades específicas e a escrita também, embora sejam ações distintas e uma complementa a outra.

Portanto, a sala de aula permite repensar e desenvolver habilidades variadas, a fim de que o trabalho docente ou pedagógico, no âmbito da educação para surdos e/ou outras

deficiências, tenha sentido para os aprendizes e garanta o acesso à educação para todos, a permanência e a aprendizagem daqueles que apresentam especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas no sistema de ensino. Por isso a importância do planejamento, da comunicação e especialmente de atividades que levem os estudantes a produzir conhecimentos, a desenvolver autonomia e ampliar sua visão de mundo.

Assim sendo, vale a pena propor atividades diversas que possam atender especificamente às necessidades dos estudantes e transformar a sala de aula em espaço de prazer para estudar e conhecer, porém todo esse trabalho integrado necessita estar atrelado à prática da avaliação da aprendizagem.

O aluno surdo carece de avaliação diferenciada e adaptada, com oportunidades para que ele acompanhe o que está sendo ensinado, e é de extrema importância a presença de intérprete educacional e/ou uma formação adequada na sala de aula durante esse processo educativo.

Sabemos que muitos surdos nascem em família de ouvintes e, por isso, os pais tentam inserir a Língua Portuguesa como sua primeira língua. Entretanto, isso é impossível, pois a criança surda aprende através da percepção visual enquanto a criança ouvinte aprende através da audição e desenvolve a linguagem oral.

Deste modo, deve-se considerar que, quanto à língua natural, “sua produção realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial” (Fernandes, 2007, p. 4).

Ponderando essas abordagens, entendemos que não deve ser fácil a comunidade surda na escola conviver com a exclusão, o preconceito e as injustiças escolares, posto que muitos adultos ou crianças surdas encontram dificuldades em conseguir ao menos uma vaga para estudar em escolas públicas, ou sofrem isolamento na sala de aula por não encontrar pessoas que falem sua língua. Diante desse cenário, pretende-se responder às seguintes perguntas: como os alunos da EJA lidam com a matemática e suas interpretações em suas vidas? A partir dessa questão, surgem outras perguntas: Como intervir na aprendizagem de alunos surdos na EJA de modo que possam se sentir valorizados? Até que ponto o estágio em docência com alunos surdos pode dar novos significados à docência?

Para obter as respostas, este trabalho tem o objetivo geral de analisar o desempenho dos alunos com surdez na EJA com atividades baseadas no contexto de comunicação e atividades matemáticas relacionadas ao cotidiano. O objetivo específico é desenvolver

atividades em sequência didática a fim de estimular o letramento matemático e potencializar a aprendizagem dos estudantes.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALUNOS SURDOS

2.1 Breve histórico da EJA no Brasil

A sigla EJA significa *Educação para Jovens e Adultos* e trata-se de uma modalidade de ensino oferecida pelas escolas públicas no Brasil, visando oferecer uma educação de qualidade para aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos, em nível médio ou fundamental, no período regular de ensino e que hoje estão avançados em idade.

A história da EJA no Brasil é relativamente recente. O primeiro projeto lançado pelo governo foi em 1947 chamado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação destinada principalmente ao meio rural. Essa campanha previa a alfabetização do aluno em três meses, além da conclusão do curso primário em prazo bem menor que o normal. O fato realmente motivador dessa campanha foi o processo de industrialização, que gerou a necessidade de mão de obra especializada (Cruz; Gonçalves; Oliveira, 2012).

O crescimento das indústrias nos centros urbanos fez com que a população da zona rural se mudasse para os centros urbanos na esperança de encontrar emprego, porém a maioria dos trabalhadores não era alfabetizada. Foi assim que se criaram escolas para adultos e adolescentes, mesmo porque no período eleitoral o voto carecia de pessoas que soubessem escrever (Cruz; Gonçalves; Oliveira, 2012).

Surgiram muitas críticas a esse projeto quanto à qualificação dos professores e à necessidade de adequação do programa, do material didático e dos métodos de ensino aos alunos atendidos. Com o fim desta primeira campanha, em 1950 o educador Paulo Freire foi o responsável por organizar e desenvolver um programa nacional de alfabetização de adultos. Porém, com o golpe militar de 1964, o trabalho de Freire foi visto como ameaça ao regime e ele foi exilado. Assim, foi criado um programa assistencialista e conservador: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Seu objetivo era apenas a alfabetização funcional, sem apropriação da leitura e da escrita por pessoas de 15 a 30 anos.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71) veio com um capítulo dedicado especificamente à EJA. Em 1974, o MEC (Ministério da Educação) propôs

a implantação dos CES (Centros de Estudos Supletivos) e todos eles carregavam influências tecnicistas devido à situação política do país. Em 1985, o Mobral terminou, cedendo espaço para a Fundação EDUCAR, que apoiava técnica e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes. Nos anos 1980, pesquisas sobre a língua escrita traziam estudos sobre a EJA, o que ajudou politicamente a estabelecer o dever do Estado em educar essa população, com a promulgação da Constituição de 1988 (Teixeira, 2006).

Os resultados das pesquisas e as conferências organizadas e realizadas pela UNESCO nos anos 1990 ajudaram a EJA a ser reconhecida em vários países. A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) veio garantir a igualdade de acesso, a permanência na escola e o ensino de qualidade, além de valorizar a experiência extraescolar que o aluno traz consigo. A Constituição garante ainda o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade certa. A Educação de Jovens e Adultos ganhou sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o estudante no mercado de trabalho e na sociedade como cidadão de direito.

2.2 O processo do ensino e aprendizagem de alunos surdos

Atualmente as pessoas com deficiência auditiva ou com surdez vêm conquistando seus direitos que, até pouco tempo atrás, não tinham.

Ao longo da história da educação de surdos no Brasil, sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. As propostas pedagógicas sempre foram calcadas na questão da linguagem. Essa preocupação, não menos importante que quaisquer outras na área da educação, tornou-se quase que exclusiva, perdendo-se de vista o processo educacional integral da criança surda (Quadros, 2003, p. 97).

A aquisição da língua, seja ela qual for, permite que o indivíduo mantenha a interação, e, para tanto, é necessário que ele seja estimulado desde muito cedo para que o processo seja eficaz. A Libras deve ser ensinada com o objetivo de fazer com que a criança surda compreenda tudo em seu meio, e não apenas fazer com que ela imite sinais sem significados e não consiga ler o mundo. A pessoa com deficiência auditiva pode desenvolver suas habilidades educacionais e sensoriais da mesma forma que alguém ouvinte.

O diferencial é que as habilidades devem ser estimuladas até que o aluno possa interagir e trocar experiências com os outros. A convivência é muito importante com outras pessoas, pois permite que o ser humano desenvolva seus aspectos linguísticos; a carência dessas inter-relações dificulta a inserção da pessoa no mundo. É como diz a afirmativa: “A ausência de relações sociais ocasiona problemas não só linguísticos, mas emocionais e cognitivos” (Santana, 2007, p. 54).

2.3 Educação Inclusiva – o que é isso?

A inclusão, tanto escolar como social, não é um assunto recente, mas a atenção merecida à pessoa com deficiência está sendo camuflada, abrindo espaço espontaneamente para a exclusão. No decorrer da história ocorreram várias mudanças, algumas benéficas e outras que acabaram por mascarar o verdadeiro sentido da inclusão. Tal condição muitas vezes deixa a pessoa com deficiência à mercê do faz-de-conta. Portanto,

participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (Pedrinelli; Verenguer, 2008 p. 18).

O processo inclusivo é assunto que merece destaque nos debates atuais das pesquisas educacionais e da sociedade, para que seja contemplado com o devido respeito não só pela comunidade escolar, mas por toda a população, pois se percebe que está sendo interpretado erroneamente, não lhe atribuindo os devidos papéis daqueles envolvidos no processo para incluir.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (Brasil, 2006, p. 47).

Portanto, a inclusão dos alunos surdos em salas regulares de ensino tem causado muita controvérsia entre os profissionais envolvidos no processo escolar. Muitos professores, infelizmente, não se sentem preparados e/ou não querem trabalhar com surdos por desconhecerem o verdadeiro sentido da educação especial, ou por não se disporem a usar metodologias eficazes para a educação destes educandos, ou pela falta de uma infraestrutura na instituição escolar. O resultado disso são alunos surdos que têm sofrido com as constantes reprovações ou, ainda pior, muitos são aprovados sem saber ler ou escrever sequer um bilhete, ou não entendem os conteúdos ensinados porque o processo não atende o principal: a sua aprendizagem.

Fica claro, portanto, que a Língua Brasileira de Sinais é uma ferramenta essencial. Também ela é imprescindível para a inclusão com responsabilidade e comprometimento com os estudantes surdos, e deve contar com intérprete e outras ações educacionais inclusivas, não apenas no ambiente escolar, mas em todos os lugares onde há presença de surdos.

2.4 Libras

Na atual situação brasileira, é notória a ampla dimensão em que os discursos e debates acerca da educação de surdos vêm acontecendo. A cada dia se fala mais sobre educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Nesse contexto, a escola vem buscando fazer a inclusão dos estudantes surdos em salas de aula regulares, onde eles manterão contato com professores e alunos ouvintes, além do tradutor e intérprete da língua de sinais (TILS), profissional responsável pelo intermédio da comunicação entre surdos e ouvintes através da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Libras é a língua oficial do povo surdo brasileiro e é o principal meio de comunicação entre surdos e ouvintes. Ela possui “[...] uma estrutura linguística diversa, vi-soespacial, com sintaxe, morfologia e ‘fonologia’ próprias [...]” (Lacerda; Santos, 2013, p. 28). A comunicação em Libras se dá a partir dos movimentos das mãos, gesticulação do corpo e expressões faciais.

A oficialização da Libras pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, são exemplos de conquistas e resultados dos inúmeros movimentos e lutas das pessoas surdas brasileiras. A presença do tradutor/intérprete de língua de sinais em espaços sociais diversos, públicos ou privados é uma das garantias citadas neste decreto (Brasil, 2002).

Apesar de tímidos, já podemos constatar alguns avanços nesta área, pois a língua de sinais já facilita, em parte, a convivência mais interativa dos surdos, apesar de ser questionada. A educação de surdos ficou parada e regrediu enquanto o oralismo foi imposto nas escolas e a língua de sinais começou a ser tratada com preconceito. Atualmente, a Libras vem conquistando seu espaço e é valorizada nas escolas inclusivas e na educação dos surdos.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1 Contexto da escola

O local do estágio foi uma escola pública, localizada na Avenida Almirante Barroso, 2800, no bairro de Souza, Belém-Pará, e oferece uma estrutura necessária ao conforto e desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência auditiva, ou surdos, como: internet, laboratório de informática, sala de leitura, pátio coberto, pátio descoberto, sala dos professores e sala de alimentação. A escola foi fundada em 1960, tornando-se referência no atendimento educacional do aluno surdo, do surdo com deficiências associadas e do

surdocego. No contexto da política educacional inclusiva, ela desenvolve atividades escolares, projetos pedagógicos e programas educacionais que objetivam desenvolver as potencialidades dos educandos surdos, garantindo os seus direitos educacionais.

A escola é vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc) sob a orientação da Coordenação de Educação Especial (COEES). Oferece aos alunos surdos, matriculados no ensino regular, um atendimento educacional especializado (AEE), além de Apoio Pedagógico Funcional para os alunos com deficiência múltipla associada a surdez e surdocegos, e demais modalidades de ensino. Possui, atualmente, 92 alunos: surdos, surdocegos e com deficiência múltipla associada a surdez, que são atendidos por uma equipe técnica multidisciplinar de pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogo e odontólogo. O objetivo da escola é garantir que todos tenham acesso a um ensino de qualidade e igualitário a fim de garantir uma sociedade justa a todos.

O ensino especializado atende a educação infantil, fundamental e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) nos ciclos I e II. Para receber o atendimento dos programas ofertados pela instituição, o educando precisa estar matriculado em uma escola do ensino regular. Os professores são muito competentes, com didáticas adaptadas aos alunos, e todos os que acompanhamos mostravam importância, amor, dedicação e prazer pelo seu trabalho e pelos seus estudantes.

Vivenciamos momentos em que os professores encorajavam os alunos ao lhes dizer que são capazes de aprender, ter a chance de entrar numa universidade e seguir a profissão que desejarem, pois são seres de direitos como qualquer outra pessoa, independentemente da especificidade de cada um. Ver esses professores dedicados pelo seu trabalho e pelos seus alunos nos deu um imenso alívio como futuros docentes. O contexto do estágio nos levava cada vez mais a experimentar a docência com zelo e rigor.

Na sala da EJA, a professora trabalhava com conteúdos direcionados ao contexto vivido pelos alunos e, a partir disso, trilhava caminhos para avançar nos conteúdos; ela mostrava muita dedicação e amor pelos seus educandos.

A turma da EJA era composta por 6 (seis) alunos surdos com idade entre 15 e 35 anos, e apresentavam surdez associada a outras especificidades, incluindo uma aluna com baixa visão. Para este caso, a professora ampliava todo o material para seu estudo, e, quando ia explicar as atividades, aproximava-se da aluna e fazia os sinais em Libras na mão da própria educanda, assim ela conseguia entender com muita rapidez, além de ser muito inteligente.

3.2 Desafios para estagiar

A escola oferece poucas salas para o estágio (AEE, EJA e Núcleo), então nos organizamos para ir até lá duas vezes por semana, nas quartas e quintas-feiras, no período de 14 de setembro a 17 de novembro, entre 13:30h e 17:30h.

Tendo em vista a grande demanda de estagiários de diferentes universidades, desenvolvemos as atividades em duplas, com a oportunidade de conhecer o funcionamento das salas do AEE e da EJA, onde fizemos as primeiras observações (como funcionavam as aulas, quem eram os alunos, como eles se comportavam, entre outros aspectos).

Ao chegarmos à escola, sofremos um grande impacto, pois a porteira da escola é surda e, naquele momento, sentimo-nos completamente deslocadas, fora do nosso lugar de conforto. Isso nos impactou por percebermos que precisamos nos apropriar dos conhecimentos sobre educação especial. Fomos conduzidas para a sala do AEE, onde ficamos a observar os professores fazendo o acompanhamento dos alunos do ensino médio.

Na sala do AEE, ficamos com os docentes de Biologia e Química. Cada professor fica com seus alunos, pois na escola nem todos estudam o mesmo conteúdo no mesmo dia. Foi impressionante ver a forma como os educadores ensinam, ficamos admiradas. Quando entramos na sala do AEE, parecia que estávamos em um mundo totalmente diferente, e sentimo-nos constrangidas por não sabermos quase nada do que eles conversavam ali. Sentimo-nos intrusas no ambiente, principalmente por não sabermos usar a Libras.

Vimos, ali, algo incrível: alunos e professores sem problemas para se comunicarem por Libras. Sentimos que a licenciatura integrada poderia nos fornecer mais práticas na disciplina de Libras, pois a inclusão de pessoas surdas necessita obrigatoriamente disto.

Infelizmente, a maioria das pessoas pensa que os surdos só se comunicam com outros surdos, mas a realidade é que eles fazem todas as atividades como qualquer outra pessoa. Precisam ir a lojas, supermercados, farmácias, hospitais, academias de ginástica etc. Na verdade, a chance deles estarem cercados o tempo todo de outros que também possuam deficiência auditiva é pequena.

Foi desafiador estagiar num espaço totalmente díspar do que estamos acostumados a frequentar. E, por ser uma Unidade Técnica de alunos surdos-cegos, o desafio foi muito maior, pois nossa grade curricular não nos dá suporte técnico para o uso de Libras — temos apenas 30 horas para ter noção dessa língua.

Desta feita, a carência nesta área nos levou a recorrer à internet a fim de estudarmos o básico em Libras e nos comunicar com os alunos da EJA e com alguns funcionários da escola; fizemos buscas em alguns canais no YouTube, como: Curso de Libras, Instituto de Libras Escrita, Aprendendo Libras e Educolibras. Esses canais nos ensinaram o básico da comunicação, e então conseguimos dialogar com todos.

Nossas inquietações e reflexões corroboram as reflexões de Pardim e Calado (2016, p. 103):

[...] quando se trata de educação de jovens e adultos, estes desafios aumentam, mas também estimulam aos que veem na EJA a possibilidade de contribuir para que o outro alcance aquilo que, por motivos variáveis, lhe foi negado. Para isso, é preciso que haja o reconhecimento da complexidade desse processo tanto para o professor quanto para o aluno.

Considerando as reflexões e observações do contexto educacional, recorreremos aos estudos teóricos, conceitos, características da EJA e muito mais, a fim de compreender melhor o que fazer em uma escola especializada com jovens e adultos que sonham com dias melhores em suas vidas. Feito isso, planejamos a intervenção pedagógica descrita a seguir.

3.3 Intervenção pedagógica

Planejamos e realizamos uma regência no modelo de sequência didática (SD) para os alunos da EJA, que foi distribuída em dois dias, pois esta era uma exigência do Estágio de Docência III que faz parte do currículo do curso de Licenciatura Integrada da UFPA. Sabemos que o processo educacional, para ser proveitoso, deve estabelecer um plano em que as teorias se articulem com as estratégias e sejam úteis ao ensino e à aprendizagem dos educandos.

De acordo com leituras realizadas, definimos a SD como um conjunto de atividades planejadas pelos professores com a finalidade de os alunos alcançarem certos conhecimentos e determinadas habilidades. Para que isso seja possível, é necessário organizar uma série de seções formativas interligadas com um fio condutor coerente que as unifique em todo o processo de ensino. Para Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. No projeto de Pelegrini (2014) citado por Monteiro, Castilho e Souza (2019), no estudo sobre adição e subtração de fração com estudantes do 7º ano do ensino fundamental, ao utilizarem diferentes etapas e metodologias, eles “demonstraram empenho, envolvimento e interesse em desenvolver as atividades” (p. 301).

Há de existirem, portanto, os objetivos de organizar, selecionar metodologias e orientar o processo de ensino e aprendizagem. Na SD, em geral, o professor explica um tema, em seguida desenvolve um conteúdo e, por fim, o aluno tenta colocar em prática o que foi aprendido. Sendo assim, foi proposta a SD nas seguintes etapas:

Etapas da intervenção pedagógica

1º encontro

Conteúdo: Conceito de adição

Objetivo: trabalhar o conceito da adição

Tempo previsto: 45 minutos

Estratégia: textos impressos para a leitura em sala de aula juntamente com os alunos e com a ajuda da professora regente, que auxiliou com a interpretação em Libras.

2º encontro

Conteúdo: cálculos e observação de figuras

Objetivo: trabalhar a importância da matemática para solução de problemas que envolvam adição. Ler e registrar quantidades e efetuar operações de adição.

Tempo previsto: 45 minutos

Estratégia: atividades impressas, material dourado e o quadro para auxiliar no momento da atividade.

A avaliação da SD se deu mediante as observações da participação e habilidades dos alunos nas atividades. Deveríamos adotar estratégias diferenciadas das que são destinadas a alunos ouvintes. Então, procuramos seguir o que Fernandes (2013, p. 16) defende: “as produções dos surdos não podem ser comparadas a de alunos falantes do português como língua materna, que ouvem e interagem por meio dele desde que nascem e, quando chegam à escola, têm como objetivo conhecer uma das inúmeras variedades da língua: a norma padrão”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EM MATEMÁTICA

Neste tópico falaremos da intervenção didática realizada na turma de EJA com alunos surdos.

Apresentamos a atividade realizada em duas tardes, no horário das 13:30 às 17:00 horas, com seis alunos, entre eles a aluna com baixa visão, para a qual foi necessário preparar material ampliado. Todos os estudantes eram surdos com outras deficiências associadas, como baixa visão, paralisia cerebral e autismo.

Para trabalhar o tema da adição, utilizamos o material dourado, pois, antes disso, o professor da sala nos disse que eles conseguiam resolver melhor os problemas com o auxílio desse material. Formulamos algumas questões para eles, tais como: “É importante aprender matemática?” “Podemos relacionar a matemática da escola com o nosso cotidiano?” “Podemos relacionar os números aos objetos?”

Fizemos também algumas perguntas referentes à vivência dos educandos: “Quantas viagens você e sua família fazem durante o ano?” “Quantas maçãs sua mãe compra para a família por mês?” “Você gosta de ir ao supermercado?” “Quando vai [ao supermercado], você escolhe o que vai comprar?” Com essas perguntas realizamos as atividades que planejamos com cada aluno, registrando no quadro as respostas.

Todos conseguiram resolver as questões de adição propostas a partir das perguntas, porém não centramos as atividades apenas em fazer contas, mas também em saber pensar, formular hipóteses e argumentar.

Nesta perspectiva, Fonseca (2005) defende que, para se desenvolver habilidades matemáticas, é preciso oportunizar ao educando maior diversificação de representações matemáticas que sejam objetos de interpretação e superação das dificuldades na resolução de problemas, ao invés de focar somente na feitura de contas.

Por isso, antes de realizarmos a intervenção didática ficamos em dúvida sobre qual conteúdo tratar, que estratégias utilizar, pois nosso contato com os alunos havia sido pouco. Outra dúvida pairava sobre a questão de não termos o domínio da Libras; o medo e a insegurança eram bem grandes, mas a professora orientadora nos disse para buscarmos mais vídeos na internet que ensinassem a comunicação em libras, e a regente da sala nos ajudou muito a este respeito. Tais orientações foram indispensáveis para a execução da sequência didática.

Nesta trilha, Ferrari (2009) citado por Silva (2014, p. 27) afirma que “a importância do papel do educador não se resume apenas em [sic] ensinar os conteúdos, [mas também] é estar aberto e apto à produção do conhecimento. É pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar sempre”. Essas releituras dos problemas por que estávamos passando nos davam força e diminuía a insegurança. Quanto aos alunos, eles tiveram maior compreensão e paciência conosco pelos nossos parcos conhecimentos em Libras.

A respeito da temática de adição, nós a escolhemos por sua flexibilidade e por vermos como os educandos daquela escola, na condição especial que apresentavam (deficiência auditiva), enfrentavam dificuldades em matemática.

Muitas vezes, a escola equivocadamente considera a matemática um conhecimento social e, portanto, adquirido por simples transmissão de conhecimentos. No entanto, ela é, predominantemente, conhecimento lógico-matemático e, assim, necessita de construção por parte do sujeito que aprende (Silva, 2014, p. 15).

Em nossa sequência didática, optamos por trabalhar a adição por considerá-la de grande plasticidade para aprendizagem, podendo aproximá-la de questões envolvendo o cotidiano dos jovens e adultos.

A matemática também é representada em contextos cotidianos [...]. Podemos encontrar matemática em todo lugar. E podemos encontrar muitos tipos diferentes de matemática em todo lugar. Como podemos esperar que exista qualquer característica comum? A matemática é desenvolvida por muitos diferentes grupos de pessoas em circunstâncias muito diferentes. Ela se refere a uma pluralidade de atividades (Skovsmose, 2007, p. 211 citado por Pardim; Calado, 2016, p. 109).

Nessa lógica, a flexibilidade ou a plasticidade matemática surgia quando os alunos faziam as contas, quando associavam o problema a algum episódio ocorrido com ele/ela ou com alguém que conheciam. Somavam os conhecimentos que possuíam, verificavam o que precisavam e discutiam sobre como chegar a um determinado valor ou como responder com argumentos importantes.

Tal fato corrobora a afirmativa de Sônia Pellegrini (2014), quando a autora, após propor uma SD sobre adição e fração sob diferentes metodologias, avaliou que “é preciso descrever e analisar as escolhas efetuadas do conteúdo, da abordagem, da sequência de ensino e dos recursos que serão utilizados. A partir dessas escolhas elabora-se e implementa-se um plano de ação com uma sequência didática” (p. 8). Complementando esse pensamento, Monteiro, Castilho e Souza (2019) argumentam que “o aluno precisa ter acesso aos conhecimentos compreendendo a sua essência, daí a necessidade de se buscar novas metodologias de ensino que proporcionem um aprendizado significativo”.

Na pesquisa de Silva (2014) com alunos de EJA, o autor diz o seguinte:

O aluno PROEJA almeja a entrada para o mercado de trabalho e eles [sic] já trazem consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos acumulados no decorrer de sua vida, e essa experiência de vida não deve ser desperdiçada pelo professor. É necessária uma reflexão por parte do professor em relação a sua prática pedagógica para encontrar uma metodologia que entre em sintonia com os seus alunos, estimulando-os para o ensino-aprendizagem da matemática (p. 28).

Concordamos com Silva (2014), por isso nosso objetivo específico foi avaliar como os alunos da EJA lidam com a matemática e suas interpretações em suas vidas, uma vez que, “em se tratando de sujeitos jovens e adultos, é imprescindível que os mesmos sejam convidados a participar de sua própria aprendizagem, renunciando qualquer postura passiva capaz de comprometer o princípio da autonomia e da apropriação” (Ferreira; Paiva, 2011, p. 193).

O estudo de Babinski (2017) com uma sequência didática sobre proporção e figuras geométricas mostrou que a aprendizagem foi significativa, pois levou em conta os conhecimentos prévios dos estudantes. A aplicação da sequência didática teve resultado satisfatório, pois eles refletiram sobre os conceitos, compreenderam, questionaram e discutiram cada etapa do estudo.

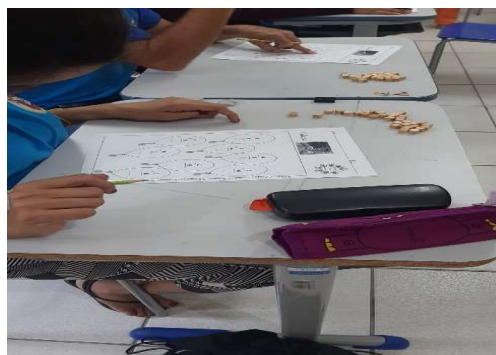
Esses estudos nos levaram a pensar que a sequência didática precisa contar com o que os alunos sabiam, mas não tínhamos a ilusão de que daria conta de atender a todos eles no mesmo tempo de aprendizagem, embora a direção da proposta fosse a inclusão e o letramento matemático respeitando o tempo de cada um para aprender. Para tanto, apresentamos, também, propostas de adição e, em meio às resoluções, fazíamos perguntas (usando a língua de sinais) que se relacionassem com o conceito da matemática para eles e seu cotidiano.

As Figuras de 1 a 4 registram momentos das atividades. Os números representavam prováveis valores de objetos que podem ser encontrados no mercado. Eram aproximações de conteúdos escolares com assuntos do cotidiano dos alunos.

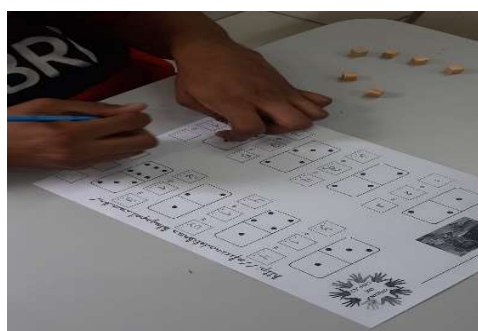
Figuras 1 a 4 - Momentos da intervenção didática.



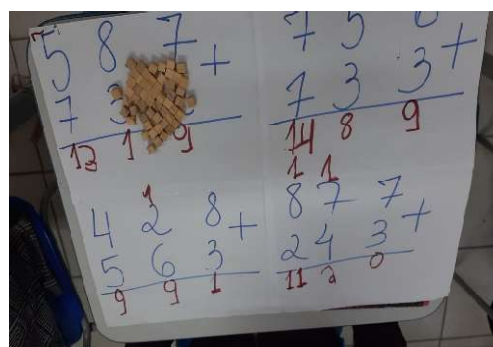
1



2



3



4

Fonte: Registros das autoras (2022).

Para ajudar a somar, os alunos utilizavam alguns artefatos de madeira e, assim, encontravam as respostas certas, conforme mostram as Figuras acima. Os resultados dessas atividades indicaram que a matemática é vista por parte dos estudantes como algo muito desafiador e difícil de aprender. Mas, como a maioria da turma tinha bom domínio sobre o uso da língua de sinais e sobre a adição, tornou-se fácil a resolução, principalmente por causa da interação entre os que sabiam mais e os que sabiam pouco, além da relação com o cotidiano deles. Fernandes (2013) admite que não há como avaliar as atividades dos alunos surdos do mesmo modo como se avalia as dos ouvintes. Nesta direção, concordamos com a autora quando esta enfatiza que

aquilo que dizemos com muitas palavras em nossa língua se reduz a uma ou duas emissões; ao tentarmos enunciar uma frase, percebemos que a ordem das palavras não é aquela a que estamos acostumados; buscamos preposições e elementos de ligação para dar sequência a um pensamento e eles nos escapam. É inevitável que nos sintamos bloqueados, impotentes, à medida que a produção de significados só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna (Fernandes, 2013, p. 6).

Discutindo sobre a intervenção didática em termos de ensino, escolarização e aprendizagem de alunos de EJA e pessoas surdas, não podemos nos afastar de outras questões, como a Lei de Diretrizes Bases Nacional da Educação (Brasil, 1996), a Lei da Educação para Jovens e Adultos (Brasil, 2000) a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) que regulamenta o uso de Libras nas escolas. Esse conjunto de legislações está disponível

para assegurar a educação para todos que não conseguiram, na idade adequada, completar seus estudos e a facilitação de comunicação com as pessoas surdas. Os alunos de EJA muitas vezes retornam à escola por acreditarem que lá aprenderão algo que lhes servirá para a vida. Logo, as leis e decretos devem estar a favor dessas pessoas, seja na escola ou em qualquer espaço da sociedade.

Também é preciso entender e levar a sério que vivemos em uma sociedade onde aqueles com deficiência ainda carecem de mais valorização enquanto seres humanos: é o exemplo de quem é surdo ou possui deficiência auditiva (que perdeu parte da audição). Elas são diferentes, sim, mas precisam de professores preparados nas escolas e de materiais adequados; merecem que seus direitos à educação sejam assegurados, tanto para os que estudam em escolas especializadas quanto para os que estão nas escolas públicas regulares.

A necessidade de adaptações de atividades para alunos surdos em nossas escolas brasileiras é muito carente; conseguimos perceber e ver isto na escola regular. Pensamos que é indispensável um olhar mais atento para este público que muito frequentemente passa despercebido, e ao qual faltam recursos pedagógicos para um melhor ensino e aprendizagem, inclusive para favorecer aos docentes e estagiários mais oportunidades de desenvolver propostas didáticas inclusivas com recursos audiovisuais adaptados.

[...] a escola, mais do que nunca, precisa se apropriar das novas linguagens audiovisuais e informáticas, bem como de suas interfaces, para atender as constantes exigências do mundo que, por sua vez, requer uma sintonia cada vez mais afinada com o conhecimento [...] a escola é, especialmente, o lugar onde tudo isso pode ser sentido e vivido, como reflexo das sociedades em que os jovens estão inseridos (Bettega, 2010, p. 15).

A nosso ver, quando o poder público e as políticas públicas olharem com mais praticidade para as necessidades dos alunos diferentes (porque somos seres totalmente diferentes, com necessidades diferenciadas) e para a formação continuada dos professores, conseguiremos avançar rumo à efetiva educação de qualidade para todos, alunos e profissionais da educação.

São grandes os desafios para se trabalhar em um contexto educacional em que os alunos adultos são surdos, principalmente se não se tiver domínio de Libras. Isto pôde ser visto no trabalho de matemática com os educandos. O primeiro momento foi muito custoso, contudo, no decorrer das atividades, começamos a sentir que não era tanta a dificuldade em usar a língua de sinais, e sim, o medo de fazermos algum sinal equivocado. Com muito esforço conseguimos aprender e executar os sinais dos números com facilidade, e desse modo as aulas fluíram.

A utilização de materiais diferenciados para o ensino e aprendizagem permite identificar os fatos que dificultam o ensino de Matemática. Diante disso, o professor pode elaborar planos e intervenções para solucionar os problemas existentes. “É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação” (Brasil, 1997, p. 26). Nesta vertente, o educando será capaz de entender que os conhecimentos matemáticos não estão articulados somente ao cotidiano, mas estão presentes em várias outras áreas do currículo escolar.

O estágio com os alunos surdos nos fez sentir a necessidade de conhecer a linguagem dos sinais para trabalhar nas escolas mesmo que não haja alunos com deficiência auditiva. A Libras é, a nosso ver, um modo de inclusão no ambiente escolar e na vida cotidiana dessas pessoas; se não houver esse meio de interagirmos, tudo passa a ser uma grande falácia.

Durante a intervenção, os sinais que mais utilizamos foram os dos números; foi um pouco complicado, pois existem diferenças entre os sinais; a diferença é que os números ordinais, do primeiro até o nono, têm a mesma forma dos cardinais, porém com movimentos. Do primeiro até o quarto, os movimentos são para cima e para baixo; do quinto até o nono, são para os lados; a partir do numeral dez não há diferença entre números cardinais e ordinais. Também usávamos os sinais do dia a dia, como: oi, tudo bem, boa tarde, obrigado, alfabeto, e outros que os próprios alunos nos ensinaram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio na EJA com alunos surdos transformou-se em marco em nossas vidas pessoais e profissionais; nesse espaço, aprendemos algo novo em diversos momentos práticos. Percebemos que, a cada dia, realmente havia uma aprendizagem inédita, como um choque de realidade e de encantos. Não nos cansamos de dizer que foi algo extraordinário que vivemos, e que muito contribuiu para nossa formação docente.

A experiência na escola foi única e cheia de obstáculos didáticos, mas conseguimos ultrapassá-los. Saímos dessa experiência com uma nova visão de mundo, pois o contexto escolar de EJA com alunos surdos é totalmente diferenciado, e isso nos influenciou grandemente.

Naquela escola pudemos desenvolver outro olhar de educadoras, uma vez que cada aluno ali mexia com nossos corações de forma diferente ao ensinarmos, e que, apesar das dificuldades por que passamos, vencemos algumas de nossas limitações e auxiliamos os alunos a terem mais esperança no futuro.

Aprendemos com os educandos o mundo mágico que é a língua de sinais e entendemos por que, como cidadãos e professores, temos a obrigação de aprender e conhecer essa língua. Conscientizamo-nos certamente de que, para que a tão debatida inclusão aconteça em nossa sociedade brasileira, é essencial desenvolver os meios de comunicar-se efetivamente e conhecer o outro e as suas limitações.

O aprendizado da linguagem de sinais pelos professores também é um ponto de partida de inclusão para alunos surdos, de modo a não haver restrição a meras práticas de exercícios. No caso de deficientes auditivos, a Libras os auxilia a ter círculos sociais ampliados e mais inclusão em atividades comuns para qualquer pessoa, como a educação formal e o trabalho.

Para estas vivências recorreremos aos estudos teóricos, aos conceitos, a conhecer melhor as características da EJA, a fim de compreender com mais apreço o que se pode fazer em uma escola especializada com jovens e adultos sonhando com vidas melhores.

Foram incríveis os contatos com os funcionários, alunos e professores! Foram momentos que nos fizeram verdadeiramente sentir o que as pessoas com deficiências sentem no nosso “mundo de ouvintes”. Ao participarmos das aulas nos diferentes ambientes (AEE e EJA), constatamos que devemos estudar muito mais, tanto para o nosso crescimento pessoal como para o trabalho de professoras. Além disso, vimos a necessidade de os professores saberem lidar bem com Libras para facilitar o ensino, melhorar a comunicação escolar e mediar a aprendizagem.

Dessa forma, os achados da sequência didática com um tema de Matemática produziu bons resultados, com a participação efetiva de todos os alunos nas atividades, e cada qual querendo aprender; são alunos que mantêm ótima relação com todos, e o *feedback* deles referente às aprendizagens e habilidades foi algo que consideramos crucial para a nossa intervenção didática.

Mediar a aprendizagem do estudante surdo durante a sequência didática requereu entender o cenário em que o professor está inserido, o que representa ser mediador do conhecimento e qual o propósito de oferecer e construir a efetiva aprendizagem matemática.

Exemplo disso é que aquele ambiente especial nos “obrigou” a buscar, na internet, sobre como deveríamos nos comunicar com os educandos, como aprender os sinais que precisávamos saber para os momentos de interação com eles. Fomos desafiados e, felizmente, aprendemos a nos comunicar e a nos preparar para qualquer situação durante nossa convivência com os alunos.

Em nossa jornada como estagiárias e pesquisadoras, notamos que a linguagem escrita pelas pessoas surdas ainda apresenta muitas limitações; entretanto, quando tratamos nossa intervenção em matemática aproximando-a do que os jovens e adultos vivenciam ou conhecem, o ensino ficou mais fácil e a aprendizagem mais efetiva. Consideramos que o fato de os alunos surdos aprenderem mais pelo contato visual implica uma pedagogia surda, ou seja, métodos que os façam se comunicar e se sentir capazes e esperançosos para que seus sonhos se transformem em realidades.

REFERÊNCIAS

BABINSKI, A. L. **Sequência didática (SD):** experiência da matemática. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2017.

BETTEGA, M. H. S. **Educação continuada na era digital.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 148 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 09 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **O desafio das diferenças nas escolas.** Boletim 21. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. –Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

CRUZ, É.; GONÇALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R. de. **A educação de jovens e adultos no Brasil: políticas e práticas**. Educação Pública. 2012. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/14/a-educaccedilatildeo-de-jovens-e-adultos-no-brasil-polia-cuteticas-e-praacuteticas>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERRARI, S. M. S. **A percepção dos educadores da EJA sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos**. 2009. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=547217> Acesso em: 1 dez. 2022.

FERREIRA, M. J. de R.; PAIVA, M. A. V. Refletindo e organizando o trabalho pedagógico na EJA e no PROEJA. *In*: FREITAS, R. C. O.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M. Q.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.). **Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores**. Vitória: Ed. IFES, 2011.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: SEED/SUED/SEE, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. (Coleção Tendências em Educação Matemática). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1. ed. São Carlos: EdUFScar, 2021. 254 p.

MONTEIRO, J. C.; CASTILHO, W. S.; SOUZA, W. A. de. Sequência didática como instrumento de promoção da aprendizagem significativa. **Debates em Educação Científica e Tecnológica - Revista Eletrônica**, Vitória, v. 9, n. 01, p. 292-305, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1277> Acesso em: 13 set., 2022.

PARDIM, C. M. C.; CALADO, M. C. O ensino da matemática na EJA: um estudo sobre as dificuldades e desafios do professor. **Revista Ifes Ciência**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 98-123, 2016. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/253>. Acesso em: 13 set., 2022.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. *In*: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade física adaptada**. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

PELLEGRINI, S. A. de P. Uma sequência didática como suporte pedagógico para se trabalhar os conceitos da adição e subtração: uma intervenção com os alunos do 7º ano do ensino fundamental. *In*: **Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. (Produções Didático-pedagógicas, vol. II). Curitiba: UNESPAR, 2014.

Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_mat_pdp_sonia_aparecida_de_paula_pellegrini.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, L. C. da. **Dificuldades da matemática na educação de jovens e adultos no CEIEBJA de Nova Londrina, PR**. 2014. 35 f. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, J. L. **Alfabetização de adultos: cidadania no canteiro de obras**. 2006. 50 f. Monografia (Graduação em Magistério Superior) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

CAPÍTULO 9

ENSINO SOBRE OS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR PARA ALUNOS SURDOS

Maria de Fatima Vilhena da Silva¹

Claudiane da Silva de Jesus²

Dezilene Serrão Dias³

Ítalo Diogo da Silva Vasconcelos⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.9

¹ Professora Doutora do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo CEEI - Grupo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva.

² Graduada em Educação em Ciências e Matemática. Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará.

³ Graduada em Educação em Ciências e Matemática. Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará.

⁴ Graduado Graduada em Educação em Ciências e Matemática. Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará..

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de propor aprendizagem de novos conhecimentos de ciências a alunos surdos em uma turma de Educação de Jovens e Adultos por meio de uma sequência didática. As atividades ocorreram em uma escola especializada na educação de surdos, em uma turma de seis alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª e 2ª etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de surdos esses alunos também apresentavam associada deficiência intelectual, ou paralisia cerebral, ou transtorno do espectro autista ou baixa visão. A metodologia baseou-se na observação e intervenção de uma sequência didática sobre os planetas; os dados obtidos são analisados pelo método da narrativa. A sequência didática, desenvolvida em três momentos, tratou do tema “sistema solar”. Concluiu-se que as experiências didáticas motivaram os alunos a aprenderem concepções novas que se manifestavam durante atitudes colaborativas, cooperativas e de discernimentos, o que facilitou a aprendizagem e o alcance do objetivo principal da pesquisa.

Palavras-chave: Estágio. Surdez. Planetas. Inclusão.

contava com seis alunos; todos apresentavam surdez associadas a outras comorbidades, tais como Deficiência Intelectual (DI), Paralisia Cerebral (PC), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Baixa Visão.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho fundamenta-se nas práticas docentes no estágio com pesquisa, dando ênfase à Educação de Jovens e adultos. O estágio mostra ser de grande importância na formação inicial por se transformar em momentos reais que podem ser vivenciados na vida do professor ou professora.

Também mostra importância por trazer aos graduandos experiências para entender a docência com um público diferenciado, composto por jovens, adultos e idosos, os quais muitas vezes pararam seus estudos no trajeto escolar para atender necessidades específicas ou prioridades que a vida lhes impôs e/ou ainda lhes impõe. Portanto, acaba sendo lugar de destaque para a construção da identidade docente.

Sendo assim, nossa percepção vai ao encontro do que Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005) defendem quando afirmam que o estágio supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa oportuniza ao graduando escolher definitivamente a profissão, pois, em meio a ela, muitas discussões acadêmicas teóricas e metodologias emergem e são postas em práticas ou observadas. Para Mafuani (2011), o estágio possibilita aos estudantes vivenciarem o que aprenderam durante a graduação.

O curso de licenciatura possui a prerrogativa de relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, onde os componentes curriculares se interligam. Tal condição é bem destacada no Estágio Supervisionado, o qual é considerado por Santos Filho (2010) um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real e que os discentes terão em sala de aula quando profissionais.

O texto apresenta uma narrativa das aprendizagens ocorridas pelos alunos de EJA articuladas à percepção e avaliação do que representam esses conhecimentos teóricos e práticos. O presente trabalho tem o objetivo de propor a aprendizagem de novos conhecimentos de ciências dos educandos surdos em uma turma de Educação de Jovens e Adultos por meio de uma sequência didática.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado durante o estágio com pesquisa, e é de natureza qualitativa; seus resultados são apresentados em narrativa e reflexões. O local da pesquisa é uma escola estadual especializada na educação de surdos, em turmas de modalidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma unidade considerada referência em surdez no estado do Pará, localizada no bairro do Souza, na cidade de Belém-Pará. O período da pesquisa foi de 31/08/2022 a 21/12/2022, nos dias de quarta e quinta-feira, no horário das 13:30h às 17:00h, perfazendo um total de 130 horas, contando com três estudantes de licenciatura durante o estágio curricular. Destacamos, porém, que antes de partirmos para a prática da pesquisa fizemos vários estudos teóricos, discussões acadêmicas e orientações na universidade, e estas atividades ocorreram no decorrer da pesquisa.

A turma pesquisada foi da modalidade EJA, 2ª etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e contava com seis alunos; todos apresentavam surdez associadas a outras comorbidades, tais como Deficiência Intelectual (DI), Paralisia Cerebral (PC), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Baixa Visão. Os alunos raramente faltavam às atividades na escola. Neste texto, os estudantes de EJA serão designados por alunos.

Os seis alunos foram acompanhados e observados, tendo idade entre 17 e 45 anos. A metodologia para obter dados constituiu-se de observações em sala de aula, acompanhamento das atividades da professora regente e uma intervenção, que a denominamos de sequência didática. A referida sequência focava no sistema solar e foi ministrada em três (3) momentos pedagógicos; nela foram utilizados os seguintes recursos didáticos: vídeo em Libras sobre o sistema solar, atividades de pintura e manipulação de objetos representando os planetas, produção de cartaz e construção de maquete. Todas as atividades foram de-

envolvidas em uma única equipe em que todos se ajudavam mutuamente. O método de análise dos dados foi por meio da técnica da pesquisa narrativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico apresentamos a narrativa reflexiva sobre a sequência didática ministrada. Na primeira semana, observamos a dinâmica da escola e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para então darmos andamento em uma regência sobre o sistema solar.

A escola, por ser especializada, conta com profissionais qualificados e alunos com múltiplas deficiências. Todos recebem a educação merecida e legal, conforme previsto na Constituição Federal.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, Família e Sociedade, ao determinar que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família ser promovida e incentivada, com a colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Assim, ao longo da pesquisa percebemos que a docente incentivava os estudantes e facilitava a aprendizagem com uso de recursos mais visuais, além de uso dos sinais que tratavam das imagens, e depois escreviam os nomes em Língua Portuguesa, sendo uma forma bilíngue para se comunicar fora da escola e no seu cotidiano.

Diante dessas observações, foi planejada a sequência didática a ser ministrada para os alunos. O planejamento teve caráter interdisciplinar, porém foi desafiador, já que os alunos eram adultos com diferentes deficiências. O desafio também foi pelo fato de ser uma experiência diferente das que estagiamos nos anos iniciais, com crianças.

A proposta deveria atender a todos os alunos, pois assim prevê a inclusão escolar para aqueles com deficiência. A educação de jovens e adultos, para ter bons resultados, depende de uma boa articulação entre o espaço escolar, o currículo, o encaminhamento estratégico das intervenções, o bom senso docente, a qualificação profissional e, especialmente, uma ênfase na capacidade do aluno que apresenta deficiência. Esta nossa afirmativa vai ao encontro do que é exigido pelo Estado na Lei nº9394/96, atualizada em 2017: em seu artigo 4º, inciso III, garante que em todas as modalidades de ensino o “atendimento educacional especializado [seja] gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2017).

Quanto ao plano de intervenção, ele foi fundamentado também nas exigências da inclusão, considerando atender as diferenças e “dar oportunidade a todos os que não tiveram acesso à educação em tempo hábil, como garante a legislação” (Santos; Da Costa, 2016, p. 12).

Considerando essa discussão, propusemos ensinar sobre o Sistema Solar, associando o assunto, sempre que possível, a diferentes situações do cotidiano, com a intencionalidade de promover uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, promover interação e despertar nos alunos a busca pelo conhecimento. O assunto faz parte do currículo da 2ª etapa da EJA do Ensino Fundamental I, com base na orientação do desenvolvimento curricular, presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

O tema foi intitulado “Conhecendo o céu”. A escolha é justificada por ter uma linguagem visual de fácil entendimento e também por agregar sentidos para o cotidiano e novos conceitos, visto que os surdos são pessoas altamente visuais e criativas. Desse modo, realizamos atividades diferenciadas de acordo com as especificidades de cada aluno, buscando facilitar a compreensão através da leitura e escrita de novas palavras de forma bilíngue e interpretação, ou seja, por utilizar sinais e língua portuguesa. Isso vai na direção inclusiva dos alunos na EJA, haja vista que, “para haver uma inclusão que possibilite um bom desempenho dos alunos, se faz necessário que inicialmente valorizemos as situações, as vivências, possibilitando assim ações pertinentes ao contexto do educando” (Santos; Da Costa, 2016, p. 13).

Lacerda, Santos e Caetano (2011) abordam a importância dos recursos visuais na prática pedagógica docente, e afirmam que

[...] a escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os ‘olhares’ aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético (Lacerda; Santos; Caetano, 2011, p. 108).

Ademais, a representação visual como estratégia de sinais para os alunos surdos é de extrema importância, pois é onde esses sujeitos se sentem acolhidos em suas diferenças. Como já mencionado, os surdos são pessoas visuais, portanto a imagem do sistema solar passa a ser um recurso necessário para que eles assimilem as informações presentes e possam, sempre que possível, associá-las ao ambiente cultural, social, linguístico e ideológico presente na sociedade.

A seguir, são apresentados os momentos que constituíram a sequência didática realizada no estágio.

1º momento da sequência didática

No primeiro momento, apresentamos aos alunos um vídeo sobre o sistema solar em Libras para mostrar os nomes de cada planeta e o seu sinal em Libras. O vídeo explica de forma direta os oito planetas que compõem o sistema solar, as imagens com características próprias, como cores e tamanhos diferentes e a ordem dos corpos celestes a partir do sol. Ao final do vídeo, a professora regente interveio e disse para reproduzir o vídeo novamente de modo que fosse feito o sinal de cada planeta. Cada vez que era mostrada a imagem e o sinal do planeta, o vídeo era pausado para fazermos o sinal em conjunto com os alunos, com o objetivo de eles reproduzirem e apreenderem o novo sinal (Figura 1). A professora explicou que devíamos realizar esse exercício constantemente durante a aula para que eles assimilassem os sinais.

Figura 1 - Alunos assistindo a vídeo sobre o sistema solar (nomes e sinais dos planetas).



Fonte: Claudiane de Jesus (2022).

Após o vídeo, apresentamos miniaturas dos planetas e cartelas com uma linguagem bilíngue, ou seja, em língua portuguesa e em Libras, com o intuito de eles manipularem o material e terem a percepção visual da representação dos tamanhos diferentes dos astros. Também lhes solicitamos que escolhessem um planeta para a realização da atividade de pintura, que consistia em desenhar e pintar, além dos nomes dos planetas em linguagem bilíngue como mostra a Figura 2).

Figura 2 - Atividade a ser exposta no mural.



Fonte: Deizilene Dias (2022).

Os alunos conseguiram concluir com êxito a tarefa de pintar e, em seguida, colocaram suas atividades no mural da sala.

Fazendo uma reflexão sobre a escolha dos recursos didáticos e a metodologia para esse trabalho docente, percebemos sua importância e o modo de utilização para alcançar o objetivo. Isso concorda com a literatura sobre as escolhas serem adequadas, pois podem representar mecanismos facilitadores da aprendizagem, capazes de estimular e enriquecer as experiências na sala de aula e de desenvolver a interação professor-aluno (Cordeiro; Barcellos, 2015).

O trabalho docente precisa ser exercitado de acordo com o nível intelectual e a deficiência do aluno, com o intuito de facilitar a compreensão da atividade pedagógica e a aprendizagem. O documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, do Ministério da Educação (Brasil, 2003), sugere que sejam selecionados conteúdos, conceitos e experiências que envolvam recursos e metodologias visuais.

No caso dos alunos surdos, essa condição vem a ser fundamental, haja vista que este sentido (a visão) é mais desenvolvido nessa deficiência. Os recursos didáticos, quando visualizados, possibilitam a relação com algo que conheçam e, assim, melhoram a compreensão e a interação com o tema, e ainda com os colegas e o professor da turma.

A interação social em atividades escolares depende de como ela é recebida, acolhida, observada, ouvida e compreendida em suas necessidades. Essa relação influencia o desenvolvimento psicoafetivo e determina a maneira como a pessoa interagirá com outras pessoas, objetos e o meio que vive (Monte; Santos, 2004).

2º momento da sequência didática

No segundo momento, havia cinco alunos, entre eles uma aluna com baixa visão, o que acarretou uma nova adaptação da atividade escrita que havíamos planejado. O objetivo desta etapa foi desenvolver a aprendizagem por meio de interação escolar, com a finalidade de que eles conseguissem escrever os nomes dos planetas em língua portuguesa. Para darmos seguimento à proposta, a professora regente sugeriu ampliar a atividade, e esta ampliação deu-se a partir do trabalho conjunto dos demais colegas. Todos os alunos se dispuseram a montar a atividade em tamanho maior, o que possibilitou a produção de um cartaz com o sistema solar (Figura 3).

Figura 3 - Construção do material ampliado para aluna com baixa visão.



Fonte: Claudiane de Jesus (2022).

A participação dos alunos para auxiliar a colega a realizar a atividade junto com eles é um exemplo de que se pode ensinar com um método colaborativo e participativo, transformando o momento de escolarização em educação para uma sociedade ética, solidária e humanizada.

Nessa perspectiva, é fundamental trabalhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão com recursos facilitadores, como ensinam Cordeiro e Barcelos (2015), o que concorre para a sua compreensão. Deste modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade à mesma faz parte do cotidiano do professor. É dessa forma que o profissional consegue sempre fazer a ligação entre teoria e prática (Santos Filho, 2010).

Há muitos recursos pedagógicos para se trabalhar o processo de aprendizagem do aluno com baixa visão, como os auxílios ópticos e não ópticos e os eletrônicos, que o auxiliam a ter um aprendizado mais significativo e menos cansativo. Porém, é importante que se faça a devida adaptação dos recursos e estratégias que atendam às necessidades educacionais do sujeito com essa deficiência. Dispor desses recursos adequadamente significa também ter

respeito às características individuais e centrar no seu potencial, na sua interação, descoberta e compreensão do mundo.

A motivação para a aprendizagem da pessoa com baixa visão inclui treinamento da percepção tátil por diferentes materiais, facilitando a diferença de detalhes (Cerqueira; Ferreira, 1996). Entretanto, em sala de aula estes materiais requerem planejamento e adequações a fim de que os objetivos da inclusão escolar possam oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas necessidades (Vaz *et al.*, 2009).

Para Vygotsky (2013) e Ormelezi (2000), a cegueira não é apenas a ausência da visão, mas uma condição que requer reestruturação do organismo como um todo; assim, cria uma nova matriz da personalidade, pois refaz e forma a mente do indivíduo, estimula novas forças e reorienta o desenvolvimento da sua psique de maneira criativa e orgânica. A nosso ver, propor uma intervenção educacional para a pessoa surda e com cegueira implica rever o conceito de ensino tradicional e reorientar o plano de trabalho docente.

3º momento da sequência didática

O terceiro momento contou com a participação de cinco alunos, e teve o objetivo de produzir uma maquete representando o sistema solar. Para isso, eles ficaram dispostos ao redor da mesa e cada qual ficou responsável por um planeta. Com a ajuda da professora regente, perguntamos primeiro qual era o planeta mais próximo do sol. A resposta foi que não sabiam.

A intenção da maquete foi que eles percebessem a ordem e a posição dos planetas em relação ao sol e identificassem o referido planeta da pergunta que lhes foi feita. Nesse percurso, produzíamos juntos os sinais de cada planeta e a datilografia do seu nome. Assim, a aula tornava-se dinâmica, prosseguindo até a produção da maquete, da qual eles foram protagonistas e aprendizes (Figura 4).

Figura 4 - Produção da maquete que representa o sistema solar.



Fonte: Ítalo Vasconcelos (2022).

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), o uso de maquetes em sala de aula é de grande importância, pois, além de serem visualizadas por alunos de visão normal, elas também podem ser manipuladas por deficientes visuais. As pesquisas mostram, por um lado, que esse material é versátil e atinge a dois públicos conjuntamente, como o que aconteceu na nossa aula; por outro lado, Santos Filho (2010) recomenda que o docente necessita fazer a ligação entre teoria e prática e descobrir os interesses dos alunos.

A proposta de construção da maquete promovia a participação ativa com interação entre os alunos durante as atividades, o que favorecia a cooperação e o desenvolvimento de habilidades para resolver as atividades sugeridas. Nesta perspectiva, Santos Filho (2010) diz que é preciso propor práticas que contribuam para desenvolver habilidades e construir conhecimentos.

Nessas condições, consideramos ser possível a inclusão escolar. Todavia, a alternativa educacional com uso de maquete deve estar de acordo com objetivos que possam desenvolver o interesse e, muito mais, o aprendizado significativo dos educandos (Souza; Faria, 2011). Isto está de acordo com a máxima freireana, a de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47), e que o conhecimento, para ser desenvolvido, precisa ser vivido, pensado e criado pelos sujeitos.

Nessa etapa da sequência didática, os alunos demonstraram bom desempenho e aprendizagem significativa. Além disso, ficavam motivados para participar e compartilhar os conhecimentos que adquiriam ao longo das intervenções didáticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática destinada às pessoas surdas mostrou que o trabalho docente deve ser bem planejado e adaptado de modo que os alunos se sintam estimulados a criar, pensar e desenvolver o espírito investigativo. A pesquisa permitiu utilizar conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial e a pô-los em prática durante a sequência didática, possibilitando refletir sobre como e o que devemos melhorar quando o trabalho docente for desenvolvido com e para pessoas com surdez e outras comorbidades.

O contato com os alunos com deficiência na escola especializada difere da escola pública regular atual. A primeira dispõe de todo um sistema de aparatos e acessibilidade, poucos alunos, além de docentes qualificados para o atendimento daqueles com deficiência, ao contrário da escola regular, que quase sempre não dispõe de estrutura adequada para acessibilidade, nem de docentes qualificados que permitam melhorar o processo de inclusão escolar.

As experiências da sequência didática com uso de imagens, problematização e atividades colaborativas fizeram emergir aprendizagens coletivas necessárias para compreender o tema sobre o sistema solar. Concluimos que, para o docente obter resultados exitosos de aprendizagem com alunos surdos, é necessário ressignificar o uso de estratégias, a intencionalidade da prática, estudar com muita dedicação sobre as deficiências e assimilar o papel docente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M., BIANCHI, R. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 20 p. Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/orientacao_estagio_licenciatura. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ed. atual. mar. 2017. **Senado Federal**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamim Constant**, n. 15, 2000. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/100>. Acesso em: 24 out. 2022.

CORDEIRO, K. M. dos S.; BARCELLOS, W. de S. O uso de jogos pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Linkscienceplace**, Campo dos Goytacazes, v. 2, n. 4, p. 222-232, 5 nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a20>. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17678099-O-uso-de-jogos-pedagogicos-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SANTOS FILHO, A. P. O estágio supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 3 dez. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: GÓES, A. M. *et al.* **Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução**. Coleção UAB-UFSCar Pedagogia. São Carlos: UAB-UFSCar, p. 103-118, 2011.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino Superior de Bauru. 2011. Disponível em:

<http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 3 dez. 2022.

MONTE, F. R. F. do; SANTOS, I. B. do. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal/MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2004. 58 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000437.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. 412 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. DOI:10.11606/T.48.2006.tde-22062007-111924. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-111924/publico/TeseElianaMariaOrmelezi.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, E. L. dos; Da Costa, L. P. A EJA numa perspectiva de inclusão. *In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ*. Secretaria de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, v. 1, artigos, 2016. 23 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_eunicelopesdossantos.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

SOUZA, P.; FARIA, J. C. A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas - uma proposta inclusiva e interativa. **Enciclopédia Biosfera**, Jandaia, v. 7, n. 13, p. 1550-1561, 2011. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/4242>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VAZ, C. M. J.; PAULINO, S. L. A.; BAZON, M., V., F.; KIILL, B. K.; ORLANDO, C. T.; REIS, X. M. Material didático para o ensino de biologia: possibilidade de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 03, p. 81-104, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Completas, tomo 5. 2. ed. Paraná: Edunioest, 2013.

CAPÍTULO 10

INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elisane Lopes Ramos¹
Maria De Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.10

¹ Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará.

² Professora doutora, docente do Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo CEEI- (Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva)

RESUMO

O artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso e pretende responder ao seguinte problema: *em que termos as atividades de educação financeira podem contribuir para aprendizagens de alunos da EJA?* O objetivo da pesquisa é analisar a aprendizagem discente na intervenção de sequência didática em aulas de matemática financeira com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O seu desenvolvimento segue natureza da pesquisa narrativa com caráter qualitativo. A metodologia é baseada na sequência didática de atividades desenvolvidas em uma turma da 1ª totalidade da EJA em escola da rede municipal de Belém-Pará, com doze alunos participantes. As análises das atividades dão enfoque à importância da educação financeira para jovens e adultos, apresenta reflexões sobre o ensino da matemática e a educação financeira. Os resultados indicam que as atitudes docentes de planejamento dos conteúdos, metodologias adequadas nas e das aulas, criatividade, escuta dos estudantes, motivação, compreensão das dificuldades e lacunas discentes no quesito da matemática básica e financeira durante a sequência didática contribuíram significativamente para melhorar a aprendizagem dos discentes em relação à matemática e educação financeira.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Prática docente. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de um recorte do trabalho de conclusão de curso que se deu durante o estágio de docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta modalidade de ensino é de grande relevância por permitir os estudos às pessoas que retornam à escola após algum período, com o sonho de mudar sua condição de vida social. O trabalho docente contribui para a aprendizagem e a socialização dos conhecimentos com os estudantes, ao mesmo tempo que valoriza o discente quanto à capacidade de aprender.

Na sala de aula, são diversos os saberes que professores e discentes de EJA põem em prática: conteúdos curriculares, cotidiano dos alunos e as mudanças que a sociedade exige dos cidadãos, ou seja, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (Tardif, 2002, p. 19).

Os saberes e fazeres são de grande valia na formação dos alunos, principalmente quando o professor é comprometido com o processo de aprendizagem do educando. Uma das características dessa modalidade de ensino é o resgate de fragmentos das experiências dos sujeitos que sofrem transformações ao entrarem em contato com os conteúdos e a formação acadêmica e profissional almejada na EJA. Entende-se, por esta perspectiva, que somos seres inacabados, como afirma Freire (2011a).

Na EJA o desenvolvimento dos alunos depende de práticas pedagógicas que dialoguem com as políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDBEN (Lei n.º. 9394/96), em seu artigo 37, estabelece que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), em 2019 o Brasil possuía 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos sem terem concluído a Educação Básica. Dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no mesmo ano de 2020, registraram um número correspondente a 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos que não frequentavam a escola. Pelo Censo do INEP de 2019, publicado em 31 de janeiro de 2020, a EJA possuía 3.273.668 estudantes matriculados, apontando uma queda de 7,7% no quantitativo de alunos nessa modalidade de educação. A redução de matrículas ocorreu de forma similar no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%). A nosso ver, tais dados indicam que as políticas públicas educacionais precisam ser mais incisivas na sua aplicação.

Devido a essa tendência, o governo federal, por meio do Ministério de Educação, tem proporcionado diferentes modalidades de conclusão e/ou certificação da Educação Básica. Nesse âmbito assinala-se, nos termos da Lei, o direito a cursos com identidade pedagógica própria àqueles que não puderam completar sua escolarização e, conseqüentemente, sua profissionalização.

Sendo assim, na docência exige-se respeito aos saberes do educando, e nesse processo, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também aprende, cria, inova e faz reflexão sobre a prática. Considerando a realidade da EJA, a experiência docente precisa reconhecer o contexto cultural, selecionar metodologias de ensino e conteúdos curriculares adequados em sintonia com as reais necessidades e interesses dos estudantes dessa modalidade, que é muito diferenciada na Educação Básica.

Fonseca (2004) aponta em seus estudos que os registros das estratégias adotadas pelos alunos na resolução de problemas ou nas atividades propostas na EJA podem auxiliar sobremaneira a compreensão de sua forma de organizar e mobilizar o conhecimento adquirido/construído, de modo a (re)orientar a própria avaliação do trabalho, bem como as intervenções do docente na mediação de significados e do contrato didático na Matemática Escolar da EJA.

D'Ambrosio (2005) ratifica que uma base matemática na EJA deve ser construída com respeito à especificidade dos sujeitos nesta modalidade em sala de aula, contextualizando o meio em que eles estão inseridos. Para o autor, deve-se ter como ponto de partida

nas aulas os conhecimentos prévios dos estudantes, as expectativas de vida que os mesmos têm e as prováveis justificativas que os fizeram voltar a estudar. A nosso ver, na aprendizagem matemática na EJA, a cultura dos sujeitos necessita estar contextualizada, em diálogo com o conceito matemático e suas necessidades.

Os/as educandos/as da EJA são sujeitos cujos itinerários se confundem com os de outros ainda excluídos na sociedade: negros(as), trabalhadores(as), moradores(as) de periferias e dos campos, grupos sociais, raciais, sexuais que se deslocam e, nesse deslocar itinerante, “aproximam-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada” (Arroyo, 2017, p. 24). Para tanto, as estratégias adotadas nas atividades propostas devem dialogar, sempre que possível, com suas vidas.

Justifica-se a relevância desta pesquisa por centrar-se nas práticas metodológicas desenvolvidas em matemática financeira para os estudantes da modalidade EJA. Consideramos que esta matemática acompanha muitas das necessidades que as pessoas têm para realizar compras, planejar a aquisição de algo, estabelecer parâmetros para suas dívidas e outros, uma vez que são, em geral, adultos que frequentam a EJA, e alguns possuem famílias e/ou trabalham.

Diante do exposto, questiona-se neste trabalho: em que termos as atividades de educação financeira podem contribuir para aprendizagens de alunos da EJA? O objetivo da pesquisa é analisar a aprendizagem discente na intervenção de sequência didática em aulas de matemática financeira com estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

As reflexões aqui procuram expressar que o docente pode ser um motivador, mediador e realizador de sonhos dos excluídos, e que a reflexão sobre a docência aponta o caminho do ser em constante formação, porque somos sujeitos inacabados.

2 PRÁTICAS DOCENTES EM DIÁLOGOS NA EJA

As transformações socioeconômicas, políticas, históricas e/ou culturais provocam o surgimento de novos conceitos e/ou termos para designar fenômenos recém surgidos, e que ainda se encontram em processo de recepção e compreensão pela comunidade de estudiosos na área de matemática e educação financeira. Nas subáreas da matemáticas tem-se a etnomatemática, a modelagem matemática, a alfabetização e o letramento matemático e a matemática financeira. Todas vêm atender a uma nova realidade no ensino, já que não basta saber ler, escrever e interpretar na EJA pois, para além dessas funções, é importante o discente saber enumerar, criar operações e desenvolver raciocínio lógico.

De modo geral, as pesquisas indicam que o ensino de matemática tem passado por grandes mudanças, porém a passos lentos, haja vista os métodos educativos conservadores e tradicionais que ainda se mantêm em práticas didáticas de sala de aula, dando-se pouca importância à criatividade. Os debates em formação de professores vêm mudando esse cenário, e convidam os educadores a investigar sobre as próprias práticas e situações de aprendizagem dos alunos em matemática, aproximando o contexto social dos alunos nas discussões, pois nessa condição é possível que eles (os alunos) compreendam melhor a matemática. Mas, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, parece que as metodologias e práticas escolares estão cristalizadas em si mesmas.

Vale salientar que o ensino da matemática ajuda a desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Assim, os educadores devem procurar alternativas metodológicas e conhecer muito bem o assunto a ser ensinado com bases teóricas, a fim de desenvolver a autoconfiança dos alunos, a organização, a concentração, estimular as interações, que são essenciais para ocorrer a aprendizagem dos jovens e adultos na escola, e o desenvolvimento de conhecimentos.

Nesse viés, o conhecimento é “processo como um todo, extremamente dinâmico e jamais finalizado, está obviamente sujeito a condições muito específicas de estímulo e de subordinação ao contexto natural, cultural e social. Assim, é o ciclo de aquisição individual e social do conhecimento” (D’AMBROSIO, 2005, p. 18). No contexto da EJA, afere-se a importância de se trabalhar os conhecimentos matemáticos com os educandos por meio de materialidade concreta (relações do cotidiano) e de resolução de problemas que dialoguem com o seu dia a dia e sua realidade.

É preciso incentivar os estudantes da EJA a serem atores proativos do conhecimento matemático, ajudando em uma formação crítica, reflexiva, emancipadora e na sua autonomia, devolvendo-lhes dignidade e cidadania por meio da leitura de mundo. Neste escopo, o trabalho docente em educação financeira requer abordagens que dizem respeito a aspectos econômicos, éticos, culturais etc., envolvendo diferentes histórias e ritmos, provocando interesses e tornando a situação do processo de ensino motivadora da aprendizagem.

O trabalho docente na EJA consiste em não transferir conhecimento, mas trazer aos estudantes os saberes fundamentais escolares associados à prática educativa transformadora e às suas experiências de vida. Portanto, como defende Freire (2011c), ensinar exige um exercício permanente e constante, por parte do educador/pesquisador, de prática e convivência amorosa e uma postura que instigue os aprendizes a se assumirem enquanto

sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, de construir conhecimentos e significados que os conduza à emancipação intelectual e à autonomia própria.

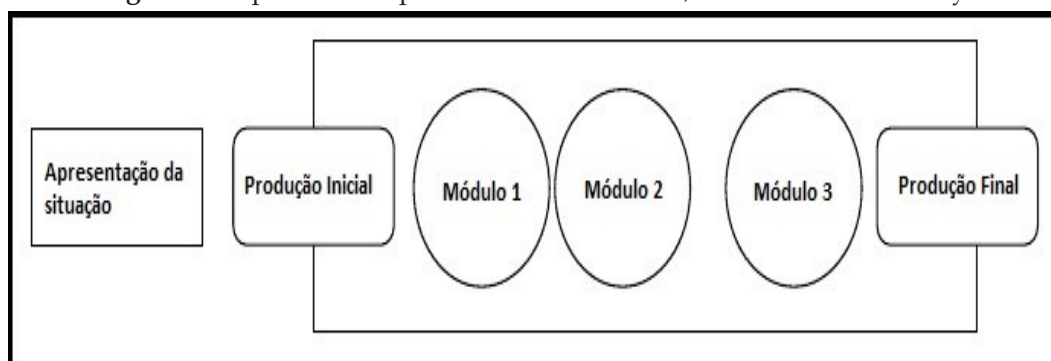
Na Educação de Jovens e Adultos, ensinar matemática ou educação financeira parece ser muito difícil, pois muitos alunos apresentam lacunas de aprendizagem desde a infância ou adolescência, e que seguiu para a idade adulta. Logo, com a escolarização em matemática ou em educação matemática financeira, a comunidade discente anseia por aprender e conseguir um trabalho profissionalizante, já que este conhecimento está presente em todas as esferas de vivência dos cidadãos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa trata de uma intervenção docente na sala de aula com alunos de EJA. O sistema desta pesquisa está relacionado ao mundo social, à cultura e ao homem como sujeito central dos fenômenos, como é o caso dos estudantes que estão na escola se formando pela Educação de Jovens e Adultos. O texto concentra-se nas relações que surgem no ensino de matemática financeira. As análises e reflexões baseiam-se no esquema de Sequência Didática de Dolz *et al.* (2004), conforme a Figura 1.

Figura 1 -Esquema de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A proposta da Figura 1 constitui-se de quatro etapas: que vai da apresentação da situação; até a produção final. A apresentação representa os momentos de contatos para se conhecer o que pensam os alunos. A produção inicial relaciona-se com a etapa de observação da escola, dos estudantes e professores na sua atuação docente. Foram momentos de aproximação e conhecimentos da turma e das realidades ali existentes, e de planejar os assuntos que poderiam ser mais úteis tanto em termos de escolarização quanto de tornar o conteúdo significativo aos estudantes.

Os módulos correspondem ao desenvolvimento dos assuntos sobre educação financeira com exemplos mais próximos de suas realidades sociais e situações de conhecimentos matemáticos. A produção final diz respeito à etapa de análises e reflexões sobre o que foi possível ensinar e por que ensinar relações básicas de matemática financeira no âmbito da Educação de Jovens E Adultos.

4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

O local da pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino de Belém do Pará, em uma turma com 22 alunos matriculados, mas havia frequente ausência deles. Para a pesquisa foi adotado o critério dos participantes em todos os encontros, totalizando doze (12) alunos. A turma foi da 1ª. Totalidade da EJA, que corresponde do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, sendo 07 mulheres e 05 homens com idade cronológica de 15 a 59 anos. Os alunos apresentavam muitas dificuldades em matemática e em leitura e escrita.

A pesquisa se deu no período de 1º de setembro a 30 de novembro de 2022, com dias alternados com a turma, totalizando onze (11) encontros de 3 horas cada.

Quanto aos aspectos socioeconômicos dos alunos participantes da pesquisa, em sua maioria, eles vivem em vulnerabilidade econômica e social, pois são, em grande parte, beneficiários de auxílios sociais do governo federal. Outros são autônomos e vivem de “bicos”, com um trabalho braçal ou temporário; quando surge algo para fazer é que eles ganham algum dinheiro, nada regulamentado e assalariado. Temos assim: pedreiro, vendedor feirante, ambulante, auxiliar de serviços gerais na construção civil, trabalhos do lar, faxineira.

Para registros dos dados foram utilizados o diário de campo, observações e fotografias. O diário de campo foi muito útil por registrar as impressões obtidas durante a pesquisa.

Em conversa informal com alguns alunos na escola, eles revelaram que estão fazendo a EJA ou retomaram os estudos para ter uma vida melhor, por acharem que o estudo é um meio de conseguirem emprego assalariado, considerando que a Educação ainda é uma motivação para “mudar” de vida, e que os conhecimentos adquiridos na teoria ou nas atividades práticas possam contribuir para a realização dos seus sonhos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Contatos iniciais com a turma de EJA

Nos primeiros encontros com a turma, notamos que é difícil trabalhar os conteúdos curriculares e ter um ensino atrativo para que esse público se mantenha atento do início ao fim da aula, pois são alunos que chegam cansados e estressados de seus afazeres ao longo do dia.

Diante das demandas de cada encontro, além de vivenciar e colaborar significativamente com a construção de conhecimentos junto aos estudantes nas experiências diárias, a intervenção nas atividades tinha em vista auxiliá-los nos conteúdos gerais e nos específicos de educação matemática financeira.

Atividade: preparação do bolo

O início da sequência didática (SD) em matemática financeira correspondeu às etapas de preparação de um bolo, em que foi proposto aos alunos o seguinte problema: *Vamos fazer um bolo que custa R\$60,00; como vocês são doze alunos, com quanto cada um precisa colaborar na coleta?*

Depois de pensarem um pouco, eles decidiram realizar uma coleta real em sala de aula, no valor de R\$ 5,00 de cada um, destinada à produção do bolo.

Na realização da coleta, todavia, percebemos que nem todos tinham bom entendimento de adição ou de multiplicação; mas, ao conferirem o dinheiro físico, faziam as contas em conjunto e um ajudava o outro a pensar na solução; fizeram contagem, soma e multiplicação com o dinheiro concreto, o que parecia facilitar a solução do problema. Assim, todos assimilaram o problema, compreendendo o conteúdo matemático mais facilmente e mostrando, no resultado final, o valor correto. A partir de tudo isso, saiu uma preparação real do bolo.

Figura 2 - O bolo produzido a partir do problema.



A etapa seguinte foi a confecção do bolo, que envolveu questões sobre quantidades de ingredientes, valores correspondentes, tempo de preparo e, finalmente, a exposição e degustação (Figura 2).

As competências e habilidades propostas nas atividades da SD referentes à solução do problema para a coleta do dinheiro exigiu cálculos e tomadas de decisão. A SD está de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), autores que discutem a necessidade de propostas o mais reais possíveis. Essas competências também estão previstas nos currículos preconizados na Base Nacional Comum Curricular da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2006) e nas Diretrizes Nacionais e Municipais (Brasil, 2000).

As atividades levaram-nos a inferir que o processo de ensino e de aprendizagem em matemática financeira possibilita ao aluno desenvolver o potencial crítico, ter percepções das múltiplas possibilidades de raciocínio, mostrar caminhos para sua capacitação como agente transformador da realidade e ampliar ou construir a sua leitura de mundo. Esta condição é consoante ao que Soares (2011) recomenda: para ela, as ações na escola devem ser para além da memorização mecânica e descontextualizada, ou das características de determinada concepção tradicionalista de ensino de matemática escolar.

Convergindo com esta posição, Fiorentini (1995) assinala que o aluno deve ter meios de ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de sua prática social, como estes sujeitos, que buscam a EJA para se formar e se aperfeiçoar, e para uma melhor interação com a família, entre amigos, na escola e no mundo do trabalho.

No contexto das práticas desta pesquisa, entendemos que planejar e avaliar constantemente as aulas, atividades e metodologias de ensino e aprendizagem na escola pública é profícuo ao desenvolvimento do estudante. A nosso ver, o aluno pode aprender não somente matemática, mas adquirir também formação crítica, emancipadora e autônoma.

A inserção da Educação Financeira foi inserida nos currículos escolares e integrada à disciplina de Matemática com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Atualmente, é possível contar com várias publicações (Silva *et al.*, 2017; Lopes, 2018; OCDE, 2013) que discutem a importância da alfabetização financeira ou educação financeira ser implementada durante a vida escolar com chances de os alunos adotarem posturas conscientes de consumo. Para a OCDE (2013), a educação financeira é uma combinação de consciência, conhecimento, habilidade, atitude e comportamentos necessários. Tais perspectivas envolvem mudança de comportamentos e de consciência de gastos, independência financeira, o bem-estar e a realização de sonhos e projetos de vida.

Entretanto, ao se tratar da EJA, em que muitos estudantes mal foram alfabetizados e muitos se afastaram da escola ainda na fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nem se pensava em Alfabetização ou Educação Financeira usadas como sinônimos, alguns, pois não se pode dizer a maioria, têm dificuldades em se organizar financeiramente.

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática Escolar na Educação de Jovens, Adultos requer que o professor, no convívio com os estudantes, tenha o conhecimento de suas histórias de vida, vitórias, insucessos. Esses dados podem levar a um planejamento que promova a aproximação da vivência e das experiências desses indivíduos com as suas potencialidades, o que pode colaborar para que almejem novos sonhos e novas possibilidades de sucesso em suas vidas.

A Sequência Didática (SD) nos parece um procedimento que pode facilitar o processo de aprendizagem, prevendo uma organização didática do conhecimento, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e o aprofundamento e interação com o conhecimento e compreensão da disciplina e da formação de sujeitos protagonistas da formação do conhecimento científico na escola. Considerando a SD sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), ela deve acontecer primeiramente ao se conhecer a situação dos alunos, sendo assim:

No dia 08 de setembro de 2022 apresentei-me aos alunos da EJA da 1ª totalidade, onde tive a oportunidade de dialogar com eles sobre suas vidas e o que mais os motivou para retornarem à sala de aula. Percebi que, diante de 12 alunos, a maioria (10) disse que era melhorar de vida e ganhar mais dinheiro para o sustento familiar. Os outros não quiseram responder talvez por se sentirem inibidos com a minha presença (Diário de Pesquisa: Elisane, 08/09/ 2022).

Diante dessa situação, a SD tem sido adotada para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de inúmeras temáticas (Oliveira, 2013). Entende-se como SD o ordenamento sistemático de inúmeras atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com os educandos para o melhor entendimento acerca de um tema. As atividades são trabalhadas por etapas articuladas entre si, com variadas ações didáticas para proporcionar uma aprendizagem significativa e o protagonismo dos estudantes (Zabala,1998; Oliveira, 2013).

Compras no dia a dia conforme estrutura da sequência didática

Na produção inicial da SD:

“Pedi aos alunos para que pesquisassem 250 gramas de café da mesma marca em em pelo menos três pontos de vendas diferentes de escolha livre e anotassem a variação de preço para que percebessem que a pesquisa de preço influencia na renda econômica familiar” (Diário: Elisane, 27/10/2022).

Essa atividade foi realizada com os dados obtidos por 5 alunos. Cada um colocou no quadro os valores encontrados na pesquisa de preço. Ao final, viram que havia diferença de valores na venda do café, que o menor preço encontrado foi R\$ 4,70 e o maior encontrado foi R\$ 5,40. Chegaram à conclusão que, comprando café por R\$ 4,70, fariam uma economia de R\$ 0,70, e com esse valor poderiam comprar 2 pãezinhos carecas (pão francês). Eles somaram todos os valores encontrados por alunos e aprenderam a encontrar o valor médio.

Nesse tipo de atividade é possível fazer um estudo de noção estatística, mas não foi continuado o assunto. Apesar disso, eles notaram que vale a pena fazer levantamento de preço para entenderem a vantagem financeira nessa iniciativa.

Esta situação também se enquadra no conceito de alfabetização financeira, uma vez que a alfabetização envolve conceito mais amplo que a educação financeira (Huston, 2010 citado por Silva *et al.*, 2017).

Produção final da SD: compreender a porcentagem na compra de um produto

No módulo seguinte: *“Abordei sobre porcentagens e por que os juros baixos e altos fazem parte da vida de quem, por vezes, entra em endividamento nas compras a longuíssimo prazo para conseguir algum eletroeletrônico, por exemplo.” (Diário: Elisane, 03 nov. 2022).*

Nesta atividade primeiro houve um diálogo em que os alunos puderam explorar facilidades e dificuldades de compras a longo prazo. Em seguida, foi colocada uma situação-problema onde eles perceberam a diferença em valor de compra a curto e a longo prazo.

O problema foi o seguinte: *Em que situação vocês usam a porcentagem?*

A maioria respondeu que era para comprar “alguma coisa”.

Um fogão vendido à vista tem seu valor a R\$ 1.000,00, e no caso em que o comprador queira parcelar em 10 vezes, o mesmo produto tem um acréscimo de 20% no total a ser distribuído nas dez parcelas. Qual o valor total do fogão com pagamentos parcelados?

Como os educandos não sabiam fazer os cálculos, fomos lhes explicando e resolvendo a situação-problema no quadro da seguinte maneira:

20% de 1.000 será: 1000-----100%

X ----- 20% logo: $1000 \times 20 / 100 = 20.000 / 100 = 200$

200,00/10 parcelas = 20,00 por parcela

Então, para cada parcela de 100,00 do fogão haverá um acréscimo de R\$ 20,00, ficando R\$120,00 por parcela; sendo assim, o valor total do fogão, ao final das 10 parcelas é de R\$ 1.200,00.

Perguntamos - *Qual a opção e pagamento mais vantajosa?* Todos responderam que comprariam à vista.

- Você compraria um produto à vista sem desconto?

As respostas foram diversas; uma delas foi que é preciso poupar para se obter menor gasto. Nesta situação, foi explicado que a cada parcela de R\$ 100,00 seria acrescentado o valor de R\$ 20,00, portanto este não seria poupado.

Diante desta problemática, a participação dos alunos foi muito efetiva. Apesar de termos resolvido a situação-problema para eles, percebemos que demonstraram interesse pelos cálculos diante do valor de uma compra real.

Nessas propostas de aulas, observamos a importância do papel do professor na formação de conhecimentos científicos. Conforme Vygotsky (2002), os conhecimentos prévios adquiridos no cotidiano social do educando contribuem para a formação de conceitos espontâneos que, por meio da mediação e atividades contextualizadas e planejadas intencionalmente pelo educador, promovem a formação de conceitos científicos.

Produção final da SD

Com foi dito anteriormente esta etapa da SD corresponde às análises e reflexões sobre o que foi possível ensinar e por que ensinar relações básicas de matemática financeira no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Na relação de aprendizagem em educação financeira foi necessário planejar as atividades levando em consideração o papel da interação com a função de intervir na Zona Proximal de Desenvolvimento do estudante, mostrada no fluxograma da Teoria de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (Figura 3):



Fonte: adaptado da teoria de Vygotsky (2002).

Assim, apresentamos o que aconteceu no dia desta aula:

Neste dia, levei uma listagem de itens de cesta básica e pedi aos alunos que lessem as palavras. Todos leram. Uns se manifestavam espontaneamente, outros esperavam perguntar. Esta situação corresponde à zona de Desenvolvimento Real em que os alunos já tem conhecimento.

[...]

Conversamos sobre os preços dos itens, salários mínimos, composição de renda sobre o trabalho formal, informal e auxílios governamentais, explicando como se calcula a renda por pessoa para a obtenção de benefícios sociais.

Esta situação corresponde à zona de Desenvolvimento Proximal em que os alunos têm conhecimento, mas não compreendem perfeitamente.

[...]

Retomei o que a professora já havia abordado com os alunos em aulas anteriores, sobre operações matemáticas. Eu escrevia no quadro a partir de numerais que eles diziam para, assim, perceberem que se pode fazer contas a partir de uma cesta básica que corresponda a situações reais do cotidiano, dialogando com eles a resolutividade das questões problema. Esta posição corresponde à Zona de Desenvolvimento Proximal.

(Diário: Elisane, 26 out. 2022).

Neste contexto percebemos a importância da contribuição da teoria vygotskyana para a aprendizagem humana, em especial para o processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar, visto que se faz necessário entender a melhor maneira de conduzir os aprendizes no caminho do aprender, respeitando e analisando o conhecimento adquirido no seu meio social para, a partir daí, promover os estímulos necessários à construção de novos conhecimentos, como os da Educação Financeira na EJA.

Do mesmo modo, foi importante que os contextos da SD se direcionasse para os conhecimentos reais e concretos dos alunos de tal forma que a aprendizagem se concretizasse, pois “a educação financeira está mais relacionada com o conhecimento financeiro que o indivíduo possui” (Silva *et al.*, 2017, p. 282), enquanto a alfabetização financeira é composta de variáveis que vão além do mero conhecimento financeiro: envolve também atitude e comportamento (OCDE, 2013).

A exemplo de educação financeira, apresentamos o seguinte relato:

Este foi um dia muito especial, pois a professora trabalhou a escrita de numerais, identificando as ordens e classes no assunto de matemática. Tive a oportunidade de dialogar mais com a turma sobre o tema [de] ordens, unidade e dezena nas carteiras, auxiliando os alunos a compreenderem na prática aquele assunto de matemática. Também discutimos os valores reais das unidades no valor monetário e o contexto social para aquisição de algum bem” (Diário: Elisane, 21 set. 2022).

Para incentivar os estudantes a aprenderem matemática básica como foi descrito no diário de pesquisa, a aula tinha a intencionalidade para além de entender o conteúdo e apresentar significado sobre o ganho e as ordens numerais. Para Peter e Palmeira (2013, p. 3, citados por Ferraz; Guindani, 2022, p. 3), “educação financeira é a capacidade de entender finanças e assuntos relacionados. Mais especificamente, refere-se à capacidade de um indivíduo de fazer julgamentos bem informados e decisões efetivas sobre o uso e gerenciamento de seu dinheiro”.

Nesta concepção de SD, entendemos que cada ser humano tem suas particularidades e dificuldades. Também entendemos que as questões sociais em que vivem os alunos não estão isoladas do educacional, logo, para ocorrer a aprendizagem sobre educação financeira e esta ser significativa, foi necessário incluir nesse repertório os objetivos: aprender a ler números e fazer cálculos relacionados à vida pessoal (do aluno ou da aluna) e à sua qualidade de vida; além disso, que os números podem envolver relações de trabalho, sociais e de finanças, e estas podem ser aprimoradas e contribuir para o sucesso dos educandos e do trabalho docente no ensino de Matemática na EJA.

Na SD a situação inicial correspondia quase sempre a uma relação do cotidiano ou do social, seguido da matemática financeira que se apresentava aos alunos como algo

conhecido, então se problematizava com uma questão-problema de finanças. As etapas servem de diagnóstico, seguido do(s) conteúdo(s) a ser(em) trabalhado(s), e os alunos são incentivados a dar uma ou mais resoluções, individual ou coletiva, culminando com a produção final elaborada que a compreensão do conjunto do ensino e da aprendizagem.

A apresentação de uma situação real correspondia, na SD, a ouvir os estudantes e suas histórias de vida experienciadas em contextos diferentes; na produção inicial, as necessidades dos sujeitos e, os conhecimentos prévios acerca da Educação Financeira e os conceitos matemáticos iam surgindo e eram trabalhados com a mediação docente.

Sendo assim, na busca de uma aprendizagem que fizesse sentido aos educandos da EJA, a SD promovia um ensino em educação financeira voltado para a necessidade real do educando, que permitia, a partir do seu próprio conhecimento, outro conhecimento mais aprofundado do seu objeto de estudo. “Portanto, não basta aprender a mexer com números, se não [se] sabe as vantagens que esse conhecimento pode proporcionar” (Domingos, 2014 citado por Ferraz; Guindani, 2022).

Sendo assim, trabalhar a Educação Financeira com esta metodologia permite entender a realidade dos educandos, a atual situação do país, e tornar as aulas cada vez mais interessantes partindo sempre do que já foi apreendido para uma situação mais aprofundada. A SD, como é trabalhada por etapas ou módulos, permite o desenvolvimento gradual e aprofundamento de conceitos acadêmicos aliados aos saberes práticos de vida dos sujeitos que, pouco a pouco, e de acordo com a curiosidade epistemológica, podem se transformar em espaço de motivação dos estudantes em sala de aula e, ao mesmo tempo, do professor.

Esta reflexão faz ressonância com a afirmação de Freire (2011b, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Tal afirmação vem justamente reforçar a ideia de que o professor não está formado em sua plenitude, e que também existem saberes diferentes das teorias que podem ser aprendidas no decorrer do trabalho docente.

A SD também favorece que o professor na EJA não privilegie um conhecimento em detrimento do outro. A nosso ver, sem um planejamento criterioso de uma sequência, o docente acaba por elaborar muitas ações didáticas sem aprofundar qualquer área do conhecimento e sem descobrir as dificuldades dos alunos naquele tema. O grande obstáculo deles em aprender a matemática está no ensino que não lhes provoca a curiosidade, que não propicia a retenção na memória de longo prazo, que é mola mestra nesta modalidade de ensino.

Portanto, a metodologia de SD é uma ferramenta eficaz e significativa para trabalhar a Educação Financeira e outras temáticas da disciplina da Matemática Escolar, seja na EJA, seja nos Ensinos Fundamental ou Médio, dentre os mais variados temas em diversos contextos. A SD foi escolhida por esta pesquisa para colaborar com o trabalho docente e para o protagonismo dos estudantes da EJA, com vistas a ampliar suas potencialidades em diálogo com as possibilidades metodológicas do fazer pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi norteada pela pergunta: *em que termos as atividades de educação financeira podem contribuir para aprendizagens de alunos da EJA?*, e nos leva a considerar que o processo de ensino e de aprendizagem matemática em educação financeira tem importantes contribuições para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos alunos da EJA. Para isso, é preciso planejar sequências didáticas em que as situações diversas de ensino promovam aprendizagem significativa.

O docente detém responsabilidades na formação dos educandos, quando se importa com a sua aprendizagem, quando é comprometido com o seu fazer pedagógico, quando ama o que faz. Parafraseando Freire (2002), “o que importa na formação docente não é a repetição mecânica dos gestos, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança superada pela segurança do medo que ao ser educado”, o que vai gerando coragem, principalmente quando se trata de sujeitos que não puderam de concluir seus estudos na idade certa, como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

As observações registradas são muito importantes para verificar lacunas metodológicas existentes no fazer pedagógico. Pois, se o professor ou professora registrar o que faz e o que não fez, notará se contextualizou os conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes e outras realidades, poderá replanejar, reavaliar seu trabalho e obter resultados melhores e avanços em termos de compreensão não somente em educação financeira, mas em outros aspectos interessantes de serem tratados na sala de aula e úteis na sociedade.

Respondendo resumidamente à pergunta da pesquisa, podemos assegurar que: as atitudes docentes com planejamento dos conteúdos e metodologias adequadas nas e das aulas, a criatividade, a escuta dos alunos, a motivação, compreensão das dificuldades e lacunas discentes no quesito da matemática básica e financeira durante a realização de sequência didática em matemática financeira, todas foram elementos fundamentais que contribuíram para reflexões sobre o que fazer e por que melhorar a aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

- BELÉM, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas**: EJA1 1º e 2º totalidades. Belém: Cordovil E-books, 2022. 92p. PDF. Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Caderno-COEJAI-1-e-2-totalidades-ebook.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jul. 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2022.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERRAZ, J. C. **A educação financeira e sua importância na gestão financeira pessoal**. 2022. 36p. Orientador: Roberto Ari Guindani. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de Negócios - IFPR – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2022/03/TCC-J%C3%A9ssika-Ferraz-final.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- FERRAZ, J. C. **A educação financeira e sua importância na gestão financeira pessoal**. *Revista Ciência da Sabedoria*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.faciencia.com.br/index.php/rcs/article/view/53>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, a. 3, n. 4, p. 1-38, 1995.
- FONSECA, M. da C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. da C. F. R. (Org). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. 1. ed. (Ação Educativa 10 Anos). São Paulo: Global, 2004.
- FONSECA, M. da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. (Coleção Tendências em Educação Matemática). [S. l.]: Autêntica, 2002.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. (Coleção Leitura). 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2011b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- HADDAD, S.; Di PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias. Atualizado em 1 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o>

ensino-medio. Acesso em: 02 set., 2022.

LOPES, M. **Educação financeira na sala de aula é investir na vida fora da escola.** 2018. Disponível em: <http://porvir.org/educacao-financieira-na-sala-de-aula-e-investir-na-vida-fora-da-escola/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

LOPES-JR, D. da S.; PELEIAS, I. R. Geração Y e educação financeira. **ReFAE - Revista da Faculdade de Administração e Economia**, São Bernardo do Campov. 8, n. 2, p. 17-36, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318501317_Geracao_Y_e_educacao_financeira. Acesso em: 2 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** São Paulo: Vozes, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Financial literacy and inclusion: Results of OECD/INFE survey across countries and by gender. **Financial Literacy & Education**, Russia, jun. 2013. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=BBEA9853C833441E644E735B24C4FEA1?doi=10.1.1.650.1026&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, G. de O. *et al.* Alfabetização financeira versus educação financeira: um estudo do comportamento de variáveis socioeconômicas e demográficas. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, Salvador, v. 7, n. 3, p. 279-298, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/3726/2444>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOBOLI, G. **Práticas de ensino.** São Paulo: Ática, 2001.

POSFÁCIO

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROFESSORES INCLUSIVOS¹: UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elma da Silva Bezerra²

DOI: 10.46898/rfb.9786558897026.11

RESUMO

Após ler os relatos de experiências dos recém-professores dos anos iniciais, propus-me a apresentar um pouco das minhas experiências há mais de três décadas como docente e gestora nesse nível de ensino. O objetivo é estabelecer um diálogo entre o passado, o futuro e o presente nesse percurso profissional, e incentivar os futuros professores a perceberem que o ideal nem sempre é o real nas escolas públicas. Mas, é necessário inventar-se. O texto indica que é preciso vencer seus próprios medos e limitações continuando com a sua formação acadêmica.

Palavras-chave: Inclusão. História de professora. Reflexão da prática escolar.

O DIÁLOGO

Neste texto reporto-me à importância da contínua formação aos recém-formados, dizendo que somente estudando e qualificando-se permanentemente na profissão docente, é possível trabalhar no contexto escolar com a perspectiva da inclusão com novas lentes e compromisso com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais.

Como descendente de remanescentes de quilombo, moradora na zona rural do município de Cachoeira do Piriá-Pará e docente quero dizer que sempre me inquietei com a presença de crianças na sala de aula que apresentava, alguma dificuldade para compreender os conteúdos ensinados. Essa inquietação levava-me a estudar e o aperfeiçoamento da minha prática, pois me deparava com algo que eu não sabia o que fazer em determinados momentos. Não era comum falar em inclusão nos tempos idos de 2002-2004 durante minha

1 O texto faz parte da Palestra proferida no Seminário sobre Práticas no Estágio de Docência III, no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) a 27 de junho de 2023.

2 Professora Especialista em Educação no Município de Cachoeira do Piriá-Pará. Membro do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva - Grupo CEEI - IEMCI-UFPA.

graduação. Mas, já havia leis que registravam essa 'novidade' há tempos, primeiro com o caráter segregador, depois integrador e finalmente inclusivo.

A exemplo, temos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu capítulo V, trata da Educação Especial explicitamente nos artigos 58 a 60, assegurando às pessoas com deficiência uma oportunidade para, através de suas especificidades, mostrarem suas habilidades e se sentirem parte de nossa sociedade. O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (BRASIL, 2001)

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e que possui 127 artigos que asseguram os direitos das pessoas com deficiência. Por exemplo, no artigo 27 fala em educação inclusiva para pessoas com deficiência assegurando-lhes "alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2015).

Esse movimento de políticas públicas em torno da questão de inclusão escolar vem provocando grandes mudanças nos planos escolares e os professores precisam adaptar-se a um sistema inclusivo, embora encontrem muitas adversidades por falta de conhecimento na área. A escola também lida com a não aceitação das deficiências pelos pais dos estudantes o que algumas vezes entra em conflito os objetivos escolares e os familiares.

No advento da Educação Especial na perspectiva da inclusão foi um aperto muito grande para mim, pois eu não tinha uma preparação que me permitisse desenvolver uma prática pedagógica de modo a atuar eficientemente numa sala inclusiva. Temia receber um aluno com deficiência, pois não saberia lidar corretamente com a situação.

Entretanto, eu era professora e me sentia no dever de encontrar alternativas para mudar esse quadro. O que fazer? Encontrei a solução comungando com as ideias de Freire (1996, p. 56), que dizia: "O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe". Então, decidi ir em busca de aprimoramento profissional e dar continuidade à minha formação docente e acadêmica.

Procurava, a cada dia, melhorar minha prática estudando, ouvindo meus colegas e superiores, os pais dos meus alunos e o povo da minha comunidade quilombola. Aprendi muito com eles. Até hoje, fora da sala de aula, minha percepção é de que devo estar

atualizada e não ficar para trás neste novo século e novo milênio. Assim sendo, prossigo a minha caminhada, às vezes sentindo o peso da idade, mas o importante é que estou viva e me mantenho em busca do novo, do diferente, tendo em mente os ideais de Paulo Freire: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (Freire, 1996, p. 28-29).

Sempre tive compromissos sérios com a educação; eu sabia que me faltava o aperfeiçoamento devido, pois pairavam muitas dúvidas em minha carreira docente. Sabia que era preciso saná-las. Necessitava de uma urgente mudança no meu perfil de professora e desejava adquirir novas competências e habilidades que fizessem jus aos meus anseios como profissional da educação. Dessa maneira, investi na formação continuada, já que ainda estava insegura mesmo tendo uma formação em Pedagogia. Mas o meu pensamento buscava alguns legados de Paulo Freire, como a sua afirmativa: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 22).

Minha vida foi sempre assim, revendo a minha prática e procurando a excelência no trabalho. Penso que certamente fui útil para meus alunos, dos quais sempre tive o reconhecimento. Porém, de uma coisa tenho certeza: nunca estamos prontos e acabados.

Assim deve ser a nossa trajetória profissional, e aconselho a todos que aspiram ao trabalho de professor, e aos que já exercem a docência, que busquem sempre fazer a diferença, pois, em meio aos professores dedicados, existem também aqueles que não condizem com uma profissão tão digna quanto a nossa.

É triste, mas conheço alguns colegas professores que não gostam de estudar, não procuram fazer um curso para sua melhoria, não buscam aprimoramento. Com isso, desenvolvem uma prática tradicionalista e relutam em sair dela. Preferem continuar na mesmice, usando os planos de aula de outros professores porque não querem planejar suas aulas.

RECOMENDA A FORMAÇÃO CONTINUADA

É por experiência própria que digo: somente pela formação continuada conseguiremos vencer os obstáculos e as incertezas, pois ela irá nos proporcionar objetivos bem definidos. Relembro as palavras de Mário Sérgio Cortella (2014): “Nós precisamos

transbordar, ir além da borda, sermos inconformados com as amarras que nos contêm, nos aprisionam e nos infelicitam”.

É dessa maneira que o professor cresce, transbordando de conhecimentos novos, sempre em busca de uma formação que lhe garanta os saberes necessários para interagir com os diferentes grupos de pessoas que, igualmente a nós, lutam por direitos e esperam ocupar um espaço no mercado de trabalho, e trabalhar por uma educação de qualidade. Não devemos achar que, por termos uma graduação, um mestrado ou um doutorado, já estamos prontos, porque o conhecimento se amplia, mas não tem limite para conhecer o novo.

Atualmente, percebemos que, para se obter uma educação de qualidade, torna-se mais que necessário a valorização da formação continuada de professores, isto porque o processo de inclusão tornou-se obrigatório em todas as instituições de ensino e nós, enquanto professores, somos os principais responsáveis a proporcionar aos alunos um conhecimento diferenciado.

Meus questionamentos a respeito das muitas mudanças no processo educativo voltam-se para aquele professor da zona rural, que desenvolve o seu trabalho desprovido de materiais didáticos para auxiliá-lo e que não tem a quem recorrer. Os meios de comunicação funcionam precariamente: a internet para ele é apenas um sonho, ele trabalha só, em escolas isoladas, com turmas multisseriadas e alunos com algum tipo de deficiência. Ele pensa: o que eu devo fazer? Como trabalhar com esta turma que possui alunos com deficiência?

As leis estão aí, cobrando os direitos de cada aluno, seja ele deficiente ou não, e exigem do professor uma prática inovadora que lhe permita responder às tarefas que se desdobram no processo de inclusão.

Portanto, o professor precisa estar atualizado, uma vez que, no cotidiano escolar, lidará com diferentes situações: em sua sala de aula certamente terá alunos que necessitam de um planejamento adaptado de forma que a aprendizagem alcance os diferentes. É importante considerar que alguns alunos possuem o raciocínio lento, outros são mais rápidos e com visão mais ampla, e há aqueles que precisam de mais atenção por parte do professor, que, por sua vez, deverá ter uma prática diferente para ensiná-los para a vida.

Sabemos que, com o advento e a obrigatoriedade da prática de inclusão no Brasil, as salas regulares passaram a receber uma clientela distinta: as pessoas com deficiência ou outras que precisam de educação especial para atender a suas situações específicas em termos de educação. Alguns professores da zona rural do meu município, Cachoeira do Piriá, sentiram um grande desconforto com as atuais exigências, pois não possuíam preparação

adequada, apenas um pouco de teoria e quase nada de prática. Apesar de muitos atuarem em sala de aula há vários anos, ainda percebem a inclusão como algo novo, exigindo-lhes uma melhoria na sua prática pedagógica.

Mas, será que esse professor vai em busca de mudanças na sua prática docente?

Às vezes sim, às vezes não. Contudo, ele deve ter consciência de que, atualmente, há um grande avanço em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Aos poucos, tais pessoas estão exercendo seus direitos e buscam uma aprendizagem de acordo com suas especificidades que, muitas vezes, não é encontrada na sala de aula, onde o educador, sem muita experiência, não consegue alcançar seus objetivos.

Assim sendo, insisto aos novos e mais antigos professores na importância e valorização da formação continuada porque, através deste recurso, irão adquirir conhecimentos que lhes permitirão mudar sua prática, desenvolver novas competências e habilidades, e certamente estarão preparados para trabalhar com a diversidade na escola.

Mantoan reforça o meu pensar quando considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um instrutor. Para a autora “a formação [continuada] enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino [...] (Mantoan, 2003, p. 44, grifo nosso).

Em minhas vivências como professora da rede pública, presenciei várias situações que me deixaram intrigada: docentes trabalharem em salas onde há alunos com deficiência, com transtornos, ou com altas habilidades e, perante eles, não saberem o que fazer. Tentando amenizar o seu nervosismo e medo, ele pede logo um professor auxiliar que, às vezes, é concedido, mas o seu fazer docente resume-se a servir de vigia para estes estudantes.

O professor auxiliar não sabe como conduzir o processo educacional inclusivo, que lhe parece coisa nova, ele continua leigo, tal como o professor titular da sala, em relação ao que vem a ser uma prática de inclusão, bem como desconhece os direitos assegurados por lei para essas pessoas/alunos e alunas. Além disso, não procura conhecimentos nem continua se preparando profissionalmente, pois, na maioria das vezes, esse auxiliar está ali somente por não encontrar outra opção no mercado de trabalho.

O professor titular, por sua vez, também se sente embaraçado, pois não consegue reconhecer as diferenças em sala de aula, não busca alternativas que o ajudem a enfrentar situações constrangedoras, não se aproxima do aluno atípico por medo, não busca ajuda, o que dificulta ainda mais o contato entre docente e discente.

Esses fatos só favorecem a produção das desigualdades e a negação dos direitos de aprendizagem de tais alunos por serem diferentes. Diante disso, reforço o meu posicionamento enfaticamente em relação à formação continuada, que abrirá novos horizontes aos professores, proporcionando-lhes condições para exercer a sua função docente de maneira mais eficiente, deixando de lado o modo tradicional de ensinar e impedindo que os erros cometidos anteriormente voltem a se repetir. Aqui reforço as palavras de Mantoan: “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis [...]” (Mantoan, 2003, p. 43).

Apesar de todo esse debate, o processo de inclusão em nosso país ainda não atingiu sua totalidade. Inúmeros desafios ainda precisam ser vencidos. A escola precisa oferecer uma educação de qualidade, mas o professor, em especial, precisa repensar o seu papel. É dever do docente de sala comum ou regular planejar suas atividades com respeito aos direitos de aprendizagem de cada aluno, bem como buscar parcerias e ouvir relatos de experiências dos colegas e dos familiares que, certamente, irão subsidiá-lo nos momentos delicados. A inclusão “requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional” (Mantoan, 2003, p. 43).

Nada nos salvará se não tivermos a vontade de aprimorar nossos conhecimentos, de adquirir novas formas de ensinar. Somos professores e devemos buscar inovar a nossa prática pedagógica, a fim de que acompanhe a atual realidade escolar: “a escola de qualidade, que todos querem para os próprios filhos e para todos” (Mantoan, 2011, p. 151).

A formação continuada dos professores será o elo para a inclusão e a inovação na escola. Mota (2022), defende esta questão, pois ao continuar sua formação os benefícios para os professores são vários, entre eles o aperfeiçoamento dos seus saberes; saber utilizar metodologias ativas; desenvolver sua prática interdisciplinarmente, melhorar os saberes teóricos e práticos e imprimir qualidade no ensino.

Diante de tudo isso, encerro aqui as minhas palavras e deixo o meu incentivo a todos que aspiram à docência, dizendo que a tarefa não é fácil, que é necessário compartilhar o conhecimento, fazer o outro crescer e fazer o trabalho com amor. Ser professor é dar as mãos, compreender o outro, criar vínculos com o aluno e, acima de tudo, doar-se sem esperar recompensa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01 jun. 2023

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília. 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2.001-332660-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

CORTELLA, M. S. **Não se desespere!** Provocações filosóficas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013.

MOTA, B. G. N. **Formação continuada de docentes: quais os benefícios?** Blog Universo Ate-neu, Fortaleza, 18 ago. 22. Disponível em: <https://universo.uniateneu.edu.br/2022/08/18/formacao-continuada-de-docentes-quais-os-beneficios/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara_o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

SANTOS, M. T. C. T. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOLA, Daniela Mara Lopes. Um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual. *In*: CADERNOS PDE. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**. v. 2. Londrina: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>

138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154, 155,
157, 158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

S

SABERES 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41,
43, 45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76, 78, 84, 86,
87, 88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109, 110, 111,
116, 118, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 133, 135,
138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154, 155,
157, 158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

SOCIAL 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 43,
45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76, 78, 84, 86, 87,
88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109, 110, 111, 116,
118, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 133, 135, 138,
139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154, 155, 157,
158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

SOCIOCULTURAL 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37,
38, 40, 41, 43, 45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76,
78, 84, 86, 87, 88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109,
110, 111, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 131, 132,
133, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 152,
154, 155, 157, 158, 173, 174, 178, 184, 186, 187,
188

SUJEITO 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41,
43, 45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76, 78, 84, 86,
87, 88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109, 110, 111,
116, 118, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 133, 135,
138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154, 155,
157, 158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

SURDOS 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41,
43, 45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76, 78, 84, 86,
87, 88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109, 110, 111,
116, 118, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 133, 135,
138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154, 155,
157, 158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

T

TDAH 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 43,
45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76, 78, 84, 86, 87,
88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109, 110, 111, 116,
118, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 133, 135, 138,
139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154, 155, 157,
158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

TRANSTORNO 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38,
40, 41, 43, 45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76, 78,
84, 86, 87, 88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109, 110,
111, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 133,
135, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154,
155, 157, 158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

V

VISÃO 7, 14, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41,
43, 45, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 73, 76, 78, 84, 86,
87, 88, 91, 93, 95, 96, 106, 107, 109, 110, 111,
116, 118, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 133, 135,
138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 152, 154, 155,
157, 158, 173, 174, 178, 184, 186, 187, 188

AS ORGANIZADORAS



Soraia Valéria de O. Coelho Lameirão

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará, mestrado em Ciências Biológicas com ênfase em Neurociências e doutorado em Neurociências e Biologia Celular, ambos pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professora do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e é vinculada a Faculdade de Educação Matemática e Científica, lotada no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, onde atua como Coordenadora do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens modalidade EAD pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A perspectiva de seu trabalho é sempre de uma atuação multi-interdisciplinar, fazendo uma articulação entre as áreas de Saúde, Educação, Meio Ambiente e Sociedade. Atualmente desempenha as suas atividades de pesquisa e extensão na área da Neurociência com ênfase na formação de professores. É líder do NEMCI - Neurociência Aplicada a Educação Matemática e Científica.



Maria de Fatima Vilhena da Silva

Doutora em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Ciências com ênfase em Alimentos pela Universidade Federal de Lavras. Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará e do Instituto de Geociências no Programa de Pós-Graduação em Riscos e desastres Naturais na Amazônia. Pesquisa sobre fundamentos metodológicos e epistemológicos em educação em ciências e educação ambiental em riscos e desastres ambientais e Educação Inclusiva. Docente do Curso de formação de doutores - Programa de Pós-Graduação em Rede da Amazônia em educação em ciências e matemática - REAMEC, polo UFPA. Coordena o Programa de Extensão de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva- Grupo CEEL- no Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI-UFPA. Membro do Grupo RUAKÉ- Educação em Ciências, Matemática e Inclusão. Membro da rede Ibero Americana de Docentes.



Ieda Clara Queiroz Silva do
Nascimento

Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará / EAUFPA. Pedagoga, Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará-IEMCI/UFPA. Membro do Grupo de Pesquisa RUAKÉ/IEMCI/UFPA. Membro do Grupo de Extensão "Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva" - CEEI/IEMCI/UFPA. Investiga o processo de ensino e aprendizagem norteado por estratégias pedagógicas lúdicas que favoreçam a aprendizagem matemática entre educandos dos anos iniciais, em classes regulares em perspectiva de inclusão. Reflexões que contextualizam possíveis olhares entre a teoria Sócio-histórica e o TEA. Ênfase para a criação de recursos pedagógicos que possibilitem analisar e fundamentar o currículo sob perspectivas diversificadas que contextualizem a formação cidadã e o ambiente sociocultural no qual estamos inseridos, educandos, educadores e comunidades em geral.

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. INCLUSÃO, PROTAGONISMO E CONHECIMENTO DE VIDA.

Neste livro digital, as construções didático-pedagógicas se materializam para o coletivo, registrando as práticas do estágio supervisionado em textos/capítulos acadêmicos. As escolas/unidades estaduais Astério de Campos e Yolanda Martins, que se destinam ao atendimento especializado de pessoas com deficiências com caráter inclusivo, foram os locais das pesquisas dentro do estágio, e estudantes com deficiência foram os sujeitos de direitos a quem se direcionaram as construções metodológicas e os recursos utilizados na prática educativa.

Organizadoras

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194

www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com

Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

